

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

SANDRA REGINA SILVA

**ESCOLA DO CAMPO: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Cáceres – MT

2017

SANDRA REGINA SILVA

**ESCOLA DO CAMPO: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Professora Dra. Ana Luíza Artiaga Rodrigues da Motta.

Cáceres – MT

2017

Silva, Sandra Regina

Escola do Campo: o processo de institucionalização das políticas educacionais no Brasil./Sandra Regina Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.
87f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2017.

Orientadora: Ana Luíza Artiaga Rodrigues da Motta

1. Análise de discurso 2. Sujeito. 3. Políticas públicas. 4. Escola do Campo. I. Título.

CDU: 81'42

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

SANDRA REGINA SILVA

**ESCOLA DO CAMPO: O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta
(Orientadora - UNEMAT)

Prof.^a Dra. Claudia Castellanos Pfeiffer - (Membro Externo - UNICAMP)

Prof.^a Dra. Ana Maria Di Renzo (Membro Interno - UNEMAT)

Prof.^a Dra. Joelma Aparecida Bressanin (Suplente Interno - UNEMAT)

APROVADA EM: JUNHO DE 2017

*Para **Luiz Felipe e Luiz Augusto Jr**,
que me fizeram perceber que a
força do sentimento toca a
espessura da reflexão.*

*Para **Luiz Augusto**, companheiro,
parte desta trajetória.*

*Aos **professores da Educação do Campo**,
pela oportunidade de descobrir
um lugar apaixonado para o
meu dizer.*

*Para **meu pai, Ivani Silva** (in memoriam),
minha mãe Maria de Lourdes
e queridos irmãos,
pelos sentidos que permitiram
este percurso.*

AGRADECIMENTOS

Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre...

AOS MEUS FAMILIARES

A minha mãe, fonte de fortaleza e persistência sempre, minha eterna gratidão.

Ao meu irmão/pai e professor Valdir Silva que, durante as grandes turbulências em um período da minha vida, me apresentou o curso de Letras, que me fez perceber que no meio de um caos existia uma ordem para um novo devir.

Ao meu esposo Luiz Augusto, pelo amor e apoio constantes nas horas certas e incertas.

Aos meus filhos Luiz Felipe e Luiz Augusto Jr, pelas alegrias compartilhadas e paciência nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos Valdeci, Aguinaldo, Marcos e cunhadas, pelo apoio e torcida sempre.

Aos meus sobrinhos Raphael, Ingrid, Daniely, Isabelle e Bruna, pelos momentos de descontração.

AOS MEUS PROFESSORES

À *Professora Ana Luiza*, meu mais profundo agradecimento, primeiro por me acolher na linha de pesquisa enquanto bolsista supervisora do projeto PIBID/LETRAS, e com isso, contribuindo, não apenas para a perspectiva teórica para a produção desta pesquisa, mas também pela forma com que passei a conceber e a interpretar as realidades do mundo e principalmente as dos espaços escolares. Em segundo, a sua capacidade de orientação, pela confiança em mim depositada e pela disponibilidade, compreensão, entusiasmo e amizade que sempre me dispersou. Será sempre para mim uma eterna referência profissional, uma colega e uma amiga com quem terei o maior prazer de continuar pesquisando e produzindo sobre a Análise de Discurso nos processos educacionais.

À *Professora Judite Albuquerque*, pela alegria que me dá em tê-la no início de minhas reflexões sobre o discurso e o olhar outro para as políticas públicas na área da educação, durante a Pós-Graduação em Linguística/UNEMAT, buscando compreender que outras interpretações fossem possíveis na pesquisa.

À **Professora Ana Di Renzo**, por fazer parte da minha trajetória e formação acadêmica, desde o curso de Magistério e orientação na graduação, e neste momento, pelas leituras e contribuições pertinentes na qualificação e pelas conversas outras que me fizeram refletir sobre o objeto e a teoria tomada para este trabalho.

À **Professora Claudia Pfeiffer**, pelo privilégio de tê-la como leitora deste trabalho, cujo olhar extremamente refinado possibilitou riquíssimas contribuições. Tê-la em minha banca de defesa, deixa, sem dúvida, uma marca incomensurável em minha história acadêmica.

À **Professora Joelma Aparecida Bressanin**, pelas leituras e contribuições pertinentes na qualificação.

À **Professora Olímpia Maluf**, pelos diálogos e sugestões de leituras que me ajudaram a pensar questões outras sobre o *corpus* de pesquisa.

À **Professora Neuza Zattar**, pelo carinho e incentivo à pesquisa, e contribuições com este texto.

AOS MEUS AMIGOS

A **Eliza de Oliveira Duarte**, pelo carinho, dedicação e compreensão, durante a minha ausência enquanto mãe.

Aos **colegas do curso de Mestrado em Linguística da UNEMAT** e todos os outros, pelas conquistas do percurso acadêmico, em especial, pela amizade.

Aos **amigos Wellington Bindandi e Wellington Marques**, pelas conversas sobre a pesquisa, pela leitura sempre tão atenta de meu trabalho, e amizade que construímos.

As **minhas amigas da Igreja São Francisco de Assis e Escola Municipal “Dom Máximo Biennés”**, pelos encontros de reflexão e de descontração.

Às **assessoras técnicas** da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, em especial **Jucyara Sortica e Ana da Guia Magalhães**, pela oportunidade de conhecer a escola da Educação do Campo.

A **todos os meus parentes e amigos** que, de forma direta e indireta, me estimularam e se alegraram com minhas conquistas.

AS INSTITUIÇÕES

À **Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT**, por ter contribuído de forma direta e indireta para a realização desta pesquisa.

Ao **PPGL/UNEMAT e a todos os professores** do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT, que me deram subsídios para pensar, ler, refletir e produzir.

*[...] A liberdade da terra não é assunto de lavradores.
A liberdade da terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da terra e a paz do campo tem um nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...
(Pedro Tierra)*

RESUMO

Esta dissertação filia-se a linha de pesquisa Estudos e Análises dos Processos Discursivos e Semânticos, na área de concentração: Estudo das relações entre língua, história e sujeito, e tem por objetivo compreender o processo de institucionalização da escola no meio rural no país, enquanto política pública instituída pelo Estado. Para tanto, tomamos os documentos oficiais voltadas para a escola do campo como espaço de análise discursiva. Assim, referenciamos-nos à Análise do Discurso de linha francesa, enquanto referencial teórico-analítico, articulado com a História das Ideias Linguísticas (HIL). A partir da Resolução CNE/CEB Nº 01/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais, dos Pareceres e do Decreto nº 7.352/2010, que orienta e normatiza a escola do/para o campo, analisamos as discursividades que legitimam a Escola no meio rural, dando visibilidade ao discurso do Estado, enquanto política pública de ensino. No percurso do trabalho discutimos os conceitos de formação discursiva, sujeito, condições de produção e formação imaginária, enquanto modos de compreender o funcionamento do discurso do Estado e as regularidades jurídicas sobre política de ensino para a escola do meio rural. No movimento da análise, foi fundamental compreender que a normatização da escola do meio rural delimita o ‘fora’ e o ‘dentro’ e que essa demarcação é discursivamente definida, tornando-a, assim, diferente da escola da cidade. Dessa maneira, não há coincidência entre o discurso para a escola da cidade e o discurso para a escola no meio rural, que traz o político para dentro da realidade do espaço rural, pois o urbano está no rural e o rural está no urbano. Foi igualmente importante compreendermos que a reflexão sobre a política de ensino para o meio rural precisa ser feita na imbricação com o jurídico, dado o deslocamento no discurso das formações discursivas que se manifestam na relação do sujeito com o ensino/terra/trabalho. A escola configura-se como uma instrução jurídica que se marca como um espaço que legitima o ensino da língua, constituindo um espaço de força política, que define a projeção imaginária da/para a escola e da/para o sujeito/aluno do campo, permitindo que os sentidos se entrecruzem num percurso de (res)significação simbólica que determina a busca por novas possibilidades para o funcionamento da instituição escolar do/no campo, no Brasil.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Sujeito; Políticas Públicas; Escola do Campo.

ABSTRACT

This dissertation is based on the research line of Description and analysis of languages, institutions and teaching, in the area of concentration: Study of the relations between language, history and subject. In this research, we seek to understand the process of institutionalization of the school in rural areas in the country, as a public policy instituted by the State. For this, we take the official documents for the school of the field as our space of discursive analysis, thus, we refer to the Discourse Analysis of the French line as a theoretical-analytical reference, articulated with the History of Linguistic Ideas (HIL). Based on Resolution CNE / CEB No. 01/2002, which provides for the Operational Guidelines, Opinions and Decree 7.352 of 2010, which guides and norms the school from / to the field, we analyze the discourses that legitimize the School in the middle Giving visibility to the state discourse as a public policy of education. In the course of the research, we discuss the concepts of discursive formation, subject, conditions of production and imaginary formation, as ways of understanding the state discourse functioning and legal regularities about education policy for rural school. In the analysis movement, it was fundamental to understand that the normalization of the rural school delimits the 'outside' and the 'inside' and that this demarcation is discursively defined, thus making it different from the city school. In this way, there is no coincidence between the discourse for the city school and the discourse for the school in the rural environment, which brings the politician into the reality of the rural space, since the urban is in the rural and the rural is in the urban. It was also important to understand that the reflection on rural education policy needs to be made in the overlap with the legal, given the displacement in the discourse of the discursive formations that are manifested in the relation of the subject to the teaching / land / work. The school configures itself as a legal instruction that is marked as a space that legitimates the teaching of the language, constituting a space of political force that defines the imaginary projection of/to the school and/to the subject/student of the field, Allowing the senses to intersect in a path of symbolic significance that determines the search for new possibilities for the functioning of the school institution of the country field in Brazil.

Keywords: Discourse Analysis, Subject, Public Policies, Country School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG - Organização Não-Governamental

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

AIE - Aparelho Ideológico do Estado

AIE - Aparelho Ideológico de Estados

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Câmara de Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

Pnate - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

MEC - Ministério da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ABE - Associação Brasileira de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNAIC - Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

FD - Formação Discursiva

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Painel. MEC. gov dos ônibus adquiridos pelo Programa Caminho da Escola

Quadro II- Ranking dos Estados com maior porcentagem de escolas rurais fechadas (de 2000 a 2011)

Quadro III - Censo Escolar 2000 e 2011. Educação no campo e na cidade.

Quadro IV - MEC/INEP: número de matrículas e escolas da Educação Básica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL: UM PERCURSO POLÍTICO	17
1.1. Escola no Brasil: um breve histórico	17
1.2. A escola no espaço rural	23
CAPÍTULO II	34
O DESDOBRAMENTO DO DISCURSO NO ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DO CAMPO	34
2.1. O dizer do sujeito da/para o espaço escolar	34
2.2. No campo do campo: eis a questão?	42
2.3. O caminho nada suave da escola... ..	48
CAPÍTULO III	59
A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DA/PARA ESCOLA DO CAMPO	59
3.1. O entrecruzamento entre os espaços rural/urbano	59
3.2. Política Pública: A normatização da/para escola do campo	69
3.3. Os efeitos de sentido: povos do campo e nos campos	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de linguagem sobre acontecimentos de linguagem, constituídos e reconstituídos discursivamente, no âmbito educacional, por um sujeito sócio-histórico e ideológico. Um sujeito constituído por um pré-construído, que ocupa uma posição sujeito de discurso enquanto professora de Ensino Fundamental de escola pública, e participante como orientadora do projeto de formação continuada para professores da Rede Pública Municipal de Educação, em Cáceres-MT.

Neste momento, falo de um sujeito de interpretação, com a pretensão de registrar uma trajetória e procura por pontos de chegada, sempre provisórios, apontando para outras leituras, compreensão possível sobre a questão da escola no meio rural. Nessa direção, a escolha desta pesquisa emerge a partir do percurso como professora-orientadora da formação continuada nos anos de 2013 e 2014, com um grupo de professores que exercia suas atividades profissionais nas escolas do campo, no município de Cáceres-MT.

A localização geográfica-escola do campo-já determina uma realidade diferente da escola urbana em que eu, como professora, faço parte há mais de vinte e cinco anos. De outro lado, na posição de professora-orientadora, na proposta de formação continuada, à frente de uma turma de cinquenta professores, atuantes na Educação do Campo, muitas questões sobre as políticas de ensino e o processo de instituição da escola do campo emergiam. Assim, como discutir de forma analítica sobre o percurso da escola e a educação no meio rural? Deveria seguir somente os manuais de formação? O que realmente era trabalhar no meio rural e, principalmente, com turmas multisseriadas?

A leitura dos documentos oficiais como decretos, diretrizes de orientação para escolas do campo, entrevistas circuladas nos meios de comunicação, manuais de formação do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tornou-se necessária.

No decorrer das formações do PNAIC, várias questões suscitaram leituras, o que nos propiciou a refletir sobre questões relacionadas à língua(gem). Como se constitui a política educacional para a Educação no meio rural? Como é instituída a escola para o meio rural?

Estes questionamentos redimensionaram as leituras sobre o sujeito e a escola do meio rural e, sobretudo, as políticas públicas. Nesse percurso, surge a oportunidade de inscrever-me no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística-UNEMAT/Cáceres-MT, na linha de pesquisa de *Estudos e análise dos processos discursivos e semânticos* que abrange estudos do funcionamento enunciativo da língua e dos processos de significação.

A presente pesquisa, intitulada *Escola do Campo: o processo de institucionalização das políticas educacionais no Brasil* inscreve-se à luz da teoria da Análise de Discurso desenvolvida por Michael Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, em articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL), que traz, para o centro das discussões, a ética e as políticas educacionais brasileiras, a partir de uma noção, de uma posição e de uma reconstituição histórica da língua nacional. Desse modo, ao trabalhar um saber sobre a constituição do sujeito para as escolas rurais no Brasil é tomar a história não como um dado cronológico, mas como efeito de sentidos de um saber metalinguístico que articula a história e o conhecimento.

Conforme Orlandi (2002), a Análise de Discurso (AD) se caracteriza como uma disciplina que não se refere nem à língua e nem à gramática, mas sim ao discurso. O discurso é produzido socialmente através da língua – sua materialidade específica – e pode ser apreendido com base na análise dos processos que o constituem. O trabalho com o discurso implica a construção de sentidos com base nas suas condições de produção. Como o próprio nome indica, discurso é percurso, curso, enfim, movimento. Por este motivo, "o discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem e através de seu estudo é possível observar o homem falando". (ORLANDI, 2002, p.15). E é esse modo de dizer, de pensar a linguagem que nos permite tomar as materialidades discursivas das regularidades jurídicas que dizem sobre a escola e o sujeito do meio rural.

Esta pesquisa compreende três capítulos assim constituídos. No primeiro capítulo, desenvolvemos uma reflexão sócio-histórica e política do processo de constituição do espaço escolar no Brasil e no meio rural. Das regularidades jurídicas, leis e de acontecimentos que mobilizaram uma tomada de posição sobre as políticas de ensino no país, considerado, de certa forma, agrário, constituído de cultura e de infraestrutura diferenciadas.

No segundo capítulo, buscamos dar visibilidade ao discurso nas principais bases legais que norteiam e garantem a oferta no processo de construção da modalidade

educativa para o espaço rural. Mobilizamos conceitos teóricos de sujeito, posição sujeito, condição de produção, formação discursiva.

No último capítulo, retratamos de forma analítica o entrecruzamento de sentidos do espaço urbano e rural, como também o modo em que se constitui a projeção imaginária de sujeito e da escola do campo nas políticas educacionais.

É nesse funcionamento discursivo que se instituem as políticas educacionais para o ensino nas escolas rurais, nas quais encontramos um sujeito se relacionando “[...] com a sociedade na história. Não se trata apenas de aplicação, mas da constituição do saber e da língua, na instituição”. (ORLANDI, 2001, p. 8). E que enquanto sujeito de linguagem nos faz refletir sobre a questão: Como é instituída a escola para o meio rural nas políticas educacionais em nosso país?

CAPÍTULO I

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL: UM PERCURSO POLÍTICO

[...] quando dizer equivale a fazer, a política tende a se tornar uma atividade imaginária que se parece ao sonho acordado.

(Pêcheux, 2014, p.89).

Neste capítulo, propomos uma reflexão sócio-histórica e política do processo de constituição do espaço escolar no meio rural, no Brasil. Tomaremos o discurso jurídico das leis que institucionaliza as políticas de ensino no Brasil, país considerado, de certa forma, agrário, com cultura e infraestrutura diferenciadas.

Para tanto colocaremos em questão o modo como a escola do campo, no Brasil, toma corporeidade no discurso jurídico. E faz-se, assim, compreender como o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva e as relações que se estabelecem com outras formações discursivas.

1.1 Escola no Brasil: um breve histórico

Este estudo tornou-se necessário em virtude dos conceitos e modos de constituição dos sentidos construídos sobre a escola no meio rural no Brasil. Dessa forma, o processo de institucionalização escolar do campo será visto pelo quadro teórico da Análise de Discurso, de vertente francesa, articulado à História das Ideias Linguísticas - HIL.

O Programa de História das Ideias Linguísticas¹ iniciou-se na França, com Sylvain Auroux, que coordenava um projeto internacional sobre a história das teorias (ideias) linguísticas. Esse trabalho possibilitou a constituição de um projeto

¹ Cf. Programa História das Ideias Linguísticas. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/hil/historico/html>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

interinstitucional entre o Brasil e a França. No Brasil, o projeto “História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional” teve início em 1980, sob a coordenação de Eni Orlandi (UNICAMP) e Diana Luz Pessoa de Barros (USP), no Brasil, e Sylvain Auroux, na França, e contou com o apoio CAPES/COFECUB. Esse projeto tinha como objeto produzir conhecimento sobre a história da língua e a história do conhecimento sobre a língua. Outro projeto importante, intitulado “Discurso, Significação, Brasilidade”, incluía, como uma de suas linhas de trabalho, a questão da “língua e da brasilidade”, o que permitiu o desenvolvimento de estudos sobre a história da Língua Portuguesa no Brasil, na sua relação com as línguas indígenas, e também os estudos sobre línguas de imigração.

Nesse percurso, esta pesquisa, em que se tomam as regularidades jurídicas das políticas educacionais para a escola do campo, é em si um modo de leitura e de interpretação da linguagem, e permite compreender a projeção imaginária do sujeito da colonização no que tange ao ensino metalinguístico da Língua Portuguesa.

Para Mariani (2004, p. 173), a

[...] expressão “Língua Portuguesa” no Brasil corresponde a uma noção historicizada pela colonização, produzindo uma evidência. É plenamente imaginária, em termos discursivos, por que sustenta a ilusão de transparência dos sentidos em um dizer, já colocado interdiscursivamente, do qual é bastante complicado desembaraçar, pois têm a força da lei.

A Língua Portuguesa para as escolas do campo remete à formulação de Mariani (2004) e, ao ser historicizada, percebe-se que também é sustentada em um dizer já colocado interdiscursivamente, pois está imposta pela força do dizer do Estado. Conforme trabalhos de pesquisadores inscritos na HIL, que discutem a relação escola, língua e colonização no Brasil, a Língua Portuguesa foi duramente imposta pelo Estado como condição de civilização. (DI RENZO, 2005).

Assim, falar da Escola nos faz pensar as condições de produção, o sujeito de linguagem e sua relação com o saber com/no mundo. Como se sabe, o espaço em que o saber se dá, historicamente, é denominado “escola”. A palavra “Escola”, originária do grego “scholé”, significa “lugar do ócio”, compreendida, a princípio, como um espaço restrito aos membros da Igreja, a uma parcela de adultos da nobreza que tinham o

privilégio de frequentá-la em tempos livres, para refletir e desenvolver a capacidade de pensar juntamente com os filósofos. (SAVIANI, 2007).

No Brasil, a escola, enquanto parte de forma direta ou indireta da vida de todo brasileiro, é, conforme Di Renzo (2002), o espaço em que todo conhecimento sobre a língua acontece, por ser ela o lugar de legitimação da língua.

Consta em várias literaturas que a escola, no século XVI, período colonial, foi apresentada aos índios pelos Jesuítas. Os jesuítas, constituídos pelo religioso, tinham a função de instruir, catequizar e ensinar a Língua Oficial de Portugal. Esse trabalho de catequização não visava a novos conhecimentos para o sujeito da Terra², mas à colonização e imposição da Língua Oficial de Portugal. Constituíam-se, assim, um modo de facilitar o diálogo, a interlocução, a linguagem entre português/índio e, sobretudo, de domesticar as relações e explorar a mão de obra para a Coroa Portuguesa. (SILVA, 1998).

No discurso do colonizador, o sujeito colonizado, o índio, não tem espaço para ocupar discursivamente a sua posição. Segundo Orlandi (2008, p.60), “é a partir das posições do colonizador que são projetadas as posições possíveis (impossíveis) do colonizado. Seu dizer está, assim, predeterminado pela posição do colonizador”. Nesse movimento de linguagem, entre distintas posições sujeito, há uma interdição à medida que o discurso é interpelado pelo dizer do sujeito, cuja interpelação é da ordem do inconsciente.

No processo discursivo entre os nativos e portugueses há uma imposição na/pela linguagem para se significar, considerando que todo discurso é permeado por outros discursos. De acordo com Orlandi (2007, p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Nesse processo de resistência e de poder, a Coroa Portuguesa determina o ensino da Língua Oficial no Brasil. Pode-se dizer, a domesticação pela língua do português.

Segundo Dias (1996), foi instituída pela Coroa Portuguesa a Língua Oficial no período colonial, efetivando, assim, o ensino da Língua Portuguesa e a normatização da língua no país. Essa regularização da língua oficializada pela Coroa produz efeitos de apagamento da língua materna. Apagamento que tem seus efeitos a partir da organização e institucionalização da língua, atravessada por “um imaginário que

² Tomamos a palavra ‘ Terra’ para destacar o habitat e ao mesmo tempo como espaço de conhecimento e de linguagem dos índios.

mobiliza os sujeitos nos processos discursivos [...]” (SILVA, 2007, p. 143), um sujeito de linguagem afetado pela história.

Para Pfeiffer (2013) ao tratar dos percursos de institucionalização da Língua Portuguesa e de um saber sobre ela, diz que, requer pensar, sobretudo, no espaço de escolarização. “Isso implica pensar sobre o modo através do qual a história da língua e a constituição de um saber sobre ela constituem uma ética, uma direção política do dizer”. (p.87).

A reflexão se coloca em relação às políticas públicas de ensino desta língua naquilo que diz respeito às normatividades construídas no interior do ensino, especificamente, está interligada com o processo de institucionalização do espaço de ensino ao longo da sua história, isto é, a escola.

Dessa forma, com a oficialização da Língua Portuguesa abrem-se mecanismos determinantes para institucionalizar a Língua Oficial. O espaço institucional, a escola, passa a ser direcionado a uma pequena parcela da população. Com essa institucionalização, surge o primeiro documento elaborado por Padre Manoel da Nóbrega, o Plano Nacional de Estudos, o “Ratio Studiorum”³, que normatizava o ensino nas escolas com o objetivo de oferecer instrução formal para alfabetizar e catequizar pela linguagem. Esse documento serviu de ponte entre o ensino medieval e o moderno em todas as instituições de ensino do Brasil.

A normatização para o ensino nas escolas abre a possibilidade de funcionar como um mecanismo que regula a argumentação, o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo os efeitos que ele imagina poder produzir no interlocutor. E nesse jogo, as condições de produção em que se dá o discurso constituem uma relação de força, pelo fato de o lugar de onde o sujeito se diz inscrever em uma posição no discurso. Um padre, um juiz, diz de um lugar em que suas palavras têm autoridade e produzem efeitos de sentido.

O Brasil, em 1824, ao instituir a primeira Constituição Brasileira, assegura a gratuidade à educação escolar a todos os cidadãos e coloca, pelo discurso, o direito do cidadão à escola. Observemos.

Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte, conforme os itens:

³ Ver Saviani, *O Legado Educacional do Século XIX*, 2006.

XXXII. **A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.**

XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes. (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1824).

Pode-se observar, no inciso XXXII, a legalidade do acesso à escolarização. Esse recorte nos permite compreender, pelo discurso jurídico, a projeção imaginária do sujeito de direitos e deveres. Como também depreender que, pela mobilidade da linguagem, do discurso, a lei que ampara a todos o acesso à escola, também delimita sentidos e abre as possíveis leituras. Ou seja, institui somente a instrução básica, isto é, o primário de forma gratuita. Assim, há no discurso uma interdição de sentidos em que se coloca o sujeito. Isto depreende compreender que nem todos têm direito ao ensino básico e superior. Ao enfatizar “A instrução **primária é gratuita** a todos os cidadãos”, percebe-se que a normatização da gratuidade do ensino é determinada até a formação primária. De forma linear a lei recobre a instrução a todos os cidadãos. Esse resultado, a nosso ver, promoverá, conseqüentemente, uma divisão na continuidade do processo da escolarização. Vemos, então, pelo discurso jurídico, como os sentidos se dividem e se mostram em uma divisão social. As divisões das formações discursivas se delimitam na medida em que se confrontam com os sentidos que atribuem ao ensino, a instrução primária e a gratuidade. Instrução e gratuidade significam diferentemente em cada uma das formações discursivas, na formação do cidadão.

Conforme Albuquerque (2007), os europeus, que chegaram à América, trouxeram grandes transformações no que tange à expansão colonial. A Europa, nesse momento, experimentava novas formas de autoridade, em que a Igreja e o Estado se unem em forte campanha de moralização, e a doutrina religiosa torna-se um articulador marcante na sociedade.

O discurso religioso toma, por sua vez, como foco, a moralidade, a disciplina e o ensino. A escola considerada como uma invenção moderna no século XVI passa por ajuste devido à necessidade de se criar uma instituição em forma de internatos. No Brasil, esse modelo de instituição existiu até a década de 80. Nesse período, os camponeses não dispunham de escolas e vinham para a cidade como internos, e conforme Albuquerque (2007, p.78):

Os internatos surgiram da necessidade que os camponeses tinham de um lugar para dormir, quando vinham do campo para o trabalho nas fábricas. Os padres tentavam – sem muitos resultados – moralizar, por

meio de seus estatutos, as pensões que acolhiam os trabalhadores. Mais tarde, essas pensões foram transformadas em lugares de aprendizagem, com a finalidade clara de separar os jovens do espaço e da vida da rua.

A partir do que diz Albuquerque (2007), observa-se que há uma relação constitutiva do lugar de aprendizagem que emerge do internato/camponeses/trabalho. Como também há a posição sujeito religioso (os padres), que tem como proposição a regularidade de “moralizar, por meio de seus estatutos, as pensões que acolhiam os trabalhadores”, porém, “sem muitos resultados.”.

É importante destacar que, nessas condições de produção, as “pensões foram transformadas em lugares de aprendizagem, com a finalidade clara de separar os jovens do espaço e da vida da rua.” (idem). As pensões passam a funcionar como um espaço de produção de conhecimento. Todavia não se diz que se trata de um espaço ao que se denominará de escola, mas de separar “os jovens do espaço e da vida da rua”. Nesse discurso há uma naturalização do espaço institucional, há “uma incompletude constitutiva em que a língua se configura em um espaço político”. (LAGAZZI, 2007, p.11). De fato há uma história demarcada por uma tensão, possibilidades, legitimação e de organização resultantes de processos, percursos de institucionalização jurídica.

Com o Estado instituindo o ensino laico e público, após a expulsão dos jesuítas em 1759, houve (reformas pombalinas) um período considerado um divisor de águas entre a posição da Igreja e a do Estado. Essa troca no sistema educacional aumenta o fortalecimento, por parte da Igreja, de um ensino eclesiástico, em que se concentrava um grupo de professores considerados mais preparados para o ensino com um modelo de disciplina. Essas posições ideológicas, constitutivas das relações políticas e sociais, têm seus desdobramentos na educação em instituições pública e privada, nas quais o ensino é diferente. Isto é, o ensino na escola pública é o que o Estado determina, isto é, o ‘básico’, de forma gratuita. A instituição privada, por sua vez, oferece o ensino básico, porém pago.

Conforme Foucault (1996), depois de 1762, o modelo de organização do espaço escolar e o sistema disciplinar

[...] se desdobram; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios;

colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. [...] A organização de um espaço serial [...], determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. (FOUCAULT, 1996, p. 133-134).

O excerto nos traz uma reflexão para o contemporâneo, século XXI, sobre as organizações dos espaços das instituições públicas e privadas no Brasil, que segue os modelos cristalizados das escolas do século XVIII da Europa. Isto tem a ver, ainda, conforme Foucault (idem), com o modo de se organizar, de distribuir as carteiras, alunos enfileirados, professor ao centro, manuais didáticos, tempos de aula definidos e delimitados pelo som da sineta presentes nos espaços escolares.

No Brasil, com os movimentos e manifestos, no período republicano, alarga-se a separação entre o “Público e Privado”. Esse acontecimento inaugura uma nova forma de dizer, estabelecendo um marco inicial de onde uma nova rede de dizeres possíveis irá emergir com relação ao ensino e à institucionalização de políticas educacionais voltadas para as escolas.

Haroche (1998) destaca que Chartier (1990), tendo analisado profundamente as relações entre o público e o privado, afirmava que “a constituição de um espaço privado permitiu um tipo de experiência e comporta um conjunto de valores que conduzem à emergência de um espaço que, escapando à autoridade do Estado, pode tornar-se crítico a seu respeito”. (p. 30). Consta nas literaturas a divisão entre o ensino “privado e público” que tem cada qual, ideologicamente, um modelo de instituição escolar com um ideal de aluno que possa frequentar e se valer da qualidade de ensino disponível para o sujeito e a sociedade. Esses modos distintos de compreender as instâncias do público e privado, ainda, têm seus efeitos cristalizados em um imaginário do discurso da escola do que seja o público e o privado e que permeia o sujeito ainda hoje. O que está em jogo entre o público e o privado é a questão da gratuidade do ensino, e os trabalhadores, imersos ao discurso institucional, só terão acesso ao ensino primário de forma gratuita.

1.2 A escola no espaço rural

A introdução da política de ensino para a educação rural, no Brasil, tem a ver com a regularidade jurídica e o modo de produção do conhecimento sistematizado. Conforme consta em distintas literaturas, há diversas denominações para a educação rural tais como: educação para o meio rural, ruralização do ensino, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo⁴.

Costa (2012, p. 02) afirma que o processo de denominar já carrega em si sentidos, pois,

[...] um processo de significação é instaurado e posto em movimento sob determinadas condições de produção. Nesse processo, o nome recorta uma região do interdiscurso que faz com que, ao denominar, se signifique, se produza sentido e esse se instale em uma formação discursiva. A denominação é, pois, também parte da construção discursiva dos referentes.

Assim, a denominação “Educação Básica nas escolas do campo” remete à memória do dizível e pode ser parafraseada por “educação para o meio rural”, que significa um entrecruzamento entre educação e meio **rural**. No caso da atualidade, o campo substitui o rural. O termo “Educação Básica e Educação para o meio rural” é o modo como é instituída a educação no meio rural pelo urbano. Nesse jogo, buscamos mostrar como funciona um objeto simbólico, isto é, como os processos de significação trabalham no texto. Há um efeito metafórico posicionando no funcionamento da relação do discurso com a língua. Conforme Pêcheux (2014a), o efeito metafórico é o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual; o deslizamento de sentido é constitutivo do sentido, e esse deslizamento é o efeito metafórico como constitutivo do funcionamento discursivo. Liga-se ao modo de se conceber a ideologia, discursivamente.

Dessa forma, o processo de instituição do nome para a educação no meio rural perpassa por vários momentos políticos, econômicos e sociais do país. É um dos propósitos de se instituir o ensino no campo, se dá para conter o processo migratório da população rural para o espaço urbano em busca de uma vida melhor, trabalho e educação escolar para os filhos. Sabe-se, no entanto, que o processo de escolarização para os sujeitos camponeses, no Brasil, ocorre lentamente, o que difere das condições de produção do urbano, em que o processo ocorre de forma mais rápida. No entanto, vale refletir, quem é o sujeito rural e quem é o sujeito do campo que é materializado nas políticas público-educacionais? O sujeito rural e o sujeito do campo são aqueles que

⁴ Informações apresentadas no parecer CNE/CEB nº. 23/2007.

estão nas pequenas propriedades, enquanto sitiantes, trabalhadores rurais que, muitas vezes, nunca frequentaram uma escola e se frequentaram, foram minimamente para saber utilizar um equipamento de trabalho. E os filhos dos trabalhadores rurais, dos assentados, vêm ao longo dos últimos anos reivindicando uma escola de qualidade para a comunidade em que vivem/sobrevivem.

No ordenamento jurídico brasileiro⁵, o termo “Educação Rural” remete à primeira metade do século XX (1934) e se torna o marco histórico das primeiras inclusões na legislação brasileira, como mostra o Art. 156 e o parágrafo único da Constituição Federal, de 16 de Julho de 1934.

A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

O documento Diretrizes Curriculares de 2013 aponta que, no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, ocorrido em 1923, discutiu-se a pauta das questões agrícolas, que deveriam ser cuidadosamente estudadas pelos patronatos, com o objetivo de traçar um perfil de quem tinha o direito a frequentar a instituição voltada à educação rural. Vejamos o texto:

Tais instituições, segundo os congressistas, e pasmem, aos do mundo urbano, desde que **revelassem pendor para a agricultura**. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, **à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos**.

[...] a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial. Esse entendimento, como se vê, associava **educação e trabalho**, e encarava estes como **purificação e disciplina**, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2013, p.269; grifo nosso).

⁵ Embora, o Ministério da Educação e Saúde Pública tenha sido criado em 1930, “a instituição já desenvolvia atividades pertinentes a vários Ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça”. (MEC). Mais informações sobre a introdução da “Educação Rural”, no ordenamento jurídico brasileiro, se encontram no Parecer de nº. 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001. (BRASIL, 2001).

O que incide em questionamentos, no recorte, não é o fato de o sujeito frequentar uma instituição escolar, mas o processo de escolarização técnico e salvacionista: na tarefa educativa de salvar os sujeitos, ou seja, pelas condições de produção do ensino têm-se os efeitos no desempenho, subestimando a capacidade dos sujeitos camponeses. Não está em jogo um processo escolar de ensino de língua, na relação leitura/escrita. Observamos, pelo funcionamento do discurso, uma proposição de “poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola”, o trabalho braçal/técnico voltado para a agricultura. Em outras palavras, a “transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos”, isto é, trabalhadores. Assim, no discurso, em que se diz “indigentes e prestimosos”, remete ao processo de construção do sentido formulado por Pêcheux (2014a, p. 146) que

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas).

Ainda segundo Pêcheux, as palavras mudam de sentidos em função das posições que as sustentam. Isto é, por aqueles que *as empregam*, ou seja, “o sentido se constrói em referência às formações ideológicas, em que as expressões e/ ou palavras se inscrevem.” (idem). Diz Pêcheux (p. 147) que “[...] as palavras, expressões, posições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...]” Entende-se por “*formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]”. (idem). Assim, compreendemos que as palavras recebem seu sentido da formação discursiva.

Paul Henry (1994, p. 51), discutindo a questão do sentido, diz que

não há 'fato' ou 'evento' histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. E nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso.

No jogo do discurso jurídico, das Diretrizes Curriculares, há um certo gesto de exclusão dos estudantes/camponeses de um percurso de escolarização. Ou seja, os estudantes do meio rural estão, juridicamente, conforme as Diretrizes Curriculares, enredados aos discursos de saberes sobre a terra. Esse modo institucional de educação destinado ao espaço rural remete ideologicamente ao período colonial, à domesticação, em que os discursos dos jesuítas, sob o comando da Coroa portuguesa, produzem o apagamento da língua de um povo nativo e ao mesmo tempo o prepara para o trabalho.

O discurso institucional das Diretrizes Curriculares é marcado ideologicamente pela continuidade dos povos na zona rural. Deixar a terra rural significa, a nosso ver, contrapor ao processo industrial ao processo agrícola. Observa-se, assim, pelo funcionamento da linguagem, uma linearidade em relação ao sujeito com relação ao campo. Ou seja, não se diz das condições políticas que possam mediar e promover o sujeito a, mas de um assujeitamento a.

A concepção de educação rural sofre injunções, questões, movimentos políticos com as ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros⁶. Estes pioneiros representam um anseio coletivo, porta-vozes de um projeto educacional para o Brasil, inscritos nos paradigmas da modernidade, opostos aos da tradição jesuítica projetada no Brasil colônia e imperial. O Manifesto discute não só a educação, mas, sobretudo, o ideário de uma sociedade que deveria modernizar-se e construir outra identidade nacional modelada pela educação popular, inserida na vida urbana e industrial.

O Manifesto dos Pioneiros mobiliza uma política de Estado Nacional que reverbera um sentido nas discussões sobre o projeto educacional para o país. Esse acontecimento reflete no discurso da Constituição de 1934, no parágrafo 4º do Art. 121, que diz:

Parágrafo 4º. **O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial** em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. **Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.** (Grifo nosso).

⁶ SAVIANI (2008). O Manifesto dos Pioneiros refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

No discurso da Constituição de 1934, a questão da produção liga-se a quem consubstanciará o trabalho. Para a educação consta um dispositivo “cuidar de sua educação”, um modo de dizer de incentivar o homem a permanecer no campo. No entanto, as especificidades orçamentárias para o ensino são vistas como uma reserva de, no mínimo, vinte por cento do orçamento anual. Ainda no discurso da Constituição de 1934, Art. 121, A lei diz que “promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos [...]”. Pela regularidade jurídica deve-se assegurar os direitos do trabalhador, e para a “realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação”. O Estado “cuida da educação rural”, dando suporte financeiro diferenciado para que a educação aconteça no meio rural.

Deve-se destacar que nos textos da Constituição do Brasil de 1824 e 1891, não se diz sobre a educação rural. Ela é silenciada. Já na Constituição de 1934, trabalho e educação são demarcados no discurso do Estado ao formular que “Procurar-se-á fixar o homem ao campo [...]”, assegurando ao camponês que trabalhar na terra significa a garantia à educação. Com a Constituição Federal de 1988, o Art. 212 proclama a educação como “direito de todos e dever do Estado”, transformando-a, assim, em direito público, independentemente de se residir na área urbana ou rural.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciam-se os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB que, aprovada em 1996, sob o nº. 9.394/96, institui, com variados graus de organização do sistema educacional, o sistema educacional à população do campo com suas peculiaridades conforme o artigo que se segue:

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LEI DAS DIRETRIZES DE BASE NACIONAL, 1996; grifo nosso).

Pelo discurso das Diretrizes de Base Nacional, percebe-se a movimentação de sentidos que institui mudanças nos parâmetros institucionais do país, com “oferta da

educação básica para a população rural”. Desse modo, pelo discurso encontramos o sujeito se constituindo no interior de uma formação discursiva, entrecruzando-se com outras formações discursivas.

Lagazzi (1988, p. 25), em sua tese *O desafio de dizer não*, diz que

O sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas a relação que ele estabelece com essa formação dominante e com as outras formações discursivas que aí se entrecruzam a relação que ele estabelece entre as várias formações discursivas, é a própria da história de cada sujeito e não preexiste a esse sujeito. Cada história produz um discurso diferente. Trata-se, assim, de uma constituição mútua: o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa formação discursiva, relação essa permeada pela história desse sujeito.

As filiações de sentidos às condições de produção do discurso remetem à posição sócio-histórica de identificação e, ao mesmo tempo, são passíveis de questionamentos. Dessa forma, o modo como discursivamente se produz “a adequação do calendário escolar, as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas”, remete, de forma naturalizada, ao período da safra tratado de forma transversal no ciclo escolar. Assim, organizar, criar, agir pressupõe algo já existente. Não se une nem se dissolve algo inexistente, ao contrário, adequar remete ao sentido de moldar a existência a instituir algo “novo”.

Agregar e criar instituições têm sentidos distintos, o que mostra o trabalho do discurso, o político na/sobre a língua que, nesse caso, sócio-historicamente marca um gesto importante na relação do Estado com o ensino no meio rural. Para Orlandi (2012, p. 27), a língua “não se reduz ao jogo significante abstrato [...] a língua se inscreve na história.” Efeitos que instituem sentidos no modo de significar a escola, abrindo perspectivas para a renovação do ensino e trabalho para o sujeito no espaço rural do país.

Lagazzi (1998, p. 08) diz que “em organização social moderna, caracterizada pelo desenvolvimento do Estado Moderno e pela gestão política da sociedade, é importante pensarmos o sujeito afetado pela relação com o poder”. Na contemporaneidade, o desafio para a educação é garantir o direito humano universal e social não de forma isolada, mas em conjunto com as regularidades dos direitos políticos e sociais.

De fato, as Políticas Públicas para a Educação do Campo não se constituíram ao acaso. No fim da década de 90, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e em 2002, o Conselho Nacional de Educação reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo, com a implantação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/Parecer nº. 36/2001 e Resolução 01/2002.

Nesse contexto sócio-histórico e político é que compreendemos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo constituindo-se como referência para a Política de Educação do Campo, que estabelece um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional em todos os níveis educacionais no meio rural, conforme o Parecer nº. 36/2001, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

Art. 1º. A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 7º. É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº. 1/2002).

No Art. 1º., o próprio nome “Diretrizes Operacionais” nos remete a outra interpretação da materialidade discursiva, ou seja, o discurso que normatiza, norteia, regula, altera e orienta a escola do campo, produz a interpelação do sujeito. Conforme Motta (2013, p. 200), “O sujeito sofre interpelação do jurídico e isto tem a ver com o modo de articulação dos mecanismos linguísticos e discursivos, que tomam corporeidade e funcionam na/pela linguagem que escritura a Lei.”.

O Art. 7º. pontua que os sistemas de ensino são os responsáveis, por meio dos órgãos normativos, para “regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade”. As diretrizes juridicamente voltadas para as escolas do campo institucionalizam e regularizam o funcionamento das escolas nos espaços rurais, pois “o Estado apresenta para o sujeito, para a sociedade, o lugar do político, do jurídico, do poder [...] das normas de direitos e deveres. Essas relações

hierarquizadas dentro do Estado de ordem e obediência constituem lugares de tensão”. (MOTTA, idem, p.40). O Estado determina para as instituições escolares no meio rural, que quem institui o ensino para o sujeito do campo não é mais a comunidade, mas sim o Estado, o sistema.

Dessa forma, o que se institui pela Resolução CNE/CEB nº. 01/2002, com o termo “Diretrizes Operacionais”, não tem sentido único, literal. Na perspectiva teórica que assumimos, os sentidos deslocam do sentido literal. As palavras são tomadas enquanto sentido na materialidade, pela sua inscrição na formação discursiva. É, pois, nas formações discursivas que as palavras têm seus sentidos instaurados. Daí poder registrar o que diz Pêcheux (2015, p.21), “A formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso (a memória do dizer), representando no dizer as formações ideológicas.” A partir dessas reflexões, compreende-se que o sentido não se fecha, assim, o sentido é movimento e está no jogo de que é passível à língua.

Dessa forma, ao buscarmos compreender o modo de funcionamento da palavra “operacional”, deparamos com um adjetivo relativo à operação e serve, segundo a gramática, para qualificar alguma coisa que está pronta para funcionar. Observa-se, no fio do discurso, que as “Diretrizes Operacionais”, ao normatizarem, institucionalizam as condições para realizar operações, dirimir estratégias políticas nas escolas. O discurso institucional funciona como orientações que definem e regulam o caminho a seguir. Conforme o Art. 2º, As diretrizes operacionais “visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” para determinar uma política pautada na identidade da escola do campo vinculada a questões inerentes à realidade da população do campo.

As diretrizes operacionais funcionam discursivamente como um norte para adequar as escolas do campo às Diretrizes Curriculares, e fazer com que todos os estabelecimentos observem como elas devem ser adequadas para as tomadas de decisão desenvolvidas/adaptadas nas instituições escolares.

Dessa forma, instituem-se políticas de Estado para o ensino que reverberam sentidos nas Histórias das Ideias Linguísticas do país. O que se observa são modos distintos de instituir políticas de ensino que regulam, normatizam o sujeito entendido como de direito e deveres. E o dizer do Estado apresenta uma carga de sentidos outros. Conforme aponta Motta (2003, p. 95), “Os efeitos de sentido de um dizer do Estado se ancoram nas formulações discursivas sócio-econômicas e políticas. No entanto, sabe-se que as palavras têm a sua carga que a significa, que a constitui”. Nessa linguagem, o

Estado, ao instituir a Resolução, ocupa uma posição de determinador e o discurso funciona ideologicamente.

O artigo 23 da Resolução CNE/CEB nº. 01/2002 torna a frisar que

A educação básica poderá **organizar** se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância **regular** de **períodos de estudos**, grupos não seriados, com base na idade, **na competência** e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

(...)

§ 2º - O calendário escolar **deverá adequar-se** às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, **a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.** (Idem; grifo nosso).

O Art. 23 textualiza o modo como a educação básica poderá se organizar. Nessa formulação funciona a ordem que determina ações para as escolas tais como “(organizar); (regular o período de estudos); (adequar); (reduzir)”, bem como os critérios e adequações para o cotidiano escolar. Desse modo, é pelo discurso que se compreende o modo como se constituem as formações imaginárias do sujeito no discurso, na materialidade discursiva. É um sujeito assujeitado pela língua discursivamente.

Orlandi (2010) formula que o assujeitamento é a própria possibilidade de ser sujeito. Esta contradição que “o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz)”. (p.19). Essa forma de olhar o sujeito discursivamente com relação ao saber e à linguagem nos permite compreender as formas de assujeitamento impostas pelo Estado para a instituição escolar.

Pêcheux (1975) diz que não podemos pensar o sujeito como origem de si, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico. Dessa interpelação do indivíduo em sujeito resulta uma forma sujeito histórica, pois esse sujeito sofre um processo de individualização pelo Estado, passando a ser um indivíduo social. O sujeito, para a Análise de Discurso, é resultado da relação com a linguagem e a história, por isso o sujeito não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores.

Conforme Althusser (1983), a partir de leituras teóricas de Marx, discute e diz que os Aparelhos Ideológicos do Estado “funcionam através da ideologia”. (p. 69). Essa forma se dá, segundo o autor, pela determinação com que distintas instituições moldam, pelo funcionamento ideológico, a sociedade. Assim, a escola constitui um dos aparelhos

ideológicos do Estado, que “desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa!”. (p.79).

Dessa forma é preciso estar alerta às pistas do/no discurso para o fato de que, tanto aquele que escreve quanto aquele que lê é sujeito ideológico. Indursky (2006, p. 69) esclarece que “Enquanto os interlocutores da teoria da enunciação são indivíduos, os interlocutores da análise do discurso são sujeitos historicamente determinados, em outras palavras, interpelados pela ideologia”, constituindo, assim, enquanto sujeito pelo funcionamento da língua.

O Estado, ao determinar, pela Resolução CNE/CEB nº. 1/2002, a regularidade institucional da educação para a população campestre, o discurso transparece como claro, porém, é a ideologia que produz a evidência dos sentidos. É preciso pensar no encobrimento produzido na linguagem pela ideologia.

De modo mais amplo, as observações, no decorrer deste capítulo, nos faz compreender que o discurso nas materialidades discursivas para o sujeito do campo demarca que todos têm direito a uma educação, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, mas pergunto: qual é a participação realmente que os sujeitos têm na elaboração dos documentos pelo Estado? Ideologicamente, o Estado tem uma posição institucional. Nessa dimensão, a escola funciona regulada pelo discurso institucional. A questão a ser pensada perpassa pelo discurso de que o Estado normatiza, e é no/pelo discurso que se pode observar o funcionamento da linguagem, os efeitos de sentido.

CAPÍTULO II

O DESDOBRAMENTO DO DISCURSO NO ESPAÇO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DO CAMPO

*Estamos todos matriculados na escola da vida,
onde o mestre é o tempo.*
Cora Coralina

Neste capítulo buscaremos refletir sobre as condições de produção do discurso e no modo como o sujeito se significa, quando se trata do discurso da e para a instituição escolar como local de ensino, de funcionamento das políticas públicas.

Nas análises daremos visibilidade à posição sujeito-aluno da Educação do Campo, e às principais bases jurídicas que norteiam o processo de construção educativa no país.

2.1 O dizer do sujeito da/para o espaço escolar

Para compreender o processo de institucionalização das políticas educacionais para a educação no meio rural no país, observamos nas regras de projeção do discurso jurídico como um determinado sujeito é inscrito na materialidade em que se formula o dizer. Isto ocorre não de forma mecanicista, o que nos remete a pensar como se constitui o sujeito para a teoria da Análise de Discurso.

Para Magalhães e Mariani (2010, p. 402), o sujeito é

[...] constituído pelo esquecimento daquilo que o determina, ou seja, não se dá conta de sua constituição por um processo do significante no funcionamento da linguagem na interpelação ideológica e na identificação imaginária a determinados sentidos. Desse ponto de vista, falar do sujeito é falar de efeito de linguagem; sujeito enquanto um ser de linguagem que foi falado antes de falar, que traz marcas do discurso do Outro, o que implica considerar que o sujeito não é origem do dizer nem controla tudo o que diz.

O sujeito, enquanto ser de linguagem, traz no seu dizer uma marca na posição a que pertence, seja no espaço enquanto determinador/Estado, seja na escola do campo enquanto sujeito determinado pelo Estado. Conforme Elia (2004, p. 13), “A aparição do

sujeito no cenário do pensamento se fez através da angústia e da incerteza em relação ao que se dera até então como no mundo mais ou menos compreensível para o entendimento do homem”.

Já para Althusser (1983), um indivíduo se constitui como sujeito pela interpelação ideológica através da linguagem. É pela ideologia que o indivíduo se constitui em sujeito, por posicioná-lo no controle simbólico social (linguagem), e por consolidar tais posicionamentos como únicos, estáveis e óbvios. Dessa forma, o indivíduo compreende o mundo e a si próprio de maneira naturalizada.

O que institui o sujeito é justamente o ponto de falha do discurso. É neste ponto em que o inconsciente atravessa uma formação discursiva em que há a consistência mesma do sujeito, pois, no discurso, o indivíduo é interpelado pela ideologia e se constitui enquanto sujeito ideológico. (ELIA, 2004).

Elia (idem) enfatiza que Lacan (1988) define o inconsciente justamente como o “discurso do Outro”. É no campo do Outro que, de modo autônomo, os significantes se articulam uns aos outros, produzindo-os como um mero efeito. Do ponto de vista lacaniano, nós não somos aquilo que acreditamos ser e a segunda é a de que a capacidade de sermos diferentes do que somos não depende de nós, mas do Outro. Afinal, é no lugar do Outro, para Lacan, que se desenrola a cadeia significativa que nos determina. É lá que se encontram os significantes que nos representam para outros significantes. Para o autor, o sujeito se constitui por referência à ordem do simbólico.

Pêcheux (1975) diz que não podemos pensar o sujeito como origem de si, pois o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico. Dessa interpelação do indivíduo em sujeito resulta uma forma sujeito-histórico, pois esse sujeito sofre um processo de individualização pelo Estado, passando a ser um indivíduo social.

Segundo Pêcheux (idem), o sujeito não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. Nessa direção, interessamo-nos, por um sujeito sócio-histórico e linguístico, relacionando-se de maneira constitutiva nos estudos discursivos. Assim, compreende-se que o que liga “o dizer a sua exterioridade é constitutivo do dizer”. (ORLANDI, 2010, p.14).

Carvalho (2008, p. 112) enfatiza que

[...] é preciso associar o sujeito ao real da história, o real do inconsciente e o real da língua não mais no espaço da aliança, mas da dissonância, não mais como sucessão produzida por sua articulação teórica, mas na pulsação de encontros contingentes que desconstroem falsas totalidades.

Há, nas materialidades discursivas, uma abertura da língua para o equívoco, estruturando-se “sob o modo da contradição” (ORLANDI, 1999, p. 13), na constituição do sujeito, neste caso da educação do campo.

Haroche (1992) afirma que a forma de existência do sujeito é a do sujeito jurídico e do sujeito de direito, submetido ao Estado. Para a autora (idem, p. 103), “o assujeitamento está relacionado à ficção de ser livre e possuir suas vontades: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre, mesmo quando se submete à língua”.

Compreendemos que a forma-sujeito, da qual fala Haroche (ibidem), está registrada na concepção de um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso às regras, às limitações do Estado. Orlandi (2010) assevera que a posição sujeito da/para a escola do campo é uma relação de sentidos em que se pode observar pelo discurso as condições de produção, uma vez que o discurso é estruturado pela língua e a língua é o lugar da regularidade, da ideologia. A autora acrescenta ainda que o assujeitamento é a própria possibilidade de ser sujeito. Contradição esta, que “o constitui: ele está sujeito à (língua) para ser sujeito de (o que diz)”.

Na Análise de Discurso, o sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, e ao falar/enunciar passa por dois tipos de esquecimentos: esquecimento 1 e o esquecimento 2. No esquecimento 1, o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que a domina. O sujeito se constitui pelo esquecimento do que o determina. Ele se constitui pela inscrição na formação discursiva. Nesse esquecimento, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz. (ORLANDI, 2010).

O esquecimento 2 é da ordem da formulação. O sujeito esquece que há outros sentidos possíveis. Ao longo de seu dizer vão se formando famílias parafrásticas de tudo aquilo que ele podia dizer, mas não disse. Esse esquecimento é chamado esquecimento enunciativo. Produz a impressão do pensamento em que o que digo ou penso é a realidade a que me refiro. (idem).

O sujeito, nessa perspectiva teórica, é o resultado da relação existente entre história e ideologia, e “a questão do sujeito e do sentido na linguagem é uma questão que faz intervir a filosofia e as ciências das formações sociais, sendo a questão do

simbólico uma questão aberta, uma questão de interpretação.” (ORLANDI, 2007, p. 29).

Nessa ótica pecheuxtiana, encontramos no discurso um sujeito descentrado, constituído e atravessado pela linguagem, em que o sentido não está claro ou transparente, uma vez que é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente, já que o sujeito não é estratégico ou origem do dizer.

Maldidier (2003, p. 15-16) diz que o discurso, em Michel Pêcheux,

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

É esse discurso considerado como um *nó* que nos seduz, pois o Estado institui, para a educação do campo, as regularidades pelo discurso. Nesse modo de funcionamento discursivo, no caso da Educação do Campo, o sujeito não tem o controle do dizer independente da posição em que se encontra no discurso. Dessa forma, o equívoco é o lugar em que se instauram pontos de deriva de sentido e da própria constituição da subjetividade. É pelo e no equívoco que os sentidos escorregam à apreensão. (PÊCHEUX, 2014).

Leite (1999), ao discutir a Educação no meio rural, no âmbito da Pedagogia, toma a questão do sujeito de um ponto de vista empírico, isto é, um indivíduo interagindo com outro indivíduo. Trata-se do sujeito relegado e deixado para um segundo plano, por muito tempo, na educação rural no Brasil. Segundo o autor (1999, p.14),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “**gente da roça não carece de estudos**”. “**Isso é coisa de gente da cidade**”. (LEITE, 1999, p.14; grifo nosso).

O excerto corrobora com o percurso sócio-histórico e político que estamos tentando elucidar. Ou seja, historicamente, há uma divisão entre ser da cidade e ser do

rural. Na perspectiva da Análise de Discurso, diferentemente da de Leite (1999), percebemos, pela mobilidade do discurso, uma prática que deriva e que “um sentido se desdobra em outro, em outros: ou se emaranha no seu mesmo e dele não se solta. Fica à deriva. Se perde em seu mesmo ou se multiplica”. (ORLANDI, 2008, p.50).

Nos enunciados “gente da roça não carece de estudos” e “Isso é coisa de gente da cidade”, a materialidade discursiva é marcada pelo conceito social e histórico que delimita sentidos ‘de ser da roça’ ou ‘ser da cidade’. Isto nos faz pensar a divisão que há no processo de instituição do saber que, a princípio, era o ensino somente para o sujeito da Corte. (Silva, 2007). Assim, nos enunciados “gente da roça não carece de estudos” e “Isso é coisa de gente da cidade” há uma sobredeterminação do urbano ao rural, de que o saber está para a cidade e que gente do campo não carece. Há uma opacidade no discurso.

É importante reler, a partir de Leite (1999), a posição ideológica da educação rural no Brasil, a de um elitismo que se sobrepõe ao processo educacional em relação à escola e ao trabalho. Segundo o autor, a educação rural “sempre foi relegada a planos inferiores”, o que nos permite pensar a instrução como um modo minimamente para o trabalho laboral. Há uma instrumentalização da língua. Há um mínimo matemático como medida, menos escolaridade para que o sujeito, na posição de lavrador, permaneça no trabalho no campo.

Na linguagem há uma projeção imaginária de um sujeito idealizado para o trabalho do campo. Um sujeito assujeitado a uma posição do jurídico que diz como deve ser. Ideologicamente, o sujeito do campo sofre as interpelações do discurso da classe dominante. O sujeito de linguagem, para Orlandi (2007, p. 20),

é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Arroyo (1999)⁷, ao tratar dos trabalhos voltados à educação do campo, diz que, ao longo da história das escolas no meio rural em nosso país, a instituição escolar é apresentada como uma “escolinha utilitária” e de primeiras letras para o sujeito camponês. O autor (idem, p. 17) acrescenta que

⁷ Arroyo (1999) é um dos especialistas mais requisitados quando o tema é educação integral e “Educação Básica e Movimentos Sociais do Campo”.

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira [...]. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

A instituição escolar localizada no espaço rural, denominada de “a escolinha”, tem como público-alvo os povos do campo da floresta, da pecuária, das minas, dos assentamentos e da agricultura. Ela é compreendida de forma sentimentalista para distintas posições sujeito. Entretanto, essa denominação causa um desconforto para simpatizantes, representantes de ONGs e assentados. Há um lugar de contradição tal como o que se depreende da formulação de Arroyo (1999), pelo modo como se projeta a escola, enquanto espaço de domesticação, espaço utilitarista, restrito às primeiras letras. O pedaço de terra para plantar, arar, colher e viver vem em primeiro lugar.

Como formula Arroyo (idem), a escola, enquanto política de ensino, fica a desejar, não se almeja mais uma escola rural com ‘conteúdos primaríssimos’, a **escolinha**, pois esse é, em si, reducionista, há sentidos em funcionamentos que se entrecruzam, ideologicamente, enquadrando a **escolinha** em um patamar menor em relação ao imaginário que se tem da escola do espaço urbano. (Grifo nosso).

Dessa forma, as relações entre escola urbana e rural se distanciam, desqualificam entre si. O urbano sobrepõe ao rural. Todavia, cabe dizer que a educação no meio rural é tal como o urbano, um campo de possibilidades, uma instrução de ensino, o que faz pensar a educação para o sujeito no espaço rural não só com a finalidade de produção para abastecer o perímetro urbano com alimentos.

Do ponto de vista discursivo, o sujeito se marca de forma histórica e ideológica. Ao dizer “escolinha”, o sujeito está afetado pela estrutura da língua com a regularidade da gramática. Ou seja, os diminutivos são colocados na prática discursiva, podendo assumir as mais diversas significações. Nesse discurso, o termo “escolinha” passa a ter múltiplos sentidos.

Quando o sujeito de linguagem coloca em movimento o discurso, independente da posição em que está inserido, o discurso não é fixo e nem delimitável: “o discurso se reveza, desse modo, com outras no dizer de um mesmo indivíduo, em vários dizeres”. (PAYER, 1995, p. 27). O discurso produzido pelo sujeito de linguagem é atravessado ideologicamente por distintas posições- sujeito, ora é pesquisador, ora é de comunidade,

ora é trabalhador e pai de família, assim a língua desliza porque somos sujeitos de linguagem e não temos controle sobre o querer fazer dizer.

Pêcheux (1969, p. 82-3) diz que as “Diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição e uma situação pode ser representada como várias posições”. O que percebemos nos excertos anteriores têm a ver com as diferentes situações, nesse caso, nos discursos que circularam e que ainda circulam sobre a escola rural, há uma opacidade de sentidos que demarcam a instituição escolar enquanto espaço de produção de conhecimento em um espaço x ou y.

Os camponeses, em busca de uma vida e educação para todos, exprimem, demarcam, enquanto sujeitos do discurso, contra os conceitos de uma classe considerada burguesa, produto do capitalismo. O camponês, ao buscar qualidade na educação, se marca em uma posição social. Para os trabalhadores que atuam na agricultura e pecuária do norte ao sul do país, visam a uma escola de qualidade para seus filhos, pois entendem que a qualidade da educação só é priorizada em relação à infraestrutura para os sujeitos das escolas urbanas, enquanto que os do meio rural ficam para o segundo plano.

Schaller (2008, p. 69), na posição de sociólogo, nos diz que

A mobilização do sujeito como ator do movimento social deve poder construir-se com base em espaços sociais que abram o caminho para uma possível conflituosidade. Essa posição de conflito passa pelo reconhecimento dos “excluídos”, mas deve igualmente mobilizar os “incluídos” na interpelação dos aparelhos de conformação cultural.

O sujeito camponês como ator, no movimento social, é protagonista de um movimento de conflito e de reconhecimento, e enquanto sujeito de linguagem, o seu discurso está ligado a uma exterioridade, ora pode incluir ou excluir os sujeitos de certas interpretações ou até mesmo envolver os excluídos em um espaço social para uma possível transformação social. E este movimento é ideológico. Motta (2003, p. 25) assevera que “A ideologia, enquanto prática, produz esse efeito, que apaga o processo e naturaliza-se o acontecimento. Produz, na materialidade da linguagem, o efeito da evidência, não se questiona o discurso, a textualidade, enfim, o processo.”

Afinal, qual a diferença conceitual entre Educação Rural e Educação do Campo em um país considerado agrário? Que educação os povos do espaço rural almejam? Schaller (2008), no texto, “Lugares aprendentes e inteligência coletiva”, pergunta:

Como um lugar pode ser um espaço onde a gente constitui um ‘lugar aprendente’?” Ele mesmo responde:

[...] um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores. O grupo pensado como um lugar “não é mais dado *a priori* como uma ‘matéria-prima’, ele é uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social e recriador de um imaginário social.” (Idem, p. 70).

Em uma prática democrática, as lutas de classes por uma educação do campo no país vêm se demarcando discursivamente. Mas, quem são esses sujeitos? A que grupos sociais pertencem? Para remeter à posição do sujeito social, neste caso, os defensores dos povos do campo, remetemos a Schaller (2008), para quem o “lugar aprendente” remete à marca do sujeito no meio social, em um espaço de interlocução comum o outro. Para a linguagem, um objeto simbólico produz sentidos e esses *gestos de interpretação*⁸ relacionam sujeito e sentido, e assim produzem novas leituras.

As inquietações e lutas dos movimentos sociais para os povos do campo ocorridos nas conferências e encontros demarcam território da educação para o meio rural. Cabe dizer que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo têm, no processo constitutivo, os movimentos sociais, lutas de classes que coadunam no percurso em prol da escola para o campo.

O processo de institucionalização das Políticas Públicas de Ensino para o espaço rural nos faz compreender como as regularidades jurídicas dão visibilidade à projeção imaginária para o sujeito da instituição. A forma como é organizada a escola é a forma como se organizam os sujeitos camponeses na construção da sua identidade e vocação. Conforme Henry (2014, p.51), “não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame [...]”. Logo, dizer da política educacional no meio rural é remeter a trajetos de memória na formação de um país, isto é, de um Estado e de um sujeito regulado e disciplinado em suas práticas discursivas.

⁸ Cf. Orlandi (1996, p. 18), a noção de gesto, na perspectiva discursiva, "serve para deslocar a noção de 'ato' da perspectiva pragmática; sem, no entanto, desconsiderá-la". Assim, ainda de acordo com a autora, "o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializada' pela história."

2.2 No campo do campo: eis a questão?

A educação rural, com base nas lutas sociais, busca incluir em um projeto maior, além da educação, os aspectos políticos, econômicos e sociais. Chauí (2002, p. 334) compreende que um direito que se contrapõe às “necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais.” Entre esses grupos e classes sociais estão os sujeitos que vivem e estudam no meio rural.

Conforme Parecer CNE/CEB nº. 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2002, a população que vive nos espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura se estende também aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas que possuem uma identidade própria.

Caldart (2002), integrante da equipe de coordenação pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília (UnB), compreende que os povos **do campo** devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja **no campo**. Diz a autora (idem, p. 26) que “**No**: o povo tem direito a ser educado no **lugar onde vive**; e **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.” Os termos No/Do, pelo movimento da linguagem, funcionam como algo que se determina. Isto é, metaforicamente, a formulação ‘do/ no’ determina a posição sujeito aluno do campo e a escola no campo. (Grifo nosso).

Assim, a partir de Caldart (2002), o termo ‘no campo’ nos permite pensar a sintaxe da língua – “**No** campo” – contração de preposição + artigo (em + o = **No**) refere-se ao local, aos sujeitos do campo no sentido de estar, permanecer no campo. Já o emprego “**Do** campo”, também uma contração de preposição + artigo (de + o = **Do**) significa o lugar do sujeito, isto é, que o sujeito pertence ao campo.

A Análise de Discurso não trabalha de forma separada da língua. Pensa a língua e discurso na sua relação, pois o discurso passa a ser sujeito à análise de seu funcionamento. Uma relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina, pois, no discurso, o social está interligado com o histórico.

Para Ferreira (2003 p. 192), o sujeito do discurso, em sua relação com a língua,

estabelece um processo de constituição mútua, constituindo-se e constituindo-a no seio de acontecimentos histórico-sociais. Assim, ele não é totalmente livre, dado o modo de sua constituição, nem totalmente determinado por mecanismos externos.

É nesse movimento entre língua, discurso e sujeito que se dá a determinação do sentido da locução “Do/No campo”, pois o que se estabelece tanto no discurso dos camponeses quanto no discurso do Estado vai se constituindo e produzindo sentidos nos espaços do dizer do sujeito.

Os sentidos e o sujeito se movimentam. Segundo Orlandi (2007, p. 37), “a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa.” Esse movimento discursivo nos remete a uma memória, que se refere a um saber discursivo, um dizer que se produz sobre um já dito. E para uma palavra fazer sentido, é preciso que “já signifique, que se produza em uma memória discursiva, que possa ser interpretada.” (idem, 2012, p.171).

Assim, nos discursos da institucionalização da política educacional para as escolas do campo, a memória discursiva não é aniquilada pelo acontecimento novo, mas sobrevive e luta por um espaço que comporta os conflitos e discursos antagônicos, e que se ressignifica quando necessário.

Sobre esse aspecto, Pêcheux (1999, p. 56) conclui, dizendo que

A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate 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 contradiscursos.

Dessa forma, a memória discursiva é um espaço plástico de peculiaridade que autoriza, ao mesmo tempo, a repetição dos pré-construídos, mas que vai se deslocando, reinventando, reconstruindo. E diante de um acontecimento novo, a memória se reinventa em paráfrases novas, até mesmo sob a forma de contradiscursos. E nas materialidades discursivas da/para a escola do campo, encontramos a repetição, pois, “[...] não há dizer que não se faça a partir da repetição. [...] na repetição histórica, há deslocamento, deriva, transferência, efeito metafórico. E o efeito metafórico é retomada

e esquecimento, deslize para outro lugar de sentido, novo gesto de interpretação”. (ORLANDI, 2012, p.173).

O movimento discursivo de repetição de dizeres jurídicos em pareceres, leis, decretos se forma e se reformula, ao logo do processo da instituição das políticas educacionais, para dizer como deve ser a escola do campo. Assim, encontramos as palavras “adaptação/adequação/trabalho”, enquanto elementos significantes, que passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido e textualizam sócio-historicamente outros lugares de sentido, de interpretação.

No discurso do/sobre o campo, é possível pensar sobre o processo parafrástico, tal como formula Orlandi (2007), como algo que se mantém e que se repete ao ser retomado pelo discurso, construindo nesse movimento sentidos outros. Para a autora, significa que “em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.” (p. 36). E, nesse processo discursivo, “mantem o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produzindo a variedade do mesmo.” (idem, 37).

As Leis de Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB), como o próprio nome diz, ditam as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, e no inciso II do Art. 28, apontam como se deve organizar e adequar uma escola do campo: “A organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar, as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas”. (LEI n°. 9.394/96).

O dizer, que se legitima, se inscreve na Resolução CNE/CEB n°. 01/2002: “[...] regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar.” A língua, compreendida em seu funcionamento, mostra como, nos dizeres em que circula o repetível, o sentido desliza trabalhando naquilo que se silencia entre palavras. Orlandi (1998, p. 15) diz que “o que funciona no jogo entre o mesmo e o diferente é o imaginário na constituição dos sentidos, é a historicidade na formação da memória”. A formulação da “flexibilização da organização do calendário escolar” é algo que se repete e estabiliza o novo na Resolução, já o que se repete tem a ver com “o calendário escolar”. De acordo com as Leis de Diretrizes de Base (LDB), o calendário escolar funciona como um discurso, que não poderá faltar na instituição escolar, pois é ele que ampara legalmente o direito dos duzentos dias letivos do sujeito/aluno.

Na análise da Resolução n°. 01/2002, é possível perceber uma tentativa de desconstruir um dizer que está cristalizado na memória da comunidade escolar do meio rural, pelo discurso da “flexibilização da organização do calendário escolar”, uma

repetição que se desloca, desliza. É o processo metafórico trabalhando com um jogo discursivo da memória, rompendo com os sentidos construídos, num movimento que constituirá novas leituras, novos sentidos para os sujeitos das escolas do campo.

O sujeito do discurso não é totalmente livre, nem está demarcado por construções exteriores, é constituído a partir da relação com o outro. (ORLANDI, 2007). Assim, o mesmo e o diferente se fazem presentes no discurso do Estado cada vez que apresenta uma nova orientação jurídica para instituições educacionais.

O Art. 3º da Resolução nº. 2/2008, que normatiza os princípios de atendimento à Educação Básica do Campo, estabelece que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental **serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais**, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, **excepcionalmente**, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com **deslocamento intracampo** dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais **estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades**. (Idem; grifo nosso).

O Art. 3º, ao estabelecer que o ensino para a “Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais [...]”, produz a projeção imaginária do aluno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que devem permanecer frequentando a escola da comunidade em que vive, “evitando-se os processos de nucleação⁹ de escolas e de deslocamento das crianças.” Nesse processo, pelo jogo de palavras, o Estado se antecipa ao seu interlocutor/Escola/família de forma que há uma sobredeterminação na projeção de imagens de um Estado sobre o outro.

No texto da Resolução, os dizeres são marcados e constituídos por efeitos de sentido que migram e interpelam distintos sujeitos de forma diferenciada. Em seu Art. 3º, os alunos devem estudar na comunidade em que vivem, durante “Os **cinco anos iniciais** do Ensino Fundamental, **excepcionalmente**, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com **deslocamento intracampo**.” Assim, os alunos terão a oportunidade de

⁹ Nucleação é o processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/149.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

estudar em outra escola **do/no campo**, isto é, ele é morador do campo e estudará em uma escola no campo. (Grifo nosso).

O discurso, como vimos dizendo, é efeito de sentidos, cujo modo de produção assalta, acomete, flagra o sujeito. Esse processo de deslocamento de alunos para frequentar uma instituição escolar/núcleo escolar no espaço rural denomina-se processo de nucleação escolar. Tal processo consiste em reunir os alunos das escolas - “escolinhas” desativadas em centros/núcleos maiores. Esta diretriz do Ensino Fundamental está alicerçada no discurso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/96, com o objetivo da “implementação da municipalização e universalização do ensino básico”.

No artigo 28 da LDB/96, garante-se a oferta de educação básica para a população rural, e estabelece que os sistemas de ensino promovam **as adaptações** necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural, viabilizando a separação em classes de acordo com a idade e objetivando a melhoria da qualidade do ensino oferecido. Nesse processo, nucleação, discursivamente, é um ambiente comunitário, e as questões sócio culturais são compreendidas como aquelas que devem gerir o ensino no poder local. O discurso circulado mascara uma realidade totalmente diferente, ou seja, as condições de produção. (Grifo nosso). O Art. 10 diz que

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Médio integrado com o Técnico, deverá considerar sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico de qualidade. (Parecer CNE/CEB nº. 23 /2007).

No Parecer CNE/CEB nº. 23 /2007, a política do Estado diz, pelo discurso jurídico, que o ensino para as escolas do campo deve considerar: estradas, veículos, trabalho pedagógico. Há, de certa forma, uma formulação que inscreve o sujeito e que o amarra ao poder local. Porém, não se diz desse sujeito no planejamento da Educação do Campo. De outro lado, como proceder diante das condições de infraestrutura e a seguridade do processo de deslocamento em se tratando da nucleação? Discursivamente, o processo de escolarização tem a ver com as condições de produção. Desta maneira, a questão do trabalho pedagógico da escola do campo, independente se é escola nucleada ou não, deverá adequar o ensino ao transporte, a questões climáticas,

etc. Essas questões são o que difere o aluno da escola do campo do aluno da escola urbana, pois o acesso à escola é diferenciado para o aluno da escola do campo.

O discurso do Parecer nº. 23/2007 nos faz pensar no modo como as políticas linguísticas são implementadas no país. De outro lado, implica considerar que nas políticas de ensino da escola rural, o conjunto não é somente escola, aluno, professor. Na escola do campo, o fazer pedagógico, o ensino, está atrelado às considerações de estradas, veículos. A questão é como ficam, nesse bojo, os possíveis entraves provindos da falta de estrada e veículos para que se produza o efetivo fazer, o ensino? Como o sujeito de direito é pego nessa formulação?

A organização escolar para as escolas do campo demarca um confronto discursivo do que não se diz em relação ao espaço das escolas do campo, “atravessado pela memória, atravessado por um conjunto de gestos de interpretação, é onde o sujeito se inscreve historicamente, tomando sentidos.” (PFEIFFER, 2001, p.32).

O processo de escolarização, de nucleação, nos remete a várias questões: como a nucleação pode gerar políticas públicas educacionais que, ao invés de melhorarem as condições de vida no Brasil rural, podem comprometer as conquistas dos movimentos por uma Educação do Campo?

Com base nas leituras e análises dos discursos referentes à Educação do Campo, é possível compreender que definir educação “no e do” campo exige uma reflexão profunda. Tem-se aí um grande desafio, uma vez que um discurso está atrelado a outro discurso, mas que dá visibilidade aos discursos colocados em circulação pela relação entre língua/Estado/sujeito para a constituição de uma política de educação no espaço rural do país.

2.3 O caminho nada suave da escola...

Os estudantes do Ensino Básico no país estão amparados legalmente em relação ao acesso à escola, principalmente próximo a sua residência. Conforme Artigo 53 da Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990, - Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), todas as “crianças e adolescentes têm direito à educação [...]”. O parágrafo X do Art. 4º da Lei 9.394/1996 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garante aos estudantes: “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.”

Na Resolução nº. 2, de 28 de abril 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, determina-se que o acesso à escola e a frequência, principalmente da Educação Infantil, ocorram na mesma comunidade em que a criança vive e que, excepcionalmente, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam atendidos em instituições nucleadas e os que necessitam da “adoção do transporte escolar, deve ser considerados **o menor tempo possível no percurso residência-escola** e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”, para que todos sejam mantidos no espaço rural. Há distintas formas e efeitos de sentido nas políticas de educação para a escola no meio rural que vão se constituindo para o sujeito/aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Grifo nosso).

Percebe-se que as leis são as mesmas para o campo e o urbano, no entanto, as condições de produção para os alunos das escolas urbanas são outras em relação aos alunos do campo, que passam a maior parte do dia dentro de um transporte entre a residência/escola durante quatro horas, conforme o que diz a lei.

A partir do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº. 10.880/2004, tem-se a

[...] transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere. Os recursos são destinados ao pagamento de serviços contratados junto a terceiros e despesas com reforma, seguros, licenciamentos, impostos e taxas, pneus, câmaras e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou da embarcação utilizada para o transporte dos estudantes.

Com a instituição da Lei nº10.880/ 2004, para o transporte escolar dos alunos da educação básica pública, da área rural, tem-se ideologicamente uma coparticipação não de responsabilidade apenas do Estado, mas também da comunidade escolar, principalmente da família para que os alunos frequentem a escola. O Estado tem uma política de exercício de leis, entretanto, é importante que se compreenda o modo como o discurso funciona. No caso, o Estado se coloca como aquele que dá as condições para as crianças do meio rural frequentarem a escola com transporte, professores, merendas, etc. E enfatiza, pelos dispositivos jurídicos, que a maior responsabilidade é da família que deve se organizar e se adaptar para que o aluno possa utilizar o transporte escolar para se chegar à escola.

Assim, falar sobre o transporte escolar e a nucleação escolar para o aluno, a família e o representante da comunidade em que vive o aluno, são condições distintas. No entanto, a Análise do Discurso possibilita considerar o histórico e o ideológico.

Conforme Lagazzi (1988, p. 51-52), ao discorrer sobre a linguagem e o sujeito, diz que:

É na linguagem que o sujeito se constitui, e é também nela que ele deixa as marcas desse processo ideológico. A linguagem configura as pistas para que possamos chegar um ponto mais perto do sujeito [...] e colocar em evidência os traços dos processos discursivos já que esses processos estão na origem da produção dos efeitos de sentido, constituindo-se a língua como lugar material onde se realizam esses efeitos de sentido.

O programa Caminho da Escola¹⁰, criado pela Resolução nº. 3, de 28 de março de 2007, consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de uma linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus zero quilômetro, com capacidade para 23 ou mais passageiros-estudantes, e de embarcações. Conforme o Guia de Transporte Escolar¹¹, o programa tem por objetivo:

[...] renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais. O programa também visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nessas aquisições. (RESOLUÇÃO nº. 3/2007).

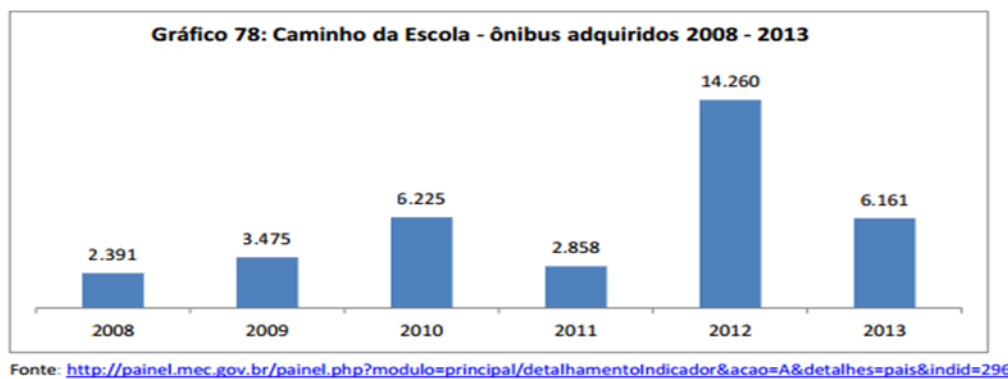
Essa Resolução, que normatiza o ir e vir dos alunos, instala pelo discurso a relação entre o sujeito e a escola. Projeta o imaginário que se constrói sobre o transporte escolar, já que é algo que significa, no funcionamento do discurso, o acesso do sujeito/aluno/professor à instituição escolar. Assim, tem-se com a Resolução um material denso para se analisar em que condições de produção o discurso se institui e como se produzem as relações de sentidos do sujeito e da escola do campo. Vejamos o

¹⁰ Informações disponíveis em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/transporte-escolar> Acesso em: 07 nov. 2016.

¹¹ Informações disponíveis em: [file:///D:/Downloads/guia_do_transporte_escolar%20\(3\).pdf](file:///D:/Downloads/guia_do_transporte_escolar%20(3).pdf) Acesso em: 07 nov. 2016.

quadro (fig. 1), que apresenta o panorama da aquisição de ônibus para atender à escola do campo de 2008 a 2013, conforme o MEC.

Quadro (fig. 1)



Conforme o quadro (fig. 01), o Estado, com fins de viabilizar as demandas sociais, políticas e econômicas das escolas do campo no país, expõe, de forma linear no infográfico, o número de concessão de transportes. O infográfico demanda para o sujeito-leitor questões de interpretação, de compreensão da linguagem. É preciso pensar e questionar o número de escolas, as condições de uso e conservação dos automóveis, da estrada, segurança para quem se utiliza do transporte.

O discurso que circula não pode ser ignorado pelo analista de discurso e pelo leitor, ao interpretá-lo, os sentidos “estão sempre já-lá a retificar, a corrigir, a nuançar”. (HENRY, 2014, p. 55). Assim, o ônibus como os demais meios de transportes, a bicicleta e embarcação também estão agregados à escola do campo no ir e vir e são partes, instrumentos que reclamam sentidos no processo de acesso à escola.

O discurso de ir e vir para os alunos nas/das escolas do meio rural faz funcionar novos sentidos possíveis pelo trabalho analítico da língua em funcionamento. Motta (2011, p. 122) diz que “pelo funcionamento da linguagem, a língua é o âmago, o lugar de conflito, de tensão em que se ancoram as dessimetrias e as dissimilaridades por ser o lugar do equívoco, da incompletude”. É preciso que os (des)limites sejam descobertos e que se apresentem no discurso em funcionamento para as escolas no espaço rural.

A Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, que normatizam a questão do transporte escolar:

Art. 4º. Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, **a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local**, bem como as possibilidades de **percurso a pé** pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária **a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.**

Art. 8º **O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.**

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código. (RESOLUÇÃO nº. 2/2008; grifo nosso).

No excerto da Resolução nº. 2/2008 determina-se que o transporte escolar seja um meio a serviço de um fim: aos alunos e à comunidade escolar nos espaços rurais. Assim, buscamos compreender o documento, enquanto texto, e nele os sentidos outros que são atravessados discursivamente (ORLANDI, 2010). Na dimensão da escrita jurídica, a resolução textualiza, isto é, faz uma projeção imaginária da posição sujeito-aluno do campo.

As adaptações para o sujeito-aluno, quando a questão for a nucleação e o transporte escolar, “deverão levar em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.”. Ou seja, o sujeito-aluno deverá frequentar a escola mais próxima de sua residência. Observa-se, no jogo da linguagem, a posição do Estado e da comunidade diante da necessidade de nucleação rural. Quando houver a necessidade de “adoção do transporte escolar, devem ser considerados **o menor tempo possível no percurso residência-escola** e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. O Estado “organiza os processos de individualização dos sujeitos, simbolizando as relações de poder”. (ORLANDI, 2012, p. 203). (Grifo nosso).

Assim, para o aluno do meio rural, os sentidos produzidos para o caminho até a escola são atribuídos diferentemente em relação ao aluno do meio urbano. Trata-se de

condições de produção que, para Orlandi (2006), significam que é vital considerar que um discurso é sempre produzido a partir de dadas condições de produção. A autora (2006, p. 15) afirma que

As condições de produção incluem, pois os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido lato. Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo.

São declinações de valores que estão em jogo na política do Estado. “A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo”. (RANCIÈRE, 2009, p. 16-17).

Conforme o Censo/Escolar¹² de 2000 /2011, o número de escolas fechadas no país foi muito alto em todos os estados. As condições de produção para o fechamento de escola no meio rural refletem em todos os estados, como um contexto sócio-histórico, ideológico mais amplo, conforme podemos observar o quadro (fig.02):

Quadro (fig.02)

Ranking

Estados com a maior porcentagem de escolas rurais fechadas (de 2000 a 2011)

Rondônia	70,14%
Goiás	66,01%
Tocantins	57,64%
Ceará	54,35%
Santa Catarina	54,12%
Rio Grande do Sul	51,76%
Paraná	47,98%
Mato Grosso	47,67%
Espírito Santo	45,28%
São Paulo	38,83%

Fonte Censo Escolar 2000 e 2011

¹² Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico> Acesso em: 08 jan. 2016.

O discurso do Estado, no quadro (fig.2), textualiza o Censo Escolar de 2000 e 2011, em que 40.935 dos estabelecimentos de ensino da zona rural deixaram de funcionar. O fechamento das instituições escolares nas comunidades rurais tem um efeito distinto no poder local. Ou seja, como fica o processo de escolarização do sujeito e da comunidade rural? Essa questão nos remete a pensar sobre “a negação do movimento da sociedade em sua história.” (ORLANDI, 2012, p.212). Assim, o Censo Escolar 2000-2011 marca, fortemente, a relação política e social entre Estado e comunidade rural. O Estado, por sua vez, ocupa no discurso a posição do jurídico, que determina, institui e normatiza as instituições escolares dos estados e municípios em todo o país como demonstra o registro do Censo Escolar 2000-2011, no que tange ao fechamento. Portanto, o Estado aprova a Lei 12.960/2014¹³, que trata do fechamento de escolas rurais, alterando a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que passa a vigorar acrescida do seguinte parágrafo único:

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

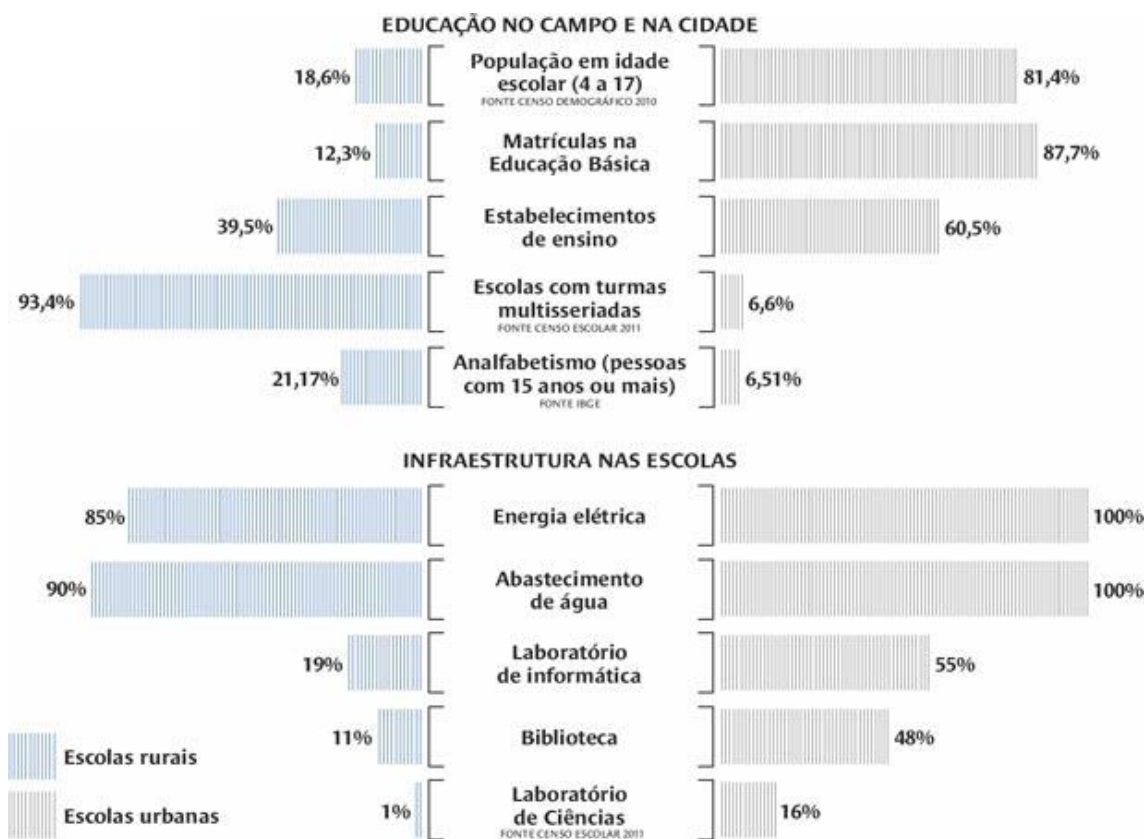
O Censo Escolar 2000 e 2011(fig.3)¹⁴ apresenta um contraste entre o funcionamento e a infraestrutura da escola no campo e a escola na cidade. Vejamos:

Quadro (fig.3)¹⁵

¹³ Cf. *Diário Oficial da União*. Acesso em: 07 de jan. 2016.

¹⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2851/por-que-no-campo-os-alunos> .Acesso em: 07 jun. 2017.

¹⁵ Na leitura da fig. 1, o lado esquerdo do leitor representa as informações da Educação do campo e o lado direito, as informações da cidade.



Fonte: Censo Escolar 2000 e 2011.

Conforme o quadro (fig.3), o número de escolas com turmas multisseriadas, no meio rural, é de 93,4%, uma realidade que quase não ocorre nas escolas das cidades. Essa realidade de turmas multisseriadas favorece, de certa forma, o fechamento das salas extras e de pequenas escolas para a implantação da nucleação de escolas no meio rural. Outra leitura que nos chamou a atenção é que o número de matrícula no Ensino Básico no meio rural é de 12,3%.

A escola, enquanto instituição se coloca no fio do discurso dos direitos básicos dos alunos na melhoria da qualidade do ensino oferecido. Se considerarmos os índices de analfabetismo, veremos que, no urbano, esse índice é 6,51% e, no campo, é de 21,17%, apesar da existência de Programa de Transporte. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define que os estados e municípios devem ser responsáveis pelo transporte escolar das crianças que estudam na rede pública de ensino. Nesse sentido, a discrepância apresentada no Censo Escolar (2010-2011), entre as escolas urbanas e rurais, oferece lugar para questionamentos sobre a unidade escolar e o transporte. Dessa forma, o Estado afirma que “O transporte escolar, quando necessário e indispensável, e

deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados”. Para a concessão da autorização, o veículo deve atender aos seguintes requisitos:

- ♣ Cintos de segurança em boas condições e para todos os passageiros;
- ♣ Uma grade separando os alunos da parte onde fica o motor;
- ♣ Seguro contra acidentes;
- ♣ Para que o transporte de alunos seja mais seguro, o ideal é que os veículos da frota tenham, no máximo, sete anos de uso;
- ♣ Registrador de velocidade (tacógrafo), que é um aparelho instalado no painel do veículo que vai registrando a velocidade e as paradas do veículo em um disco de papel. Os discos devem ser trocados todos os dias e guardados pelo período de seis meses, porque serão exibidos ao Detran por ocasião da vistoria especial;
- ♣ Apresentação diferenciada, com pintura de faixa horizontal na cor amarela nas laterais e traseira, contendo a palavra Escolar na cor preta. (GUIA DO TRANSPORTE ESCOLAR).

O Guia de Transporte Escolar, discursivamente dá visibilidade ao modo como deve ser o veículo para atender aos alunos das escolas do campo. Isto é, nos permite interpretar que “a materialidade simbólica não é neutra, ela tem seus efeitos de sentido, uma vez que está revestida, atravessada ideologicamente por uma exterioridade que a constitui e que é tangível pelo discurso”. (MOTTA, 2011, p. 24).

Dessa forma, o discurso não é transparente, a ideologia produz a evidência e o Estado, ao instituir as normas, diz que os alunos poderão trafegar com segurança até o espaço escolar nucleada, ou seja, não se trata simplesmente da organização do discurso jurídico, mas, sobretudo, das condições de produção.

Observamos que, em 2013, o MEC/INEP divulga um raio-X da educação no campo e na cidade em relação ao número de alunos matriculados e de escolas. O quadro¹⁶, em que se mapeiam os resultados, fornece novas leituras e interpretação.

¹⁶ Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico>. Acesso em: 07 de jan. 2016.

Número de matrículas e escolas da Educação Básica

Ano	Localização	Nº Escolas	Número de escolas de acordo com o nº de matrículas		Nº de Matrículas
			Com até 50 alunos	Com mais de 50 alunos	
Total 2013		190.706	50.764	139.942	50.042.448
2013	Rural	70.816	39.807	31.009	5.970.541
2013	Urbana	119.890	10.957	108.933	44.071.907
Total 2012		192.676	54.083	138.593	50.545.050
2012	Rural	74.112	42.866	31.246	6.078.829
2012	Urbana	118.564	11.217	107.347	44.466.221
Total 2007		198.397	64.641	133.756	53.028.928
2007	Rural	88.386	52.700	35.686	6.997.319
2007	Urbana	110.011	11.941	98.070	46.031.609
Total 2003		211.933	72.496	139.437	56.832.709
2003	Rural	103.328	61.112	42.216	7.965.131
2003	Urbana	108.605	11.384	97.221	48.867.578

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2) Escolas em atividade com uma ou mais matrículas.

O quadro (fig.4) nos faz pensar sobre o que se registra entre escolas rural e urbana. A diferença entre o número de matrículas nas escolas rurais e nas escolas urbanas é bem menor. A (fig.4) abre para questionamentos: será que o número de crianças com idade de frequentar o Ensino Básico no meio rural é baixo ou existem crianças fora da escola por motivo da falta de acesso à escola na comunidade em que vive? O que se percebe, conforme Payer (2005, p.13), é que discursivamente, se constrói “uma representação que silencia a possibilidade de outros sentidos e que, simultaneamente, desconstrói dizeres.”

Outra questão a ser repensada, quanto ao quadro (fig.4), é a diferença entre o número de alunos que estudam nas escolas urbanas e nas escolas rurais, que corresponde a 49.074. Os números implicam sentidos que tangenciam se esses alunos que frequentam as escolas urbanas são moradores do meio urbano ou são alunos que precisam ser deslocados do meio rural por meio de transportes escolares? O censo escolar de 2012 apresenta uma diminuição de 35% de fechamento de escolas em comunidades rurais em todos os estados do país. Isso decorre devido à nova política de nucleação? No campo discursivo, em que estamos situando as questões, nosso objetivo é produzir uma reflexão sobre o modo como o Estado institui, pela normatização, direitos e deveres. Entendemos, pelas análises, que o sujeito é entrelaçado pelas regularidades jurídicas. No caso do aluno do campo, esse movimento jurídico é constitutivo nas suas relações cotidianas, marcadas na sua própria locomoção de ir e

vir, atrelado às condições disponibilizadas pelo Estado. Isto é, pelo transporte – a locomoção e as relações na escola nos remetem ao que formula Lagazzi sobre o juridismo. Conforme a autora (1988, p. 21),

Essas relações hierárquicas e autoritárias de comando – obediência, presentes nas mais diversas situações e diferentes contextos sociais, levam as pessoas a se relacionarem dentro de uma esfera de tensão permeada por direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas. Temos, assim, um juridismo inscrito nas relações pessoais.

Pelo “discurso cotidiano” há um juridismo em funcionamento permeado por direitos e deveres. De forma que, no cotidiano, as relações interpessoais são atravessadas pelo juridismo. Acrescentamos, assim, que o sujeito em seu percurso de escolarização, tem a sua inscrição de direitos e deveres cercada pelo juridismo em distintas condições de produção.

As condições de produção na materialidade discursiva necessita ser explicitada para evitar erros na interpretação. Para Pêcheux (2014b, p. 179), “as condições de produção” de um discurso, não são espécies de filtros ou freios que viriam inflectir o livre funcionamento da linguagem.”

A leitura dos quadros (fig.3 e 4) nos faz refletir sobre as condições de produção, as formações imaginárias, constituídas no discurso do sistema escolar (Estado, professor, gestão escolar), em que se configura a normatização do transporte nos documentos escolares para o meio rural e para fora (família, comunidade, trabalhador, patrão). Assim, poder discutir o modo como os sentidos circulam no discurso, é entender que a posição sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social. Desse modo, não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito às quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas. (PÊCHEUX, 2014b). Daí a importância de se compreender como as relações de forças vão se materializando nas textualidades jurídicas.

Há algo que a materialidade discursiva textualiza que não condiz com o que se lê nos textos infográficos do Censo 2012. Há um discurso do Estado que necessita ser interpretado, pois existem sentidos outros. Temos que “aprender a ler outras palavras naquelas palavras” (ORLANDI, 2012, p.19) para compreender que o processo de

significação inscrito numa língua não se fecha em si mesmo, sendo capaz de falha, de falta no funcionamento discursivo, conforme a posição que se encontra o sujeito, neste caso, a posição do sujeito jurídico.

Haroche (1992, p. 51) constrói, teoricamente, o modo como se institui a forma sujeito jurídico produto do capitalismo, considerando que:

A noção de uma determinação interna ao sujeito, como a de uma determinação exterior a ele, encontram-se assim conjugadas, de uma certa maneira, em uma ficção tácita: a de um sujeito jurídico da linguística [...]. Este sujeito se caracteriza por duas propriedades. No limite, contraditórias: uma vontade sem limites e uma submissão sem falhas.

O excerto nos remete às leituras e interpretações das materialidades discursivas que tomamos, neste trabalho, em que o Estado, ao dizer, determina as diretrizes para as escolas do campo. Dizer este que funciona ideologicamente, ou seja, como o Estado, ao enunciar, coloca a instituição escolar no espaço rural para o país.

Pelo percurso das leituras do processo de institucionalização das políticas educacionais para as escolas do campo no Brasil, podemos compreender que as Leis/Decretos, que direcionam o funcionamento das escolas rurais, têm um sentido diferenciado se comparado às escolas urbanas, e isto se deve às questões de espacialização geográfica, às condições de produção e às formações discursivas que têm do campo, da escola rural.

Nesse sentido, a análise discursiva das Leis/Decretos mostra que falar sobre espaço escolar, nucleação, transporte escolar, estradas para as escolas rurais, é algo que mobiliza sentidos sobre a apropriação de um espaço de saber para o sujeito leitor. Ou seja, o efeito produzido pelo discurso do Estado parece indicar o consenso, a qualidade, a superação dos problemas, quando, o que se produz é o acobertamento dos obstáculos que precisam ser superados pela instituição de políticas educacionais para o meio rural do país. Dessa forma, o percurso que o sujeito percorre, no processo de escolarização, para frequentar uma escola do campo, tem o seu percurso sócio-histórico que tem seus efeitos ideológicos.

CAPÍTULO III

A PROJEÇÃO IMAGINÁRIA DA/PARA ESCOLA DO CAMPO

A incerteza nascida, para o sujeito, da possibilidade de relativizar uma verdade, aí vindo com efeito por fonte, seja de fé, seja o exercício da razão e o

reconhecimento, mesmo tácito, de um sujeito que reflete a crítica, diminuiria em consequência consideravelmente a autoridade da ordem.

Claudine Haroche (1988).

Neste capítulo, focaremos nossas análises no discurso das políticas de educação que tocam o sujeito e a escola do meio rural, ou melhor, abordaremos especificamente, como se constituem as formações imaginárias entre o urbano e o rural quando se trata do ensino e da escola.

A Escola não é apenas um lugar de adquirir conhecimentos, mas um aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1989) institucional que molda o indivíduo através do *curriculum*, das regularidades que normatizam e, principalmente, das práticas linguísticas nela desenvolvidas. O processo de escolarização do sujeito do meio rural, na conjuntura sócio-histórica e econômica do capitalismo, força esse sujeito a adquirir competências e habilidades para o mercado de trabalho. De um modo geral, o discurso jurídico orienta e regulamenta a escola, enquanto instituição de ensino, que atende ao sujeito na posição de aluno.

3.1 O entrecruzamento entre os espaços rural/urbano

A ponte que separa geograficamente a realidade do espaço urbano do rural está marcada pela dessemelhança, apesar de pertencer a um mesmo território considerado mais rural do que urbano. Discursivamente há uma sobreposição do imaginário urbano ao rural.

O Brasil, durante um vasto período, não definiu legalmente o conceito de campo (rural), cidade e vilas, apesar de existir algumas regras para diferenciá-las. A partir de 1991, o IBGE definiu quatro tipos de aglomeração: rural, extensão urbana, povoado, núcleo e outros e, ainda, três categorias de áreas: urbanas urbanizadas, não urbanizadas e urbanas alhures-isoladas, para demarcar os espaços entre urbano e rural. (IBGE, 1996).

De acordo com Veiga (2003), para que a análise da configuração territorial possa evitar a ilusão imposta pela norma legal, “é preciso combinar o critério de tamanho populacional do município com pelo menos outros dois: sua densidade demográfica e

sua localização” (p.33). A partir dessas observações, Veiga (idem) apresenta uma classificação do que seja rural e urbano no Brasil:

[...] para fazer esse tipo de separação o critério decisivo é a densidade demográfica. [...] podem ser considerados de pequeno porte os municípios que tem simultaneamente menos de 50 mil habitantes e menos de 80 hab/Km², mesmo que tenham menos de 50 mil habitantes. [...] conclui-se então que não pertencem ao Brasil indiscutivelmente urbano, nem ao Brasil essencialmente rural, 13% dos habitantes, que vivem em 10% dos municípios. E que o Brasil essencialmente rural é formado por 80% dos municípios, nos quais residem 30% dos habitantes.

A legislação brasileira aponta que existe uma série de inadequações na caracterização do que seja rural e urbano, gerando problemas conceituais há anos. A legislação vigente data do Estado Novo (Decreto-lei 311 de 1938), momento em que o país era vastamente rural. Nessa época considerava-se urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sem levar em conta suas características estruturais e funcionais. Para Veiga (2003, p. 56), “esta aberração coloca o Brasil entre os países mais atrasados do mundo do ponto de vista territorial.” O país enfrenta, com isso, dificuldades na formulação de políticas de desenvolvimento rural e na distribuição de recursos. Assim, ocorre

[...] crescente o número de agricultores, pecuaristas, extrativistas, pescadores (e até populações indígenas e quilombolas) que perdem o direito aos parcos benefícios dirigidos às populações rurais porque residem em sedes de minúsculos municípios. Mesmo lavradores miseráveis atingidos pela seca no semiárido nordestino não tiveram direito à cesta-básica, e agora não recebem bolsa-renda, porque residem em sedes de municípios. (VEIGA, 2003, p.57).

A forma de divisão territorial nos espaços urbano e rural do país gera um conflito entre as classes sociais, pois o grupo mais prejudicado na divisão são os pequenos agricultores, pecuaristas, extrativistas, etc. que ficam sem o benefício do governo voltado às populações rurais devido a essa divisão territorial equivocada no Brasil. Trata-se de condições de produção política de Estado que reclamam sentidos em relação aos pequenos agricultores que abastecem e movimentam as cidades com suas produções.

Reportando à década de 60, no governo de Juscelino Kubitschek houve um momento de destaque no desenvolvimento industrial do Brasil, com a implantação de empresas multinacionais nas grandes cidades da região sudeste, atraindo grande massa de trabalhadores, principalmente, do meio rural e da região nordeste, que se deslocaram para as grandes cidades. Esse movimento tem seus desdobramentos na sociedade e é considerado o maior êxodo rural, pois, aproximadamente, 15 milhões de pessoas abandonaram o campo e partiram para os grandes centros em busca de emprego. As causas do êxodo rural têm suas significações desde a falta de investimento no setor agrícola, de infraestrutura de escolas, hospitais, estradas etc.

A questão é compreender os efeitos de sentido do êxodo rural tanto para o meio rural, com esvaziamento da população, quanto para o meio urbano, com o aumento descontrolado de população nas cidades, provocando, assim, o desordenamento de habitações (surgimento de favelas), aumento do desemprego, da violência, etc. Esse desnivelamento mostra as relações antagônicas provenientes de questões políticas e sociais. Há uma falta, falha que não se diz, mas que significa e permeia o imaginário de sujeito urbano e rural. Ou seja, há um batimento discursivo de que o lugar de um seja este e do outro aquele. Discursivamente, não se diz das condições políticas e sociais do estar na cidade e/ou no rural. Em outras palavras, um está para o outro. De todo modo, as interpelações, produtos do capitalismo, são tangíveis ao sujeito.

Reis (2006), ao refletir sobre as questões políticas e sociais, diz do esvaziamento nas áreas rurais no país, com o crescimento desordenado nas áreas urbanas:

Nas primeiras décadas do século XX a sociedade brasileira se configurava como amplamente rural. Em paralelo ao expressivo crescimento da população verificado no país entre 1940 e 1980, observou-se uma inversão da distribuição populacional entre as áreas rurais e urbanas. Nesse sentido, o esvaziamento das áreas rurais, o crescimento desordenado de grandes cidades e a formação de centros metropolitanos são reflexos evidentes que sinalizam um país de um novo tempo. (REIS, 2006, p.02).

Para Santos (1988), um novo tempo não garante a homogeneidade, mas, ao contrário, instiga diferenças, reforça-as e até mesmo depende delas. Pontua que, em um mundo globalizado, não podemos descartar que no espaço rural ainda se produz grande parte dos alimentos consumidos no espaço urbano.

Conforme o Censo Demográfico de 2010¹⁷, no meio rural há pouca concentração de pessoas, residências, sendo marcante a presença de elementos naturais como rio e vegetação. Geralmente, os espaços são formados por chácaras, sítios, fazendas de grande e médio porte, formando pequenas comunidades, núcleos ou assentamentos, e a realidade das instituições escolares nessas localidades é visivelmente observada, dadas as condições de produção no que tange à infraestrutura e ao modo de funcionamento. Constata-se, por esse Censo Demográfico, uma grande diferença em relação aos avanços das escolas urbanas.

Dessa forma, é importante dizer que não se trata de uma descrição dos fatos entre o urbano e o rural, mas, sobretudo, de compreender os espaços discursivos que vão delineando o imaginário do rural e urbano.

No percurso dos acontecimentos discursivos entre o urbano e rural, vão inaugurando uma nova forma de dizer. As formações imaginárias os permeiam, e se dão pela posição-sujeito no discurso. Há um imaginário de sujeito para o espaço urbano e rural, projetado, imaginariamente, como ideal na política que institui os espaços geograficamente para o país. Pêcheux (2014a), pensando a relação das formações discursivas com as ideologias, propõe o conceito de formação imaginária. O autor a define como mecanismo de funcionamento discursivo, que diz respeito às imagens resultantes das projeções dos sujeitos.

Para compreender o que se depreende como meio rural no jogo da linguagem, temos que entender como se dá o processo de constituição do sintagma ‘espaço urbano’. O termo ‘urbano’ tem origem no latim “urbanus” que significa “pertencente à cidade”; urbano é tudo aquilo que está relacionado com a vida na cidade e com os indivíduos que a habitam, por oposição ao rural, que é relativo ao campo e ao interior. (LEFEBVRE, 1991).

O urbano tem características específicas que contrastam com o rural, como por exemplo, a densidade populacional, infraestrutura (vias públicas, transportes, escolas, hospitais etc.), áreas residenciais, comerciais e industriais, opções de lazer e entretenimento, ofertas culturais, hábitos particulares de vida e aglomeração da população das cidades. O modo de vida urbano também é marcado pela agitação, stress, alimentação baseada em *fast-food* e problemas socioculturais como criminalidade,

¹⁷ Mais informações sobre a população rural, acessar: biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 12/02/16.

conflitos raciais, pobreza, desemprego, e avanços no mundo tecnológico. Ou seja, os espaços têm suas diferenças, e é pelos discursos que elas se constituem nas práticas de linguagem e nos modos de historicização.

Castells (2000, p. 398), do ponto de vista da Sociologia, afirma que nós vivemos em uma sociedade virtual, pois,

O novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reintegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O espaço de fluxos e o tempo intemporal são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade.

Pensar a nova sociedade virtual se faz necessário diante das condições de produção do sujeito do mundo urbano. De outro lado, o sujeito do meio rural sofre as injunções da falta de acesso ao sentido cultural, histórico e geográfico. Muitas vezes, o acesso ao mundo virtual não significa lugares em que significam os sujeitos no campo.

A diferença do sistema de comunicação vem transformando a realidade do espaço e o tempo da vida do sujeito urbano em relação ao rural. Em muitos espaços rurais é escasso o acesso a essa “Rede”, isto é, à nova era de comunicação, de modo que o sujeito desconectado da rede busca se significar no espaço em que vive.

Em relação à rede, Castells (idem, p. 41) diz que

Quando a Rede desliga o Ser, o Ser, individual ou coletivo, constrói seu significado sem a referência instrumental global: o processo de desconexão torna-se recíproco após a recusa, pelos excluídos, da lógica unilateral de dominação estrutural e exclusão social.

O excerto nos permite pensar o modo como a tecnologia virtual produz sentidos no poder local. Neste caso, a ausência do virtual no espaço rural pode significar muitas outras questões, dentre elas o deslocamento do sujeito do rural para o urbano. Em síntese, o que se diferencia é que os acontecimentos têm suas historicidades e que são construídas como imaginário. Assim, pelo funcionamento da linguagem compreendem-se o político e o histórico.

Neste trabalho, em que pensamos o processo de institucionalização das políticas educacionais da e para a escola do campo, a questão urbana se entrelaça ao rural pelo movimento que a encadeia e, fundamentalmente, pelas formações imaginárias constitutivas do discurso.

Dessa forma, o que se observa a partir da sociologia de Lefebvre, Castells, entre outros, é uma posição social do homem na sociedade. Do ponto de vista discursivo, podemos pensar a cidade como condições de produção.

Orlandi (2004, p. 149), em relação ao discurso urbano, diz que esse discurso

deriva de um movimento de generalização do discurso do urbanista que passa a fazer parte do senso-comum e homogeneiza o modo de significar a cidade seja pelo seu uso no discurso ordinário, no discurso administrativo, no burocrático, no do Estado tomado a forma do jurídico ou do político etc.

A projeção imaginária que se tem do sujeito urbano é de um perfil distinto das condições que o espaço lhe proporciona. De outro lado, essa oposição entre o sujeito urbano e o sujeito rural é conduzida pela sobredeterminação do urbano em relação ao rural. De forma que há uma homogeneização, pelo discurso, no modo de significar o sujeito do urbano/rural. É importante que se observe que cada qual se constitui sócio-historicamente e que isto já nos propicia outra análise frente às relações políticas e sociais. Há os pré-construídos em relação ao modelo social que estrutura a população do espaço urbano e rural, e pelo estudo da língua é possível discuti-lo e possibilitar que o discurso seja ressignificado, interpretado, possibilitando compreender a relação do sujeito com o mundo em que se vive.

Dessa forma, pode-se dizer que a propagação do fenômeno urbano faz surgir novos limites entre as áreas urbanas e rurais. Limites difíceis de serem percebidos e cada vez mais indefinidos. Reis (2006, p. 08) nos diz que

[...] a linha que define o perímetro urbano dos municípios torna-se um mecanismo de separação cada vez mais grosseiro e distante da realidade sócio-espacial. Mesmo se conseguíssemos realizar uma delimitação eficiente, não seria correto aderir a ideia de que o perímetro urbano é a linha que separa o urbano apenas do rural. Isso poderia ser aceito para representar o Brasil de um outro tempo.

Pode-se dizer, conforme Reis (2006, p. 08), que as condições de produção do urbano tornam a linha que o separa do rural, “uma vez que os interesses políticos, econômicos e tributários podem prevalecer no momento da sua demarcação.” No Brasil, há muitas pessoas que moram em locais tipicamente não urbanos e que, legalmente, são considerados urbanos, a exemplo de fazendas e ecossistemas menos artificializados. Segundo Veiga (2003, p.67), “os perímetros urbanos de muitos municípios engolem plantações, pastos e até imensos projetos de irrigação”.

As áreas rurais e urbanas muitas vezes não são facilmente identificáveis, uma vez que o discurso urbano/rural se difere em razão das inter-relações que têm ocorrido entre elas. Orlandi (1989, p. 136) aponta que “as distinções entre o rural e o urbano, na perspectiva discursiva, são sempre relativas (um se define pelo outro)”; esta distinção numa perspectiva discursiva é devido a uma organização que se apresenta entre as duas formações discursivas.

Nessa direção, pensar as condições de existência do urbano e/ou rural significa pensar o modo como o sujeito se significa. Neste trabalho, a nossa questão incide em tratar da escola, ou seja, o seu modo de se instituir como local de ensino no espaço rural. Assim, o imaginário da instituição escolar está enraizado com a nossa história, independente do rural ou urbano. Orlandi (2004, p. 149-150) enfatiza que

A escola significa como significa porque está onde está [...]. Esse é um forte componente de suas condições de produção e mesmo quando se localiza empiricamente em outro lugar, ela se carrega de sentidos de urbanidade.

A escola no espaço urbano é definida “como um lugar de interpretação da ordem social cidadina.” (ORLADI, idem, p.151). Ela apresenta a sua textualidade e, assim, se significa no urbano. Então, quando tratamos da escola no espaço rural, questionamos: Como é interpretada a escola no meio rural com relação à ordem social? Como é projetado o ensino para a escola rural?

A escola rural e urbana são partes dos aparelhos de Estado. Conforme Althusser (1985, p. 49), “os aparelhos de Estado, repressivos e ideológicos, funcionam a partir de duas definições bastante diferentes: a repressão (violência) e a ideologia (inculcação de ideias burguesas)”. E ainda diz o autor (idem) que “a partir do que sabemos, nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado (repressivo) sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Assim, a forma como a instituição escolar rural/urbana estabelece a manutenção da hegemonia, afeta o modo de como ela se organiza naquele espaço. A função, portanto, do poder de Estado e dos aparelhos na instituição escolar, independente se é rural/urbana, seguem as orientações e normas do Estado.

Discursivamente, como depreender o conceito de urbano e rural? Orlandi (1989) diz que os conceitos de rural e urbano estão ligados a um imaginário, por entender que

Os conceitos rural e urbano correspondem a usos que se ligam a um imaginário que tem de específico o fato de ser constituído na história de uma formação social, como a nossa que institui relações sociais distintas em suas práticas de linguagem (e outras) e que resultam na separação dessas duas ordens (a urbana e a rural). Em outras palavras, faz parte do imaginário de nossa formação social a distinção entre o urbano e o rural. A essa distinção inscrita em nosso social se ligam os efeitos de sentidos constitutivos dessa separação discursiva. (Idem, p. 137).

O que percebemos é que “não existe um discurso rural e um discurso urbano” (ORLANDI, idem), há um confronto de sentidos, e segundo a autora, esse processo ocorre em uma tensão significativa nos discursos devido ao processo histórico “que institui a dominância do urbano sobre o rural.” (ibidem). Cada espaço tem suas especificidades, e entre os sujeitos urbanos e sujeitos rurais ocorrem certas divisões.

Payer (1995, p. 29) assevera que “A divisão do sujeito entre esses dois espaços de significação também aparece para nós como um sintoma da existência de especificidades em cada um desses campos de significações.”

Nessa direção, as escolas localizadas em áreas rurais possuem desafios tanto como as escolas da área urbana. Ambas seguem, enquanto instituição, o mesmo modelo padrão de regularidade jurídica. O que difere é o modo como se vê a escola rural, considerando as especificidades e as condições de produção.

A instituição escolar no campo é vislumbrada como naturalizada, como o espaço de calma, de paz de possibilidades de conhecimento sistematizado para a população camponesa. Essa “calma” nos remete ao discurso naturalista em que lá no meio rural é o melhor lugar para se estudar, morar, e que não existem falhas na política do Estado. O discurso apresenta sentidos cristalizados, ou seja, de que lá é o melhor lugar de se viver.

Conforme o recorte das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

[...] O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2013, p. 267).

Ao dizer, “o campo”, apesar de ser um perímetro não urbano, é considerado como “[...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.”. O campo textualiza, conforme Orlandi (1989, p. 130), que “o lugar de onde falam os sujeitos é constitutivo do que eles dizem e está representado – mas transformado imaginariamente – nas suas falas.” Tem-se assim, uma sobreposição de um discurso a outro daquele que diz sobre. Em suma, o campo tem problemas que os discursos sobreapagam.

O Censo Escolar/2014 aponta um raio x da estrutura das escolas urbana/rural com grandes diferenças entre si. A existência das instituições escolares no espaço rural, em nosso país, está distante da realidade das instituições escolares no espaço urbano. Os resultados do Censo delimitam sentidos entre campo e cidade, e nos faz refletir que o problema de energia elétrica, apesar da sua importância, somente 84% das unidades escolares no meio rural a recebem, mas isso não torna o único problema para o aluno ter acesso ao conhecimento. Outros dados nos fizeram olhar com atenção para o número de salas de leitura disponíveis em apenas 29% das escolas urbanas e somente 7% das escolas rurais. Os resultados apontam uma deficiência para o ensino e o acesso à leitura por parte do sujeito aluno e do sujeito professor.

Qualquer definição a priori que se apresente de forma estanque pode impossibilitar uma análise da realidade que, em si, é dotada de uma multiplicidade de sentidos. Para a Análise de Discurso, o sentido não existe em si mesmo, o discurso está sempre em movimento e produz efeitos de sentido.

3.2 Política Pública: A normatização da/para escola do campo

O Estado, com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui o Decreto nº. 7352 de 4/11/10¹⁸, que dispõe sobre a política que regulamenta o ensino para a escola no meio rural. Vejamos o Art.1º :

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

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – [...]

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º. Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º. **As escolas do campo** e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º. **A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar**, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e **em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.** (DECRETO nº. 7352, de 4/11/10; grifo nosso).

Nesse artigo, a política educacional para a escola do campo torna-se importante à medida que projeta como e a quem pertence esse espaço educacional, estabelecendo que a oferta do ensino no meio rural será ampliado e qualificado para a “educação básica e superior às populações do campo”. No discurso do Estado, o dizer condiciona as condições de produção discursivas, definindo o lugar por ele ocupado no discurso como regime de colaboração entre as esferas Federal, Estadual e Municipal, que significa a escola do campo. A projeção imaginária da escola frente à questão de localização é

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 22 nov. 2016.

“aquela situada em área rural [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.”

Discursivamente o Estado, ao projetar a educação concretizada no meio rural, através do Decreto nº. 7.352/10, estabelece também “a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar [...] e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.” Manifestando-se, assim, as formações imaginárias no processo discursivo, através da antecipação das relações de força e de sentido. Na antecipação, o Estado projeta uma representação imaginária para a escola do campo e, a partir dela, estabelece suas estratégias discursivas.

Conforme Pêcheux (2014a), o lugar de onde fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relaciona com outros. O que ocorre no discurso dos Pareceres, Resoluções, Leis e Decretos é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções. Em nossa leitura, o Decreto torna-se um acontecimento histórico e remete também a um evento histórico e, assim, se inscreve no interdiscurso, tornando-se passível de ser lembrado. Um acontecimento discursivo, que instaura algo que foge da repetição de outros dizeres, movimenta o dizer para instituir algo ‘novo’ para a institucionalização da escola no meio rural.

O Estado, como se vê, pela “ordem do discurso” institucionaliza as relações política e social frente à escola, focalizando a diversidade das populações do espaço rural. A escola, isto é, ‘educação do campo’, é compreendida, enquanto relações de sentidos, pelo discurso que hierarquiza as relações de comando/obediência. **“As escolas do campo** e as turmas anexas deverão elaborar um Projeto Político Pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.” Marcando assim, uma conexão jurídica de direitos e deveres dentro de uma esfera. Neste momento, tomamos a representação da esfera educacional como um lugar de tensão. Um dizer sobre a escola do campo que tem um funcionamento institucional e que projeta a estrutura e o acontecimento do político social pela língua.

Conforme Motta (2011, p. 16),

Há, portanto, o discurso jurídico que a subordina e a sustenta no espaço em que media as relações sociais, em que o sujeito é individualizado pelo Estado. Assim, nesta reflexão, pensamos a lei como representatividade material que regula a organização política [...] do Estado, e o sujeito, por sua vez, não está fora dessa relação do Estado.

O que regula a organização política da escola no meio rural, isto é, a escola da Educação no Campo, conforme determina a política pública, numa conjuntura como a nossa, em que o rural está na cidade e a cidade está no rural, são os mecanismos linguísticos.

No dizer do Estado representado pelo §2º. “Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana”, há uma regulamentação, normatização, adaptação, independente se a escola está localizada na cidade ou no campo. O Estado, “o máximo que se faz é “contextualizá-lo”, ou seja, adaptá-lo em aparência e não historicizá-lo em sua diferença necessária. Este é o nosso imaginário educacional, [...] o da homogeneização. Equívoco produzido pela necessidade de unidade”. (ORLANDI, 2002, p.247). Dessa forma, pensar a escola do campo uniforme e não multiforme tem a sua significação.

Podemos observar a forma uniforme no dizer dos princípios para a Educação do Campo dispostos no Art. 2º. do Decreto nº. 7352, de 4/11/10:

I - **respeito à diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - **incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento** das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - **desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas** do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - **valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos** às reais necessidades dos alunos do campo, bem como **flexibilidade na organização escolar**, incluindo **adequação** do calendário escolar **às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas**;

V - **controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010; grifo nosso).

Observando a linguagem e o seu funcionamento nesse texto, vemos a posição que o Estado constrói para si, colocando-se em uma posição hierarquizada no poder das relações sociais institucionais. Isto é, do lugar do jurídico. A formulação “**respeito à diversidade do campo** em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”, é um gesto de interpretação que o sujeito-Estado produz pela materialidade simbólica, que produz efeitos de sentido, no social. O texto também nos remete à memória discursiva que

[...] 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, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p.52).

O sentido de respeito/ incentivo/ valorização da identidade da escola do campo, no Decreto nº. 7352/2010, desencadeia para as redes de memória a retomada de discursos já-ditos, atualizando-os à historicidade do acontecimento discursivo, remetendo outra memória discursiva que aflora épocas distintas para o Estado apresentar princípios que determinam, legitimam a escola do campo.

A projeção imaginária do dizer do Estado e seus efeitos, no processo de institucionalização da escola no meio rural, permite uma melhor compreensão de uma nova ética que norteará as ações da Escola, dentro de uma esfera de tensão. O Estado, ao determinar como se deve funcionar a escola e a estratégia para concretizar o objeto do ensino “[...] por meio de projetos [...] flexibilidade na organização escolar”, afirma também o que não será. Ou seja, “a instituição, ao elaborar seu regulamento, institucionaliza um certo saber como aquele – e somente aquele – que deve ser aprendido”. (DI RENZO, 2005, p.181). Esse direcionamento desloca, para o funcionamento de um “discurso pedagógico”, um discurso circular que, por meio das condições de produção, observamos o funcionamento das tipologias discursivas e seu critério para diferenciá-las. As condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. (ORLANDI, 2013, p. 30). O que importa,

na verdade, é o que a instituição ‘sabe’ e considera importante, o que ela quer que o indivíduo faça, pense e seja. (idem, 2006).

No discurso dos excertos I, II e III, do Decreto 7.352/2010, há um sujeito interpelado ideologicamente, pois conforme Pêcheux (2014a, p. 276), o sujeito “nunca é inteiramente recoberto nem obstruído pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto” e “Inconscientemente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar”. Podemos observar nas marcas deixadas nos excertos como “**em articulação com o mundo do trabalho; flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas**”, traços de um sistema colonizador que jamais será “apagado ou esquecido” para a educação no meio rural do país.

3.3 Os efeitos de sentido: povos do campo e nos campos

Na projeção do ensino, no discurso das políticas públicas educacionais voltadas para o meio rural, observa-se um sujeito amparado para frequentar uma escola com uma estrutura física, apresentada como um lugar perfeito para aprender a ler e escrever, mas relacionada com a produção e o trabalho. Para a Análise de Discurso, as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social, condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por eles ocupado no discurso.

Compreender como os sentidos funcionam faz lembrar “que as palavras mudam de sentido de acordo com o lugar de onde se fala.” (PAYER, 2003, p.144). Dessa forma, as palavras, isto é, os discursos no meio jurídico vão se movimentando conforme textualizam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, orientadas pelo Parecer CNE/CEB nº. 36/2001, Resolução CNE/CEB nº. 1/2002, Parecer CNE/CEB nº. 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº. 2/2008. Essas regulamentações para a educação no meio rural estão embasadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes de Bases (LDB) de 1996. O Art.28 da LDB é rememorado, conforme podemos observar no Art.1º do Decreto nº. 7352/2010.

§ 1º. Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

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. (Grifo nosso).

Do ponto de vista da Análise de Discurso, o excerto apresenta uma sequência discursiva linguisticamente descritível, com pontos de deriva possíveis, que possibilitam múltiplas leituras. O Estado, pelo Decreto, diz que “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais” são os que pertencem à população do campo.

Nesse modo de dizer, o Estado particulariza o que compreende por população do campo. Na posição de instituição, o Estado faz circular sentidos, ou seja, “aquilo que pode e deve ser dito-articulado sob a forma [...] de um programa etc., a partir da posição dada na conjuntura social”. (PÊCHEUX, 2013a, p.160). Isto é, quem poderá ter direito de frequentar a escola do campo, no entanto, observamos na formulação que “os quilombolas, os caiçaras, **os povos** da floresta, os caboclos e **outros**” estão inscritos como aqueles que têm a sua produtividade material a partir do trabalho no meio rural. Assim, é possível depreender diferentes sentidos nas formações discursivas que constituem o Decreto.

O Estado demarca um lugar do poder e nos faz compreender como se produz e faz circular os sentidos e não outros a respeito do sujeito que pertence ao campo no espaço educacional. Mas, quem são **os povos** da floresta e ‘**outros**’? Segundo Orlandi (1998, p. 57-65 apud PFEIFFER, 2011, p.240), “no mesmo lugar em que há o equívoco, o outro, há também o trabalho ideológico da estabilização do sentido, trabalho de contenção do movimento de sentidos e de sujeitos.” Dessa forma, ao enunciar “os povos e outros”, podemos realizar uma nova releitura, isto é, (re)interpretar como “os povos e outros” podem ser da cidade e trabalharem no campo; os índios de várias etnias que vivem na floresta ou nas áreas de fronteira e trabalham nas propriedades rurais pertencentes ao território brasileiro, considerando a extensa fronteira do Brasil com países sul-americanos.

O discurso jurídico, ao tomar o sujeito na linguagem, permite que se observe pelo discurso os processos de paráfrase e polissemia, enquanto constitutivos do fazer dizer, deslocando uma oportunidade de analisar a originalidade e os novos sentidos. (ORLANDI, 1996). Assim, a denominação “os povos” nos remete a um sentido geral, ao pontuar “os povos da floresta”. Regionaliza-se um grupo de pertencimento.

Já a Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008, que trata das diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo, diz:

Art. 7º. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades **dos povos do campo**, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (DIRETRIZES CURRICULARES, 2013, p. 276; grifo nosso).

Nesse texto, o Estado, ao determinar pelo discurso jurídico das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, diz sobre o “apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas [...] em conformidade com a realidade local e as diversidades **dos povos do campo**”. Desse modo, “a escola representa o lugar autorizado a facilitar a chamada aprendizagem do aluno [...], esta aprendizagem é recoberta de sentidos que colocam o sujeito como desde sempre ‘embrião’”. (PFEIFFER, 2011, p. 241), isto é, no discurso do Estado é que se depreendem as formas pelas quais se atribuem sentidos da escola como um lugar autorizado para a formação pedagógica e do saber do aluno. Ao dizer “aos povos do campo”, essa denominação determina a permanência no espaço rural. Nesse sentido, o que nos chama atenção, neste percurso, é a pluralidade de sentidos que entrecruzam as denominações “povos do campo” e “povos da floresta”.

Dessa forma, o modo da projeção imaginária da posição sujeito da cidade e do rural nos remete à Constituição Federal de 1934, Art. 121, em que se lê: “A lei promoverá o **amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos**, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.” (Grifo nosso). Discursivamente, observa-se que não se trata de um trabalhador em específico como o agricultor, o ribeirinho, da floresta, da pecuária, das minas, dos espaços pesqueiros, caiçaras, operários, metalúrgicos, bancários, empresários, domésticas, professores, enfermeiros, médicos, entre outros, mas do interesse econômico do país.

O texto do Art. 121 nos oportuniza, pelo discurso, a observar a projeção da posição sujeito trabalhador no discurso. Nesse sentido, o Art. 121 nos remete a um sujeito produto do mundo capitalista, considerando “a proteção social do trabalhador e

os interesses econômicos do País.” No sistema capitalista está presente o modo de dizer do Estado, considerando a proteção social do trabalhador em função das questões econômicas.

Ao enunciar “A lei promoverá o **amparo da produção** e estabelecerá as **condições do trabalho, na cidade e nos campos**”, o Estado estabelece uma homogeneização entre o sujeito da cidade e do campo, por estabelecer que um produz para o outro, mas, por outro lado, o discurso nos reporta a um funcionamento ideológico de um projeto socialista, em que todos produzem para o bem de todo o cidadão brasileiro tanto do urbano como do rural.

Os sentidos seriam produzidos pelo imaginário, que é social e, por sua vez, resulta das relações entre poder e sentidos. (PÊCHEUX, 2014b). Na expressão “na cidade e nos campos” textualiza-se como capaz aquele que produz novos gestos de interpretação, o que torna um tema de relevância no funcionamento da linguagem. Um dizer do/para o campo funcionando pela linguagem, constituindo, assim, seus efeitos ideológicos na sociedade, pois, “Nenhum sujeito pode ocupar o mesmo lugar de outro sujeito da linguagem, porque cada qual possui uma, e somente uma, relação simbólica com a sua história dos sentidos (ideológica). É na relação com a ideologia que há singularidade”. (PFEIFFER, 1995, p.11).

A cidade e o campo, ao mesmo tempo em que um depende do outro, têm suas diversidades. Tanto a cidade como campo apresentam desigualdades de trabalho, cultura, costumes, etc. No entanto, não há uma linearidade discursiva entre campo e cidade no que tange às diversidades culturais de trabalho. Compreende-se que há distintas condições de produção. Ou seja, é nesses “encontros e desencontros entre memória discursiva que os sentidos trabalham, se movem, deslocam-se através dos seus conflitos de regularização. (PAYER 2003, p. 152)”. Esses efeitos discursivos vão sendo refletidos nos modos de como a escola rural é constituída discursivamente, como um espaço que legitima o ensino no espaço rural.

Refletir sobre a escola no meio rural, a partir do discurso do Estado, nos permite compreendê-la como lugar de produção de conhecimento, atrelada ao ensino e ao trabalho. Retomamos Pfeiffer (2011, p. 241), para quem “o conhecimento é movimento, a identidade é movimento, o sentido é movimento”.

E é esse movimento no discurso, considerado como um nó defendido por Pêcheux, que nos seduz e nos motiva a refletir como o Estado institui as regularidades para a educação do campo, o modo como se dá o funcionamento discursivo do Estado

para/da escola da Educação do Campo. A linearidade, em que o sujeito aluno, tanto do urbano como do meio rural, é tomado no discurso das políticas educacionais no Brasil, vai se constituindo, produzindo efeitos de sentido ao longo de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos produzir ‘efeito de fecho’ para este trabalho de dissertação, compreendemos que ela não iniciou em sua primeira linha e nem tão pouco termina com o ponto após a última palavra. Ou seja, muito já foi dito e muito há a se dizer para a compreensão do processo de institucionalização das políticas educacionais para a escola do campo no Brasil.

Essas políticas se textualizam por meio da legalidade jurídica, marcada por uma divisão política, adquirindo, assim, sentido particular. O processo de institucionalização da escola no meio rural vai se textualizando junto com o processo político, sócio-histórico e econômico do país. Dessa maneira, as relações de sentido – materializadas nos discursos do Estado para a escola no meio rural, apresentados nos documentos (pareceres, resoluções leis e decretos) – vão se descolonizando linguisticamente, tomando corporeidade, textualizando e significando historicamente.

Este trabalho representou, assim, uma reflexão que permitiu compreender o modo pelo qual os sujeitos da/para as escolas do meio rural “são interpelados pela

administração jurídica do Estado no espaço das políticas de ensino assim constituídas” (PFEIFFER, 2011, p.150), e me oportunizou mostrar que a escola faz parte desse espaço recortado por hierarquizações verticais que nos possibilitam pensar em quem estuda, onde e por quê.

Observamos que a escola no Brasil, ao longo da sua história, nasceu da necessidade de doutrinar o sujeito, e assim foi se desenvolvendo e se adaptando conforme as necessidades que foram surgindo com o desenvolvimento do país.

Os desdobramentos, que constituíram o processo, desde a institucionalização da escola até as políticas educacionais voltadas para os espaços rurais, não surgiram do vácuo, mas sim de questões sócio-históricas e políticas.

Para compreender a escola do campo, em um país considerado rural, tornou-se fundamental historicizar sobre a escola desde o período colonial para uma melhor compreensão do processo institucional da escola no meio rural.

Conforme Orlandi (2007, p.10), “conhecer como os discursos se articulam é colocar-se nos pontos que se cruzam em um jogo da memória: “[...] o da memória institucional que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória constituída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro”.

O que observamos, na tessitura dos textos das Constituições Brasileira de 1824 e 1891, é que não dizem sobre a educação rural, fazendo-nos depreender um gesto de silenciamento. Na Constituição de 1934, encontra-se fortemente demarcada a expressão ‘trabalho e educação’, significando que, pelo Estado, “Procurar-se-á fixar o homem ao campo”, assegurando a educação para a população no espaço rural, através do ensino técnico, que tem a função de ensinar o aluno a mexer com a terra.

Na Constituição de 1988, através do Art. 212, proclamou-se a educação como “direito de todos e dever do Estado”, universalizando a educação, tanto para o sujeito que vive na cidade quanto para o que vive no meio rural.

Com o crescimento do país, de um lado está a escola urbana, ocupando vários espaços na cidade e, do outro lado, está a escola rural, ocupando pequenos espaços em alguns pontos do meio rural. Logo, a escola e o sujeito do meio rural vão se significando de modos bastante distintos, nas políticas educacionais do Estado, da escola e do sujeito do meio urbano. Não se pode esquecer que o urbano está no rural e o rural está no urbano discursivamente, isto é, um está atrelado ao outro, apesar dos confrontos. Assim, o Estado deixa de levar em o conta como avançar o ensino, pois o que está em jogo no discurso, que permeia as políticas educacionais, é como adaptar,

instruir, normatizar e adequar o ensino com o trabalho para a escola e para o sujeito do campo, os modos sociais de produção de sentidos próprios do espaço rural.

A introdução da política de ensino na educação rural, no Brasil, tem a ver com a regularidade jurídica, “um jogo político que se produz atrás da cena” (ORLANDI, 2007, p.57), um jogo que vai se legitimando.

As políticas educacionais para as escolas do espaço rural estão enredadas aos discursos de saberes sobre a terra, demarcados fortemente nos discursos jurídicos. Nesse sentido, não é o conhecimento que se prioriza, mas a cultura do trabalho com a terra, enquanto uma reformulação necessária às políticas educacionais voltadas para o sujeito do campo, que devem sofrer “adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”.

O espaço escolar é institucionalmente um local em que todo conhecimento sobre a língua acontece, por ser ela o lugar de legitimação da língua. O que a pesquisa nos mostrou pelas análises é que o acesso ao saber para os alunos do meio rural está ligado a vários fatores como transporte, estrada, trabalho, período de colheita, merenda, clima, etc. As políticas educacionais para as escolas do/no campo trabalham sempre com um referencial pré-construído que produz o lugar da diferença e da diversidade.

O que observamos pelas análises foram modos distintos de instituir políticas de ensino que regulam, normatizam o sujeito entendido como de direito e deveres. Há um juridismo que se faz no discurso do cotidiano da escola, proveniente das regularidades que o atravessam e o instituem. Assim, o dizer do Estado apresenta uma carga de sentidos outros, pois “sabe-se que as palavras têm a sua carga que a significa, que a constitui”. (MOTTA, 2003, p.95).

Dessa forma, o sujeito da/para a escola do campo é um sujeito de linguagem, um sujeito do discurso que, conforme Pêcheux (1975, 2014a), não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido e tampouco o lugar de onde se origina o discurso. É um sujeito inscrito numa formação discursiva resultante da relação existente entre história e ideologia. Sujeito assujeitado a uma (im)posição do jurídico que lhe diz como deve ser. Contudo, como nos ensina a Análise de Discurso, o sujeito, no funcionamento da linguagem, é interpelado por diferentes formações discursivas dependendo da posição que ocupa.

O Estado discursiviza a escola do campo a partir dos valores ideológicos de sua formação discursiva, impondo um discurso à população do campo a respeito da

instituição escolar no meio rural. Por esse funcionamento o Estado anula o dizer do povo do campo.

As políticas educacionais para as escolas do campo estão atreladas ao pedagógico com as adequações para a realidade do sujeito quando se trata de ensino, por mais que já se tenha conquistado avanços nos aspectos educacionais, pois é necessário (des)cobrir os (des)limites que se apresentam no discurso para o funcionamento das escolas no espaço rural, pois o sujeito das escolas do campo é um sujeito relacionado com terra/ensino/trabalho, concomitante ao seu processo de escolarização.

Desse modo, é necessário levar o ensino à escola do campo de forma adaptada, com flexibilidade no calendário letivo e no currículo. Um modo de contribuir para as condições de produção do sujeito que produz e depende da terra. O discurso que o Estado faz é uma projeção imaginária de tempo de aprendizagem para o sujeito das escolas do/no campo. Assim, faz emergir um discurso pedagogizante, pelo modo de dizer, de querer conduzir. Um jogo de dizeres que mobiliza sentidos outros, que não são atribuídos para as escolas da cidade. Do ponto de vista discursivo, o deslizamento de sentidos se dá pela própria língua, que é condição da projeção imaginária de uma política educacional para as Escolas do Campo.

Esse processo exige um olhar crítico em relação às condições de produção do discurso, que constituem os diferentes lugares de escuta e de interpretação, pois, pela normatização, os sentidos instituídos vão instalando e provendo uma projeção imaginária de escola e de aluno do meio rural.

As reflexões sobre o espaço escolar no meio rural apresentam, no campo da linguagem, pontos importantes que precisam ser visibilizados pelas discussões sobre a política de ensino no Brasil, pois, conforme Orlandi (1996, p.188), “ser na linguagem é ser-se estranho, isto é, ser sujeito, em termos de discurso, é ser fora-de-si, é dividir-se”, para poder mostrar como é o dizer para a escola no meio rural, que se constitui e se institucionaliza pelas condições de produção no espaço em que está inserida.

Desse modo, realizar esta pesquisa contribuiu muito para a minha formação pessoal, acadêmica e profissionalmente. Hoje, ao tomarmos a leitura dos documentos oficiais no âmbito educacional, voltados para o meio rural, atentamos para outras interpretações, modos de interpelação, e isto nos faz pensar o modo de funcionamento do discurso nas políticas públicas educacionais da/para a escola rural no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** Tese (Doutorado em Linguística). IEL, UNICAMP, Campinas, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado.** 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado.** Lisboa: Presença 1970.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BELMIRA, Magalhães; BETHANIA, Mariani. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. In: **Linguagem em (dis)curso.** (Impr.). V. 10, nº. 2, Tubarão Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Brasília, DF, 2002.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação.** Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. **Lei de diretrizes e bases - LDB**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura, SEF. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental de língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio de língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2002

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização, diversidade e inclusão guia de livros didáticos: PNLD: Guia de Livros**. Brasília, 2012.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa GESTAR**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL. UNICAMP, Campinas, SP: [s.n.], 2012.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. **Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CARVALHO, Frederico Zeymer Feu de. **O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), UFMG, Belo Horizonte, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

COSTA, Greciely Cristina da. **Discursos sobre a milícia: nomes, vozes e imagens em movimento na produção de sentidos**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL. Unicamp, Campinas, 2011.

DI RENZO, Ana. **A constituição do estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL. Unicamp, Campinas, 2005.

_____. A língua materna e língua nacional. In: **Anais eletrônicos II Seminário de Análise de Discurso - SEAD**. Porto Alegre, 2005.

DIAS, L. F. **Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ELIA, Luciano. **O conceito do sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ELIZEU, Clementino. (Org.). **Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERNANDES, B. M. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. 13. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabete Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, E. **Política de línguas na linguística brasileira**. ORLANDI, Eni P. (Org.) 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer querer dizer**. Tradução Eni Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. **A história não existe?** ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Trad. José Horta Nunes. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Mimeo. Editora, 1994.

_____. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy e ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **A discussão do sujeito no movimento do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística). IEL. UNICAMP, Campinas, SP, 1998.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (Re)Ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: Urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARIANI, Bethania S. **As leituras da/na Rocinha**. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 105-126.

_____. **Colonização linguística**. Campinas, SP, Pontes, 2004.

MOTTA, Ana Luiza A. R. da. O discurso da normatização da terra. **RUA** [online]. 2011, nº. 17, v. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **O sujeito no discurso ecológico sobre a pesca na cidade de Cáceres, estado de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Linguística). IEL, UNICAMP, Campinas, 2003.

_____. **O ambiente no discurso jurídico da política pública urbana no estado de Mato Grosso.** Tese (Doutorado em Linguística). IEL. UNICAMP, Campinas, 2009.

_____. Em questão: a ordem do discurso constitucional e a coletividade. In: **Linguagem, acontecimento, discurso.** Campinas, SP, Editora RG, 2011a.

_____. A posição sujeito leitor de rua e a escrita de escola. In: **Anais do Enelin 2011.** Disponível em: www.cienciasdalinguagem.net/enelin Acesso em: 03 abr. 2017

_____. (Org.). Sujeito, escrita, história: a letra e as letras. In: **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e em psicanálise.** São Carlos, SP: Editora Clara Luz, 2006.

_____. A regularidade jurídica e o desvã urbano. In: ZATTAR, Neuza; DI RENZO, Ana Maria. (Orgs.). **Estudos da linguagem: língua, sujeito e história.** V. 01, p. 15-35. Campinas: Pontes, 2012.

MUTTI, R. M. V. O professor e a constituição de nova posição no discurso pedagógico. In: ERNEST PEREIRA, A.; MUTTI, R. V. (Orgs.). **Práticas discursivas.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2008, p. 143-164.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

_____. **Cidade dos sentidos.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2004.

_____. **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: O papel das academias literárias e da política de Marques de Pombal. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das ideias linguísticas: Construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional.** Campinas, SP, Pontes; Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2001.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007b.

_____. **Política linguística no Brasil.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2007

_____. **Política linguística na América Latina.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. **Terra à vista.** Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

_____. **Língua brasileira e outras histórias: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil.** Campinas: Editora RG, 2009.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, nº.4, 1998, p. 9-19.

_____. **Vozes e contrastes**: discurso na cidade e no campo. SP: Cortez, 1989.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Editora Pontes, 1996.

_____. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias** [Entrevista coordenada por R. G. Barreto]. Rio de Janeiro, ano 7, nº.13-14, jan/dez.2006.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, Pontes: 2001.

_____. Efeitos do verbal sobre o não verbal. **RUA**. Campinas, 1995, pp. 35-47.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.

_____. **As histórias das leituras**. Leitura: teoria e prática. Campinas, v. 3, nº. 7. 3 jul., 1984, p. 7- 9.

_____. **Discurso e leitura**. Campinas, SP: Editora Cortez, 2001.

_____. **Interpretação**: autoria, leituras e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

_____. **Discurso em análise**: Sujeito, sentido e ideologia. 2. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolazzi. Políticas sociais e democratização da educação. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Políticas públicas e educação**: Debates contemporâneos. Maringá: Eduem, 2008.

PAYER, Maria Onice. **Educação popular e linguagem**: reprodução, confronto e deslocamento de sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1995.

_____. **Memória de leitura e meio rural**. ORLANDI, Eni P. (Org.). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Educação popular e linguagem**: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº.19, IEL, Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1988/ 2014a.

_____. Análise Automática do discurso (AAD-69). Tradução Eni P. Orlandi In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, Unicamp, 2014b.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997b.

_____. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999, p. 49-56.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso In: **Escritos**, n.º 4. LABEURB, Campinas, 1999.

PESSANHA, Eunize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. A história da disciplina língua portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). In: **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v.8, n.1 e 2, 2003/2004.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Que autor é este?** Dissertação (Mestrado em Linguística). IEL. UNICAMP, Campinas, 1995.

_____. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. Tese (Doutorado em Linguística). IEL. UNICAMP, Campinas, 2000.

_____. Políticas públicas: educação e linguagem. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011.

_____. Percursos de institucionalização da língua portuguesa e de um saber sobre ela: Conhecimento linguístico, estado e sociedade. In: **Linguagem e interpretação**: as institucionalizações dos Dizeres na História. BRESSANIN, Joelma Aparecida [et al.]. (Org.). Campinas: Ed. RG; Cáceres-MT, 2013.

_____. Cidade e sujeito escolarizado. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Cidade atravessada**: Os sentidos públicos no espaço urbano. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **O leitor no contexto escolar**, ORLANDI, Eni P. (Org.). Campinas, SP: Pontes. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e política. Tradução Mônica Costa Neto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental. (Org.), Editora 34, 2009.

REIS, D. S. dos. O rural e o urbano no Brasil. **Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. ABEP, Caxambu (MG), 2006, p. 01-13.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.

(Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**; Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHALLER, J J. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). In: **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: UFRN/Paulus, 2008.

SILVA, Mariza Vieira da. **A escolarização da língua nacional**. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Política Linguística no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

_____. **História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL. UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. **Alfabetização: sujeito e autoria**. 2000. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. Alfabetização, escrita e colonização. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas: constituição do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT; Editora da UNEMAT, 2001, p. 139-153.

_____. Sujeito, escrita e história: a letra e as letras. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006, p.133-140.

_____. **História das ideias linguísticas: o estado, as instituições, as políticas**. 2007. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/artigosecomunicacoes/1historia.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SILVA, M. S. Educação do campo e desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história. In: **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 7, nº. 13-14, jan/dez 2006.

VEIGA, José Eli. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2003.

_____. **Nem tudo é urbano**. Cienc. Cult. V. 56, nº. 2, São Paulo, 2004.

WANDERLEY, M. de N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma. (Org.). **Una nueva ruralidad em America Latina?** Buenos Aires, p. 31-44, 2001.

WEBGRAFIA

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 00/00/0000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 00/00/0000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 00/00/0000.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 00/00/0000.

<http://www.ibge.gov.br/>

<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

<http://portal.mec.gov.br>.

<http://portal.inep.gov.br/basica-cenos>

<http://cienciaecultura.br>

<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/geografia-urbana.htm>

<http://biblioteca.ibge.gov.br>

<http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasil-rural.html>