

O cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi: uma escola do campo na cidade, ou escola da cidade no campo?

Eline Gomes de Oliveira Zioli (IFSP Campus Boituva) - elinegomes@gmail.com

Elisa Yoshie Ichikawa (UEM) - elisa_ichikawa@hotmail.com

Resumo:

O objetivo deste estudo é analisar as práticas cotidianas no espaço escolar do Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi de Paranavaí, PR, com vistas a interpretar como se dá a organização desse espaço como escola de campo. Utilizamos para realizar essa pesquisa as contribuições de Certeau para os estudos do cotidiano, promovendo desse modo uma análise da estrutura formalmente constituída, mas a partir das táticas dos sujeitos ali inseridos. A coleta de dados ocorreu inicialmente por meio de um levantamento dos documentos legais que regulamentam a educação no campo e o CEC Adélia Rossi Arnaldi, em seguida realizamos entrevistas semiestruturadas e de narrativa com professores e pedagogos da escola. Os depoimentos coletados foram analisados com base na análise do discurso Pechetiana. Por fim, identificamos que no cotidiano da escola do campo pesquisada existem lacunas nas determinações do governo, onde os sujeitos pesquisados agem com astúcias operando táticas que levam a uma construção diferenciada do entendimento de escola do campo.

Palavras-chave: Cotidiano. Escola do Campo. Estratégias. Táticas.

Área temática: GT-08 As Relações de Poder no Organizar (Extra)Ordinário da Vida Cotidiana

1 Introdução

Estudar a escola como organização nos permite observar aspectos que não se referem apenas à prática educacional e seu papel pedagógico no desenvolvimento dos alunos ali inseridos, pois percebemos que esse espaço é compartilhado por sujeitos que pertencem a diferentes territórios da cidade. A escola, em especial a pública, é um lugar de lutas onde os sujeitos estão ligados a ela pelos mais diferentes motivos, que os leva a participar desse espaço com objetivos diversos.

Já a escola do campo, instituída legalmente como forma de levar até a população rural a instrução escolar, como aponta o texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (SEED, 2010), é uma organização recente, que apesar de ter como objetivo atender as necessidades da população do campo, conta com o trabalho de profissionais anteriormente pertencentes ao espaço escolar tradicional.

Nesse sentido, propomos como objetivo deste trabalho interpretar as práticas cotidianas no espaço escolar do Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi, localizada na cidade de Paranaíba/PR, com vistas a descrever como se dá a organização desse espaço como escola de campo. Para isso realizamos um levantamento documental relativo à organização legal da escola e observações diretas, para em seguida coletarmos depoimentos de professores e pedagogos por meio de entrevistas semiestruturadas e de narrativa, para estudarmos a relação entre as práticas cotidianas e as práticas formalmente instituídas para o espaço escolar pesquisado. As entrevistas foram posteriormente interpretadas a partir da análise do discurso de Michel Pêcheux, que propõe uma abordagem estruturalista dos discursos, nos levando a observar os aspectos ideológicos, linguísticos e as condições de produção dos discursos.

Organizamos este trabalho em cinco partes, primeiro esta introdução, em segundo lugar apresentamos as bases teóricas que utilizamos para a pesquisa, em seguida apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados, a quarta parte é composta pelas análises das entrevistas e observações cotidianas, e na quinta parte são apresentadas as conclusões desse artigo.

2 Cotidiano

O fazer cotidiano muitas vezes é relacionado a uma rotina, e entendido como algo simples, sem complicação, comum, ou seja, algo habitual, sem importância, e que se repete com frequência, como comer, cozinhar, o caminho percorrido até o trabalho, entre outros. Essas ações constroem o cotidiano, como aponta Leite (2010), a partir de uma rotinização, entretanto, o cotidiano não deve ser tomado apenas como uma rotina, pois essas práticas revelam uma riqueza de detalhes e informações, que muitas vezes não estão presentes nas falas, ou nos documentos produzidos pelos sujeitos.

Buscamos nessa pesquisa apresentar o aspecto inventivo das práticas cotidianas, desse modo, nos pautamos nas contribuições de Michel de Certeau (1925-1986), Henri Lefebvre (1901-1991) e Agnes Heller (1929), que conforme aponta Duran (2007) são a base dos trabalhos que tratam do cotidiano no Brasil, pois apresentam a relevância em abordar o cotidiano muitas vezes invisível.

Iniciamos pela contribuição de Lefebvre, primeiro autor marxista a estudar as questões cotidianas. Em sua abordagem, o autor apresenta o aspecto trágico e negativo do cotidiano do trabalhador e também suas riquezas, e possibilidades de produção de uma nova maneira de viver (BARREIRA, 2009). Enquanto no marxismo clássico o trabalhador é alienado, ou seja, desconhece os resultados da sua própria atividade, alheio a natureza em que vive, Barreira

(2009) aponta que Lefebvre, estende essa alienação até o cotidiano do trabalhador, suas relações, entre a família, amigos e comunidade a que pertence.

Para Lefebvre (1978), todos vivem o cotidiano, que o autor entende como os desejos, capacidades, possibilidades, o cotidiano para o autor pode revelar o todo, uma vez que tudo passa pelo cotidiano. Mesmo sendo um lugar de repetições, Lefebvre (1991) aponta que essas repetições permitem a criação do cotidiano, da mesma forma que as repetições de notas em uma composição musical criam um produto final refinado.

Entretanto, a alienação do cotidiano para Lefebvre (1991) retira sua riqueza, ou seja, seu potencial de criação. Para compreender o cotidiano é preciso analisar a vida do homem simples, trabalhador, cuja possibilidade de fugir da alienação do cotidiano não está em sua capacidade intelectual, mas nas experiências vividas (BARREIRA, 2009).

A abordagem da alienação do cotidiano e possibilidade de superação dessa alienação, também está presente nas contribuições de Heller (1985), que destaca a possibilidade de movimento do sujeito no cotidiano, e quando o cotidiano não apresenta essa possibilidade de movimento existe a alienação da vida cotidiana. De igual modo a Lefebvre (1991) o sujeito é capaz de encontrar no cotidiano possibilidades de fugir da alienação.

Para Heller (1985) o cotidiano é a parcela da realidade mais inclinada à alienação, Lefebvre (1991) reforça essa colocação da autora, ao tratar da ação das ideologias como justificção da consciência de classe dos homens. O “falso esplendor das ideologias” apontado por Lefebvre (1991, p. 40), pode ser compreendido como no caso das ideologias religiosas, em que a fé religiosa é tomada como uma forma de justificção para a dureza do trabalho.

Certeau (1998) por sua vez, embora não seja um autor marxista também, discute também a alienação da vida cotidiana, e a trata como forças hegemônicas de reprodução e controle social. O estudo do cotidiano para o autor deve buscar compreender os movimentos de resistências às forças hegemônicas, como apontam Levigard e Barbosa (2010).

Em seus estudos, Certeau (1998) foca no sujeito comum, que ele chama de homem ordinário, herói comum, que não possui características que o destaque, pois ele não busca se destacar. Sua pretensão é a de passar despercebido. Esse anti-herói de Certeau (1998) não é dotado de super poderes, mas possui uma capacidade de invenção que o permite produzir o cotidiano estudado pelo autor.

Tido como o que nos é dado a cada dia, que nos oprime, o peso da vida, a dificuldade de viver, o cotidiano para Certeau, Giard e Mayol (2002) é o lugar da memória e da história irracional, o invisível. Semelhante aos autores, Lefebvre (1991) e Heller (1985) compartilham esse entendimento do cotidiano como um peso, que é imposto ao sujeito e que o oprime. Entretanto, mesmo com esse aspecto de imposição e opressão no cotidiano, para Certeau, Giard e Mayol (2002) também ocorre invenção.

Essa invenção do cotidiano para Certeau (1998) ocorre de mil maneiras, por meio de práticas não autorizadas, percebidas na produção e consumo dos produtos disponíveis no meio cultural em que o sujeito está inserido. O autor destaca que os produtos culturais são consumidos de diferentes formas, que ele aponta como uma nova produção, ou seja, ocorre uma produção a partir do consumo dos produtos culturais disponíveis, que é caracterizada por Certeau (1998, p. 39) como astuciosa, silenciosa, quase invisível, que ocorre “nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

Para compreendermos essa produção pelo consumo tratada por Certeau (1998), retomamos o exemplo que o autor aponta referente ao trabalho dos colonizadores espanhóis entre os indígenas, em que os colonizadores ensinavam suas leis e rituais aos índios, que por sua vez, colocavam esses ensinamentos em prática de maneira modificada. Contudo, esse consumo modificado por parte dos indígenas não representa uma rejeição, mesmo porque eles

não se encontravam em posição de rejeitar o que os colonizadores determinavam, Certeau (1998) apresenta essa modificação como a força da diferença dos povos indígenas.

O consumo modificado retratado por Certeau (1998) também ocorre na nossa sociedade, em que as elites impõem produtos culturais que são consumidos de acordo com os interesses dos usuários, ressaltando a força da diferença do sujeito, ou suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998, p. 41). Logo, o cotidiano de Certeau é lugar de movimento, os produtos disponíveis nesse cotidiano não são consumidos passivamente por esses sujeitos (GIARD, 1998).

O movimento presente no cotidiano de Certeau (1998) pode ser compreendido nos conceitos de tática e estratégia, onde a estratégia permite “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças” (CERTEAU, 1998, p. 99), tendo o sujeito a possibilidade de prever ou manipular as reações e relações em seu cotidiano, acumulando vantagens. Certeau (1998) relaciona a estratégia com a existência do “próprio”, compreendido como um lugar de poder e querer próprios, que permite ao sujeito a manipulação das relações em seu cotidiano, e o acúmulo das vantagens conquistadas. O próprio é para o autor a “vitória do lugar sobre o tempo” (1998, p. 99), por possibilitar ao sujeito o planejamento de suas ações.

Enquanto que a tática é para Certeau (1998) uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, ao apontar a ausência do próprio nas táticas do sujeito, entendemos a incapacidade desse sujeito de antecipar as ações e reações, e de acumular vantagens. Desse modo, a tática é a ação do sujeito no espaço que não pertence a ele, no espaço do outro, ou como aponta Certeau (1998, p. 100), é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”.

Diferente da estratégia que acumula as conquistas realizadas, a tática “opera golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 1998, p. 100), se aproveitando das ocasiões e dos espaços entre as estratégias dos sujeitos que possuem o próprio. A tática “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”, nesse sentido Certeau (1998, p. 100-101) aponta que ela possui mobilidade para agir entre os espaços, justamente por não possuir o “próprio”. Em sua abordagem, o autor destaca a tática como a “arte do fraco”, pois representa as astúcias do sujeito que não possui poder, e espaço próprio. A esse sujeito cabe agir com astúcias, operando suas táticas nos espaços permitidos pelos sujeitos que detém poder, as táticas são o último recurso à disposição desse sujeito, e representa sua microrresistência à ordem determinada pelos sujeitos que detém o “próprio”.

3 Percorso metodológico

Para construirmos essa pesquisa, nos colocamos a observar o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi Paranaíba-PR, durante a coleta das entrevistas das professoras e pedagogas. Entretanto, antes de realizar as observações e entrevistas, pesquisamos nos documentos oficiais e nas leis estaduais a regulamentação daquela escola do campo, pois pretendíamos a partir desse levantamento identificar as práticas que são formalmente instituídas para o cotidiano naquele espaço escolar.

Por ser uma organização formalmente constituída, organizada e orientada por determinações legais do Governo do Estado do Paraná, buscamos inicialmente autorização do Núcleo Regional em Paranaíba, que nos orientou a procurar diretamente a administração da escola. A receptividade da diretora nos levou a perceber que é uma prática constante a realização de pesquisas naquela escola. Realizamos uma pesquisa maior no espaço escolar do CEC Adélia Rossi Arnaldi, entrevistando alunos, pais, professoras e pedagogas, entretanto, apresentaremos para este artigo apenas o material das entrevistas com as professoras e pedagogas, que totalizam três entrevistas, sendo uma pedagoga, uma professora, e uma

pedagoga e professora, todas as três trabalham apenas nessa escola e residem no bairro em que ela está localizada.

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas e de narrativa no ambiente escolar com as professoras e pedagogas, com o objetivo de preservar os conceitos e experiências das entrevistas (FLICK, 2004). As observações livres realizadas no cotidiano da escola buscaram observar a movimentação dos alunos e funcionários no espaço escolar, e eram realizadas anotações no diário de campo, como nos orienta Triviños (1987).

Após coletados os materiais das entrevistas e as anotações das observações, optamos por analisá-los a partir das contribuições de Michel Pêcheux para a análise do discurso. Pêcheux (1997) em sua construção propõe uma análise que vai além do aspecto linguístico do discurso, envolvendo também os aspectos ideológicos e psicanalíticos, estendendo o discurso para além de uma formação linguística, mas também como uma formação social (ideológica) que contribui para a própria formação do sujeito que reproduz o discurso.

Destacamos nesse ponto o aspecto da reprodução do discurso, em que Pêcheux (1997) não apresenta o sujeito como dono do seu discurso, mas sim reproduzidor de um discurso já existente. Essa reprodução apresentada pelo autor se dá em virtude do aspecto ideológico presente nos discursos. Desse modo, seguindo as orientações de Pêcheux (1997) buscamos analisar inicialmente o aspecto linguístico dos discursos, metáforas, hipérbolos, etc. Em seguida, partimos para uma análise das condições de produção dos discursos, seus aspectos ideológicos defendidos e combatidos. Por fim, buscamos identificar a presença de um discurso hegemônico nos fragmentos analisados.

4 As normas formais e as artes de fazer cotidianas no espaço escolar

4.1 Observações do cotidiano da escola do campo

Às 7 horas os ônibus começam a estacionar na praça da igreja que fica em frente à escola. Os alunos andando em grupos se direcionam alguns para a escola, outros preferem ir à padaria que fica na rua de cima. Às 7 horas e 30 minutos da manhã, toca o sinal para fechar os portões da escola, nesse horário, muitos alunos já estão nas salas de aula, outros ainda estão andando e conversando pelos corredores da escola. As pedagogas responsáveis pelo período matutino estão a postos, andando pelos corredores, organizando os alunos para entrarem nas salas e acompanhando alguns que insistem em ir à escola sem a camiseta do uniforme.

Os professores, antes das 7 horas e 30 minutos da manhã se encontram na sala dos professores, ao tocar o sinal eles se direcionam às respectivas salas, alguns professores permanecem ali, lendo, preenchendo livros de chamada, corrigindo atividades. Esses professores estão cumprindo hora atividade na escola.

Mesmo após iniciar as aulas, alguns alunos saem e ficam andando ou conversando nos corredores, mas logo são interceptados pela Ângela, uma das pedagogas que trabalha no período da manhã. A sala da equipe pedagógica fica de frente para as salas de aula e para o pátio, podendo observar todo movimento dos alunos que estão fora das salas. Nos dias que estivemos na escola, identificamos que as aulas ocorrem em sua maioria nas salas, exceto as aulas de educação física, que ocorrem ou na quadra de esportes que o município cede para a escola, ou na praça em frente à escola.

Tivemos a oportunidade de observar uma dessas aulas de educação física que aconteceu na praça. A professora organizou os alunos em uma das ruas (a que fica em frente à igreja) o que foi possível devido à falta de movimento nesse local, fazendo conforme relatou a professora, recreação e jogos, que muitas vezes remete à nossa infância, como “pega-pega”, “queimada”, e outras brincadeiras.

A única aula que acompanhamos na escola foi essa de educação física, por ser aberta e ao ar livre, inclusive no momento que acontecia a aula, algumas senhoras se exercitavam na praça, e observavam a movimentação das crianças. Às 11 horas e 30 minutos alguns ônibus começaram a estacionar e aguardar a saída dos alunos que voltariam para os sítios e vilas. Às 11 horas e 50 minutos toca o sinal do término das aulas da manhã, os alunos saem cada um em direção ao seu ônibus, sempre em grupos, conversando e rindo. É tão rápida a saída dos alunos nesse período que às 12 horas e 15 minutos a escola está praticamente vazia, apenas alguns funcionários, que fecham suas salas e saem, alguns voltam para o próximo período, outros voltam apenas no dia seguinte.

À tarde, o número de alunos matriculados é menor, entretanto é nesse período que acontecem algumas atividades, como a que percebemos logo na primeira visita à escola: uma professora fazia com os alunos painéis pelos muros e paredes da escola. Ela era a responsável pelos desenhos feitos nas paredes e muros da escola, que é resultado da ACC (atividade curricular contra turno) de artes visuais. Um desses painéis feito na frente da escola, ao lado do portão de entrada dos alunos, representa outras duas atividades realizadas pela escola, aulas de dança que acontecem em parceria com a Fundação Cultural de Paranavaí, e a horta, que é a ACC designada pelo governo do estado para a escola por ser considerada do campo.

A horta foi construída quando a escola passou a ser considerada do campo, a professora de biologia na época foi a responsável pelo projeto, e os alunos no período da manhã cuidam da horta e passam o que é produzido para a merenda da escola. Além dessas atividades, o professor de educação física faz no período de hora atividade treinamento de ping-pong e futsal.

4.2 O que dizem os sujeitos no cotidiano da escola do campo?

Antes de observarmos o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi e coletarmos os relatos das professoras e pedagogas, levantamos informações contidas nos documentos oficiais que regulamentam as ações da escola, sendo: seu Projeto Político Pedagógico (PPP), as Diretrizes Curriculares para a educação do campo (SEED, 2010), a lei 9.394/1996 que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) e o Decreto Federal nº 7.352/2010, que dispõe entre outros assuntos sobre a política de educação do campo. A partir da análise desses materiais pudemos ter um primeiro entendimento do que é escola do campo, e da característica legal do CEC Adélia Rossi Arnaldi.

Iniciamos pela regulamentação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, a qual orienta as demais leis e documentos que tratam da educação, um dos pontos da LDBEN é relativo à oferta de uma educação para a população do campo.

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. (BRASIL, 1996)

No trecho do artigo 28 da LDBEN que apresentamos acima, é apontada a importância da educação do campo se adaptar as necessidades e particularidades regionais da

população do campo. Seguindo essa orientação, as diretrizes curriculares para a educação do campo da SEED (2010) apresentam em seu conteúdo alguns exemplos de assuntos que devem compor os currículos das escolas do campo, como: agroecologia, pesca ecologicamente sustentável, trabalhadores assalariados rurais e suas demandas para melhores condições de trabalho.

Os conteúdos apresentados nas Diretrizes representam uma busca por retratar a realidade do homem do campo. Muito embora esses conteúdos não estejam presentes nas disciplinas da Base Nacional, o texto das diretrizes ressalta que “é fundamental garantir que a realidade do campo, com sua diversidade, esteja presente em toda a organização curricular” (SEED, 2010, p. 45).

A partir do exposto nas normas formais de regulamentação da escola do campo, identificamos uma orientação bastante específica quanto à forma de organização do CEC Adélia Rossi Arnaldi, e os atributos que a caracterizam como uma escola do campo. Quanto aos atributos, ressaltamos que apesar da legislação considerar como escola do campo aquela que está situada na zona rural, existe uma exceção para o caso de escolas que, apesar de estarem localizadas no perímetro urbano, atendem em sua maioria a alunos que residem na zona rural. Esse é o caso do CEC Adélia Rossi Arnaldi, que está localizada no Sumaré, bairro de Paranavaí-PR, mas que atende em sua maioria alunos do meio rural, como é tratado no artigo 1º do Decreto nº 7.352/2010, “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” (BRASIL, 2010).

Escolas que pertencem a essa exceção tratada na legislação, normalmente não se iniciam como escolas do campo, e recebem essa mudança de tratamento a partir da edição das diretrizes estaduais para a educação do campo, que ocorre a partir de 2006. O CEC Adélia Rossi Arnaldi passou a ser considerado do campo em 2012, conforme registros em seu PPP.

Atendemos uma parcela diferenciada de educandos do Ensino Fundamental e Ensino Médio que moram em conjuntos habitacionais, bairros novos, em sítios, vilas rurais e no próprio distrito, e por essa demanda de alunos em 2012 a escola passou a ser denominada de Escola de Campo, pela referência à identidade, cultura e os valores relacionados à vida na terra, fator marcante na comunidade onde se encontram assalariados rurais, boias-frias, arrendatários, vileiros rurais, pequenos proprietários, sitiantes (COLÉGIO ESTADUAL ADÉLIA ROSSI ARNALDI – EFM, 2014, p. 15).

Identificamos no trecho citado do PPP a referência feita à identidade da escola, que está diretamente relacionada aos alunos e a ligação destes com o trabalho com a terra. Ao se tornar escola do campo o CEC Adélia Rossi Arnaldi passa a ter sua organização direcionada pelas normas que regulamentam a educação do campo. Durante as entrevistas realizadas com as pedagogas um assunto constante foi a organização pedagógica da escola e a mudança para escola do campo. No fragmento 01 apresentamos a exposição feita pela Ângela, pedagoga que participou da elaboração do PPP da escola antes e depois da mudança.

(01) As nossas concepções, se você for pegar o projeto político pedagógico, a concepção de avaliação, a concepção de mundo, a concepção de sociedade, de conhecimento, não muda, a única coisa é que aqui dentro da escola, no desenvolvimento das aulas o professor vai tentar dar um enfoque de valorização do trabalho do homem no

campo, entendeu? O conteúdo, o conhecimento, é o mesmo trabalhado, se você pegar o nosso projeto político pedagógico, ele não tem diferença, nós temos, aonde a gente conceitua educação do campo, porque que a escola foi considerada escola do campo (Ângela - Pedagoga).

Relatamos o foco da legislação que trata da educação do campo, que apresenta a necessidade de valorizar o trabalho do homem do campo, e atender as suas necessidades. O PPP é o documento que traduz as práticas da escola, apresentando desde informações referentes à estrutura física da organização, como objetivos e metas alcançados e propostos para a escola. Entretanto, o fragmento discursivo 01 apresenta o entendimento que a Ângela possui da elaboração desse documento oficial da escola. Para a enunciativa, o documento produzido pela escola não possui grandes pontos de diferença dos documentos produzidos por outras escolas, que fica explícito quando ela coloca que “não muda”, os conceitos presentes no documento são os mesmos das escolas de organização tradicional. De fato, a relação que o PPP analisado faz com a educação do campo está situada apenas em um dos títulos que trata da justificativa para a mudança, como apresentamos anteriormente.

Outro ponto do fragmento discursivo 01 se refere à orientação para que os professores tentem abordar temas relacionados à vida no campo. Por outro lado, no texto das diretrizes curriculares para a educação do campo (SEED, 2010) a abordagem de conteúdos relacionados à educação do campo não são colocados como uma tentativa, mas como uma obrigação, onde conteúdos relacionados ao trabalho no campo “devem” compor os currículos das escolas.

O foco do discurso 01 da Ângela está na necessidade da escola do campo não fugir das obrigações do currículo comum, ou seja, das disciplinas básicas necessárias no currículo nacional. Entretanto, ao ressaltar essa informação no fragmento, ela apresenta uma fraqueza nas normas da educação do campo, que ao instituir a obrigação de abordar os conteúdos relacionados à vida no campo, não cria mecanismos de controle e avaliação desses conteúdos. O mecanismo de avaliação utilizado pela escola engloba os conteúdos comuns ao currículo de todas as escolas, desse modo, compreendemos que apesar das normas legalmente instituídas da organização escolar obrigar os sujeitos a determinadas práticas, a ausência de um instrumento de controle dessa prática permite que os sujeitos em seu cotidiano realizem práticas diferenciadas.

A diferença entre as práticas formalmente instituídas e cotidianas no espaço escolar podem ser compreendidas analisando o fragmento discursivo 01 a partir do entendimento dos conceitos de estratégia e tática de Certeau (1998). As estratégias são as ações dos sujeitos que possuem um espaço “próprio”, enquanto as táticas são resultado das astúcias dos sujeitos que não possuem o “próprio”. Desse modo, o governo estadual, por meio da SEED organiza e estipula quais devem ser as práticas dos sujeitos inseridos no espaço escolar. Ao estipular essas práticas são definidas as punições aos sujeitos que não seguem essas práticas, sendo, por exemplo, a exoneração e sanções administrativas aos funcionários. Por deter o próprio, ou seja, a posse do espaço escolar, a SEED tem autoridade sobre todas as ações realizadas nesse espaço, entretanto, ela não está presente todo o tempo nesse espaço, ficando a cargo de alguns sujeitos, aos quais ela investe poderes de controlar e orientar os demais nesse espaço.

Portanto, na figura da direção escolar, a SEED coloca em prática as normas por ela instituída para o espaço escolar. Outra figura importante nesse processo burocrático para imposição e controle de práticas é a equipe pedagógica, que controla os processos burocráticos que envolvem a realização das práticas legalmente instituídas na escola. Mesmo sendo a figura responsável pelo controle da execução das normas formais da escola, a Ângela em seu discurso apresenta um consumo diferenciado do produto imposto pela SEED, esse

consumo diferenciado tratado por Certeau (1998) ocorre por meio das táticas dos sujeitos inseridos no cotidiano escolar, uma vez que não existem mecanismos de controle para as práticas relacionadas ao trabalho e vida do homem do campo.

Entendemos a ausência de controle como as avaliações e necessidade de comprovação da aplicação dos conteúdos relacionados à vida no campo nas aulas, na fala da Ângela no fragmento 01, que descreve o trabalho pedagógico com os professores como uma orientação a tentarem, no decorrer das aulas, abordar os conteúdos apresentados pela SEED (2010). Quando a enunciadora apresenta uma imposição presente no texto legal como uma tentativa, ou seja, suavizando uma exigência legal, entendemos que existe uma lacuna na ação estratégica da SEED, que permite aos sujeitos inseridos no cotidiano da escola agir por meio de táticas, contornando a imposição legal a tornando uma sugestão para o trabalho.

(02) É isso que a gente fala pros professores: olha pessoal, quando for trabalhar os conteúdos nas diversas áreas do conhecimento, o que precisa ser feito na nossa escola, um trabalho interdisciplinar, valorizando que mesmo com todo o conhecimento científico, mesmo com tudo isso que se precisa, pra arrumar um bom emprego, mas que quem está no campo que sinta a sua devida importância, porque hoje se não tiver o campo não tem a cidade (Ângela - Pedagoga).

No fragmento discursivo 02 a enunciadora conclui a exposição iniciada no discurso 01, e reforça sua colocação anterior referente às orientações relativas ao desenvolvimento dos trabalhos na escola do campo. Nesse fragmento a Ângela se utiliza do termo interdisciplinar para explicar de que forma os professores abordam os conteúdos relacionados à atividade do campo. Nesse ponto, ela busca defender em seu discurso o aspecto ideológico da importância do trabalho no campo, entretanto, na construção desse fragmento discursivo na condição de orientadora pedagógica a 20 anos do CEC Adélia Rossi Arnaldi, e moradora do bairro do Sumaré em Paranaíba, ao pretender defender a importância do trabalho no campo, seguindo as orientações contidas nas leis que tratam da educação do campo, reafirma o aspecto ideológico e o discurso hegemônico de que para realizar o trabalho no campo é desnecessário o conhecimento científico.

Ao reproduzir o discurso hegemônico da pouca instrução do trabalho no campo, a enunciadora no fragmento 02 utiliza o argumento legal da obrigatoriedade da escola do campo abordar conteúdos relacionados ao trabalho no campo e sua importância, para justificar seu posicionamento de apoio a esse discurso hegemônico. Em um primeiro momento nesse fragmento, a enunciadora afirma que o conhecimento científico é condição essencial para que o sujeito tenha um “bom emprego”.

Quando é apontada a relação entre conhecimento científico e “bom emprego” fica silenciado nesse discurso que o trabalho no campo não pode ser considerado um bom emprego. Contudo, apesar de não ser um bom emprego e não exigir conhecimentos científicos para sua realização o trabalho no campo possui sua importância, e a enunciadora no fragmento 02 apresenta essa importância ao relacioná-lo à cidade, ou seja, a importância do campo está em seu papel de apoio a cidade. A ação dos governos estadual e federal ao elaborar a legislação que trata da educação do campo, e modificar o tratamento dado a escolas que se situam no perímetro rural, ou que atendem na maioria alunos que residem no campo é abordada no fragmento 03 da Ângela.

(03) E eu acho que por isso da importância que, né, o governo, tanto o governo federal quanto o governo estadual, tá dando, é, mais essa, essa, essa ajuda pras escolas, uma ajuda assim, essa concepção de

escola de campo pras escolas, pra que as escolas que já estão situadas em locais identificados como o nosso, que tem vilas perto, chácaras, e que esses alunos estão dentro da escola, trabalhem essa importância, pra que não queira todo mundo vir pra cidade, e aí a coisa vai ficando cada vez mais difícil na cidade, porque nós não temos campo que apoie a cidade, né? (Ângela - Pedagoga)

No discurso 03, a enunciadora apresenta como uma grande contribuição, a criação da concepção de escola do campo, citada como uma ajuda às escolas do campo, e uma forma de reforçar a importância do trabalho no campo. A justificativa utilizada pela enunciadora para ao apontar a ajuda que o governo tem dado reforça sua colocação no fragmento 02, em que é apresentada a importância do campo como uma forma de impedir que esse sujeito vá para a cidade. Neste fragmento é apresentado o papel de apoio do campo para a cidade, ele deve existir, entretanto, não são abordadas situações ou propostas que promovam melhoria das condições do sujeito que vive no campo, ele deve apenas compreender a importância do seu papel para a existência da cidade.

Apesar de não ter uma proposta de real melhoria para o sujeito do campo nas leis que tratam da educação do campo, podemos identificar que o papel dos sujeitos que atuam como servidores no espaço escolar é manter a população do campo no campo, fornecendo a ele meios de ser mais produtivo para a cidade, e continuar com seu papel de apoio. Entretanto, ao observarmos o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi, e as práticas cotidianas dos sujeitos inseridos, pudemos identificar a existência de problemas que também ocorrem nas escolas de organização tradicional, como é apontado no fragmento 04 pela Ângela.

(04) É aquele trabalho que a gente vê que em toda escola dá, é o problema do celular, é querer sair da sala de aula porque acha que a escola é, a escola socializa, não é só um ponto social, aqui ele vem pra, pra adquirir o conhecimento, mas quer sair da sala de aula, vem sem o uniforme. Quer dizer, não é porque é da vila rural, ou é porque é do campo, ou é porque é daqui do distrito que também não apresenta as mesmas características de outras escolas, de vim sem o uniforme, de querer às vezes bater boca mesmo estando errado (Ângela – pedagoga).

Observamos o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi nos períodos matutino, vespertino e noturno, o relato feito pela Ângela no fragmento 04 é algo característico dos alunos do período matutino e vespertino, onde pudemos identificar professores levando celulares de alunos até a equipe pedagógica, alunos andando pela escola durante o horário das aulas e recebendo advertências por esse motivo, atitudes que não foram observadas entre os alunos do noturno.

Nesse ponto, nos atentamos ao que apresenta Certeau (1998) ao tratar da produção realizada pelos consumidores dos produtos impostos pelas elites produtoras, que o autor qualifica como consumo. Analisamos a escola do campo como um produto cultural imposto aos alunos e funcionários inseridos naquele espaço, de semelhante modo ao exemplo apresentado por Certeau (1998) do trabalho dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas, as normas para a educação do campo são subvertidas pelos sujeitos, que as empregam de diferente modo, como pudemos identificar nos discursos da Ângela referente às orientações dadas aos professores.

No espaço escolar estão inseridas pessoas de lugares diferentes, ligadas por motivos diferentes à organização escolar, como os alunos, professores, pedagogos e demais

funcionários. Cada sujeito possui sua função no espaço que tem por objetivo a instrução escolar dos alunos. Entretanto, esse espaço não pertence aos alunos, mas ao poder executivo que institui as normas e procedimentos que regem as ações desses sujeitos nesse espaço. A Ângela é pedagoga e sua ação no espaço escolar é relativa ao cumprimento das normas burocráticas relacionadas ao trabalho docente. Em seu discurso identificamos a referência aos processos e orientações que a escola recebe para seu funcionamento. Diferente da Ângela, a Sônia ocupa duas funções na escola, a de pedagoga e professora, mesmo tendo relação com os processos burocráticos ela atua diretamente em sala com os alunos. No fragmento 05 podemos identificar uma forma mais direta de retratar as questões cotidianas da escola:

(05) Uma escola só pode funcionar se o corpo de bombeiros vem, e dá todos os laudos, né, certo, tudo bem, concordo plenamente que a segurança tem que tá em primeiro lugar, só que o recurso que tem que ser pra fazer essas coisas, que nem aqui mesmo, tá vendo todos esses muros de proteção, grade de proteção, sei lá o termo certo, o governo não mandou dinheiro, entendeu? Aí a diretora tem que fazer rifa, fazer isso, fazer aquilo. E se acontece alguma coisa com o aluno por não ter essa proteção, quem responde somos nós, tanto é que nas normas do servidor público, lá tá falando do zelo, primeira coisa é o zelo, então a gente tem que zelar por toda a questão emocional, psicológica e física do aluno. Se não eu estou infringindo a lei que pode me levar a perder meu cargo, certo? Só que aí o governo ele não manda a verba que precisa pra colocar isso (Sônia – Pedagoga e professora).

No fragmento discursivo 05, a Sônia, pedagoga e professora apresenta o auxílio e suporte que a escola recebe do governo, em seu relato ela apresenta o fato relativo à instalação dos equipamentos de segurança no prédio escolar como forma de afirmar seu posicionamento de denúncia frente à falta de auxílio do governo estadual. Outro aspecto salientado no fragmento como forma de justificar o posicionamento discursivo da enunciativa é a descrição das punições que ela como servidora teria caso não cumprisse as normas estabelecidas.

No fragmento 05, a enunciativa defende o discurso do descaso com a educação pública, ao relatar o trabalho realizado na escola como um esforço dos servidores, sem a contrapartida do governo. A reprodução do discurso das falhas na gestão estadual na escola pode ser compreendida como um procedimento popular que Certeau (1998) trata como minúsculo e cotidiano. Estes procedimentos demonstram que o sujeito não se conforma com os mecanismos de disciplina, que no caso entendemos como os processos burocráticos instituídos para a escola. Dessa forma, mesmo obrigados a realizar essas práticas os sujeitos utilizam dos comentários informais do cotidiano da escola para demonstrar que estão inconformados com esses processos.

No fragmento 06, continuando a exposição realizada no fragmento 05, a Sônia defende o discurso hegemônico da corrupção, como justificativa para a má gestão dos serviços públicos.

(06) Porque enquanto muitos aí tão ganhando milhões fazendo nada né, e dinheiro de verbas a gente sabe que está sendo colocado em outros lugares, que nem na casa deles e viagens, né (risos) e muitas coisas que a gente sabe. E a escola que precisa, que é um direito garantido por lei na constituição, não tá sendo obedecida. Aí fala assim, e se a gente não fizer, vocês podem me perguntar, e se vocês não fizerem, não tem dinheiro, fala assim ó: não tem dinheiro, o

governo não manda dinheiro, o que pode ser feito. Aí eu te explico o que eles fazem, eles colocam o nome de outra escola como responsável, pelo funcionamento, libera em outra escola, como se a gente fosse parte da outra, entendeu, eles dão um jeitinho, eles não resolvem, eles dão jeitinho (Sônia – Pedagoga e professora).

Durante a defesa do discurso do problema representado pela corrupção, a enunciadora utiliza no fragmento 06 o humor como forma de tratar o assunto, entretanto, a utilização desse recurso não ocorre como forma de diminuir a relevância do discurso que se busca defender, pelo contrário, o humor é um modo de demonstrar a seriedade desse assunto. Ao abordar o trabalho realizado pelos governantes, a enunciadora utiliza dois extremos para reforçar esse discurso, no caso o valor em dinheiro que recebem, e o trabalho que realizam. Essa comparação é apresentada como um recurso para reforçar o discurso defendido. Ao encerrar o fragmento discursivo 06, a enunciadora utiliza o termo jeitinho, de modo a reforçar o argumento e apresentar que os governantes que aprovam as leis não as cumprem, e não solucionam os problemas existentes no cotidiano escolar.

A vigilância realizada pelo governo estadual na escola ocorre por meio dos procedimentos burocráticos instituídos legalmente e organizados pela equipe pedagógica da escola. É entre esses procedimentos que podemos identificar os espaços de ação das astúcias dos sujeitos no cotidiano escolar. Observamos no cotidiano da escola a liberdade para realizar comentários e levantamento de opiniões relativas aos processos e ações do governo na escola, além da liberdade que os sujeitos apresentam para realizar o trabalho com os alunos. Existe liberdade, pois a vigilância falha por não ter uma forte representação do poder do governo estadual na escola, que seria representado pela direção, mas que inicialmente faz parte do corpo docente da escola.

Complementando o discurso da Sônia, a Mara apresenta no fragmento 07 que o governo, responsável pela organização da escola, não cumpre seu papel. Neste fragmento a enunciadora apresenta os temas discutidos durante as reuniões e programa de formação continuada, em que mesmo com a disposição dos professores e funcionários da escola, em solucionar problemas, e encontrar maneiras mais eficientes de cumprir suas obrigações. Entretanto, todo esforço realizado pelos sujeitos inseridos no espaço escolar não encontra, conforme aponta a enunciadora, apoio e subsídio dos responsáveis pela gestão escolar.

(07) O governo, pra começar ele cobra da escola, mas o governo não faz a parte dele, tá, ele manda pra cá e a gente discute muitas vezes, à exaustão um assunto, sabe onde tem que melhorar, mas fica por isso mesmo. Às vezes até piora, algumas situações até piora, porque o governo não faz a parte dele (Mara - Professora).

Esse entendimento apresentado no fragmento 07 reforça a existência de uma lacuna entre os responsáveis pela gestão da educação estadual, e os servidores diretamente relacionados com a escola. Nesse sentido, apresentar a inexistência de um respaldo do governo para solucionar os problemas enfrentados pela escola é uma forma da enunciadora na condição de professora tirar de si a responsabilidade pelo trabalho realizado na escola. Ao defender o aspecto ideológico da educação como um problema de gestão pública, a Mara reforça que é necessária atitude por parte do governo, pois tudo o que é proposto pela SEED para os trabalhos na escola é cumprido.

Observando principalmente as formas de ligação das entrevistadas com o espaço escolar, podemos, ao analisar os fragmentos apresentados levantar algumas considerações, primeiro que o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi é organizado por regras instituídas

pelo governo estadual, os sujeitos inseridos nesse espaço devem prestar esclarecimentos quanto a suas ações. Entendemos esse espaço como sendo o “próprio” de que trata Certeau (1998), que permite ao governo estadual traçar suas estratégias nesse espaço. Entretanto, os demais sujeitos inseridos nesse cotidiano como os professores e pedagogos atuam nesse espaço, em parte cumprindo com as regras instituídas pelo governo, e em parte atuando nas lacunas deixadas pelo governo em suas ações.

São nessas lacunas que os sujeitos operam suas táticas, como a suavização de uma determinação legal, que pudemos identificar no fragmento 01 e 02 da Ângela, ou na utilização que a Sônia e a Mara fazem em seu discurso sobre a ausência de suporte por parte do governo, o que é utilizado como justificativa para os problemas existentes na educação. Essas astúcias das entrevistadas no cotidiano escolar o caracterizam como um espaço de conflito, entre agentes que buscam exercer e fiscalizar o cumprimento das normas, no caso as pedagogas, e os professores que atuam diretamente com o ensino dos alunos, mas que são obrigados a cumprir com as normas burocráticas impostas ao espaço.

(08) É bolacha e leite, ultimamente tem sido assim, enfraqueceu muito a merenda, e o aluno ele se decepciona né, ainda mais um aluno que sai às 5, 6 horas de casa e volta 1h da tarde, chega morto de fome. Tem a cantina, mas nem sempre é pra todos, é uma vez ou outra, se não ninguém aguenta comprar lanchinho né, tem que ter a merenda, tem que ter a refeição de qualidade, e a gente vê as coisas só piorando né, e tudo culpa o professor, tudo que acontece é culpa da escola (Mara - Professora).

Entre as três entrevistadas apenas a Ângela aborda questões relativas à organização da escola como do campo, o que relacionamos ao fato de estar trabalhando há mais de 15 anos na escola, enquanto a Sônia está atuando como pedagoga na escola há pouco mais de um ano. A diferença entre a posição de cada uma no espaço escolar, também altera a forma com que elas abordam determinados assuntos, como no fragmento 08, em que a Mara apresenta a questão da merenda na escola, nos fragmentos anteriores era abordada a ação do governo no que tange os processos burocráticos necessários ao professor, mas no fragmento 08 ela formula seu discurso a partir da realidade dos alunos da escola. A enunciadora entende que o tipo de merenda servida na escola não é adequada, entendimento que seria diferente se para uma escola em que os alunos moram próximos e não tem a necessidade de sair às 5, 6 horas de casa, como é apontado no fragmento 08. Ao final do seu discurso a enunciadora apresenta seu descontentamento com a situação apresentada, o que fica explícito ao apontar que todas as coisas acabam sendo culpa do professor, nesse momento, é possível identificar algumas questões silenciadas em seu discurso, como o rendimento escolar dos alunos. Ao apresentar o problema da merenda, a enunciadora está considerando que a má alimentação que o aluno recebe na escola e o longo período que ele fica sem ter uma alimentação mais reforçada, influencia no seu desempenho em sala de aula, um aluno com fome terá dificuldades em assimilar os conteúdos apresentados pelos professores.

Mesmo que cada entrevistada participe de uma forma no cotidiano escolar, podemos identificar uma mesma prática, que se refere ao cumprimento das exigências burocráticas, comuns a todos os tipos de escolas, e a necessidade em cumprir com os conteúdos das disciplinas comuns a todas as escolas e que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As atividades que poderiam caracterizar a escola como do campo, se resume a horta, que acontece em alguns períodos da manhã.

5 Conclusões

Ao final desse estudo, compreendemos a partir da observação e análise do cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi, que ocorre por parte dos entrevistados uma fabricação como consumidores da escola. Entendemos com a realização desse estudo, que a escola do campo é tida como um produto cultural imposto aos sujeitos inseridos no cotidiano escolar. As leis, normas e processos burocráticos que acompanham a escola do campo são consumidos à maneira dos sujeitos ali inseridos, ou seja, são empregados de diferentes formas.

Compreendemos esse emprego diferenciado da escola do campo como uma produção astuciosa dos sujeitos. Essa produção destaca as maneiras de fazer cotidianas dos sujeitos no espaço escolar, que expõe a realização de táticas dentro dos espaços que identificamos como a ausência de vigilância por parte do governo estadual, que detém o poder na escola.

Caracterizamos a ausência de vigilância pela ausência de um sujeito de represente o poder do estado, essa ausência permite que os sujeitos apesar de cumprirem com os prazos e processos instituídos, encontram liberdade para expressar sua opinião quanto à ação do governo estadual. Essa liberdade se manifesta também na possibilidade de suavizar as normas legais, como no caso das abordagens necessárias à escola do campo, que são suavizadas ao ponto de tornarem-se uma sugestão e não uma obrigação.

Destacamos ao final da análise realizada neste trabalho, que existe uma dificuldade para colocar em prática as normas legais que instituem a escola do campo, em virtude da falha de vigilância por parte do poder que organiza o espaço escolar e da produção que ocorre a partir do consumo por parte dos sujeitos inseridos neste espaço. Essa produção modifica a ação da escola, que se torna semelhante à organização escolar tradicional, uma vez que conteúdos ligados à vida rural pouco são discutidos e nos leva a indagar sobre a existência real de uma escola que possa ser considerada como do campo, pois mesmo ao estar no campo a escola deve seguir a estrutura curricular exigida a todas as escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 05 nov. 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>> Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 mai. 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Volume 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar.** Volume 2. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLÉGIO ESTADUAL ADÉLIA ROSSI ARNALDI – EFM. **Projeto Político Pedagógico.** Paranavaí, 2014. Disponível em: <<http://www.pvaadeliarossi.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>> Acesso em: 15 ago. 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIARD, Luce. Apresentação de Luce Giard. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Volume 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Península, 1978.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEVIGARD, Ivone Elsa; BARBOSA, Ruth Machado. Incertezas e cotidiano: uma breve reflexão. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, 2010, p. 84-89.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Tradução: Eni P. Orlandi (*et al.*). Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

SEED - Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação do campo**. Curitiba, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.