

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PPA

ELINE GOMES DE OLIVEIRA ZIOLI

**UMA ESCOLA PARA O CAMPO NA CIDADE: A reconstrução das
identidades dos alunos do campo no cotidiano do CEC Adélia**

Rossi Arnaldi

Maringá/PR
2016

ELINE GOMES DE OLIVEIRA ZIOLI

**UMA ESCOLA PARA O CAMPO NA CIDADE: A reconstrução das identidades
dos alunos do campo no cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em
Administração, do Programa de Pós-
Graduação em Administração, da Universidade
Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Yoshie Ichikawa

Maringá/PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Z79e Zioli, Eline Gomes de Oliveira
 Uma escola para o campo na cidade: a reconstrução
das identidades dos alunos do campo no cotidiano do
CEC Adélia Rossi Arnaldi / Eline Gomes de Oliveira
Zioli. - - Maringá, 2016.
 148 f. : il. : color., figs.

 Orientadora: Profa. Dra. Elisa Yoshie Ichikawa.
Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual
de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas,
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA),
2016.

 1. Administração de empresas. 2. Organização -
Administração. 3. Estudos Organizacionais -
Administração. I. Ichikawa, Elisa Yoshie, orient.
II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-
Graduação em Administração. III. Título.

CDD 21.ed.658

MGC - 001711

ELINE GOMES DE OLIVEIRA ZIOLI

**UMA ESCOLA PARA O CAMPO NA CIDADE: A reconstrução das
identidades dos alunos do campo no cotidiano do CEC Adélia Rossi
Arnaldi**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Administração, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em 29 de fevereiro de 2016.



Prof.^a. Dr.^a. Elisa Yoshie Ichikawa (PPA-UEM)
(presidente)



Prof. Dr. Luciano Mendes (ESALQ/USP)
(membro convidado)



Prof.^a. Dr.^a. Priscilla Borgonhoni Chagas (PPA-UEM)
(membro)

Ao meu esposo Cláudio, pelo ombro amigo, pelas palavras de motivação, e principalmente por acreditar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar coragem para enfrentar todos os desafios, por me dar forças para me manter firme em meus propósitos, e por me dar capacidade para alcançar objetivos que eu não me imaginava capaz.

Agradeço à minha orientadora, professora Elisa, por todos os ensinamentos que me mostraram o que era ser uma estudante de mestrado. Suas orientações foram fundamentais para a construção, tanto do meu trabalho, como de mim mesma, como pesquisadora.

Ao Cláudio, agradeço por ser mais que meu esposo, ser meu maior incentivador, por acreditar que eu consigo, por estar sempre ao meu lado, e principalmente por conseguir me manter tranquila nos momentos mais difíceis dessa etapa.

À minha mãe e aos meus sogros, pelo apoio, nos momentos difíceis dessa jornada vocês vieram ao meu socorro. Muito obrigada por tudo.

Ao professor Luciano Mendes, agradeço por todas as contribuições feitas durante a minha banca de qualificação, seus apontamentos me ajudaram a encontrar o caminho certo.

À professora Priscilla Borgonhoni Chagas, muito obrigada pelas preciosas contribuições tanto na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Administração quanto durante minha banca de qualificação.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Administração, agradeço por todos os ensinamentos durante as disciplinas.

Agradeço a direção, equipe pedagógica e alunos do CEC Adélia Rossi Arnaldi, por permitirem que eu realizasse essa pesquisa, a disponibilidade de vocês em me receber, e principalmente aos pais que abriram suas casas. Obrigada pela confiança e carinho.

Ao Bruhmer, obrigada por estar sempre disposto a tirar dúvidas.

Agradeço aos amigos de mestrado, tanto os que iniciaram junto comigo como os amigos que vieram depois nas outras turmas, os momentos de conversa na sala para estudo sempre foram animadores.

Se tivesse tempo...

Eu largaria a vida no sítio

E iria para a cidade

Melhoraria a sociedade

Para que todos viam a felicidade...

(Bruna Camila Schmengler Cândido, 3º ano, 2014
Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi)

RESUMO

Partindo da proposta de compreensão de uma escola do campo situada na cidade, busquei desenvolver este estudo a partir do objetivo de interpretar como a escola e suas práticas cotidianas contribuíram para a criação e recriação das identidades dos alunos oriundos do meio rural do Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi. Desenvolvi a proposta para essa pesquisa a partir da relação campo-cidade. Na abordagem das legislações estadual e federal que regulamentam a educação do campo, o campo é apresentado como diferente da cidade, com sua própria identidade. Ao regulamentar a educação no campo, os legisladores enfocam a necessidade de valorizar a identidade do homem do campo. Entretanto, um dos questionamentos que me acompanhavam no início desse trabalho era quanto à existência dessa identidade que a legislação busca valorizar, do homem do campo como diferente e distante das práticas urbanas. Apoiando-me nos embasamentos teóricos de Bourdieu, pude desenvolver nessa pesquisa uma visão de estrutura constantemente moldada pelo agente, que dentro das possibilidades que seu *habitus* primário lhe permite, vai agindo e construindo sua realidade. Para complementar essa abordagem, utilizei as contribuições de Althusser para ideologia, em que pude entendê-la como uma prática presente nos diversos campos e compondo o *habitus* do agente. Por fim utilizei as contribuições teóricas de Certeau, Lefebvre e Heller para interpretar o cotidiano escolar, com vistas a compreender de que modo as práticas de socialização dos agentes inseridos nesse espaço contribuíram para a construção e reconstrução das identidades dos alunos do CEC Adélia Rossi Arnaldi. Ao realizar essa pesquisa, me utilizei da técnica de *bricolage*, tanto para construir as discussões teóricas que me orientaram, como para traçar os procedimentos metodológicos que me permitiram responder a questão proposta no início. Desse modo, pude analisar, ao mesmo tempo, a estrutura em que o sujeito está inserido e sua participação no cotidiano da organização escolar - ao observar as práticas dos sujeitos e suas reações, coletando seus depoimentos por meio de entrevistas semiestruturadas e de narrativa - e interpretar minhas anotações de campo e os fragmentos discursivos coletados por meio da análise do discurso pechetiana. Ao analisar as práticas de socialização e práticas cotidianas dos sujeitos, pude compreender a constante reconstrução de suas identidades, ao consumirem a escola como produto cultural de uma forma modificada, diferente do objetivo inicial da sua instituição, que é a valorização da identidade do homem do campo. Os alunos, a partir do seu *habitus* primário construído nas práticas de socialização em família, buscam na escola uma forma de inserção na vida urbana, e ao consumirem os produtos culturais da escola, criam um novo produto, e com isso reconstróem suas identidades no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Identidades. *Habitus*. Cotidiano. Ideologia. Escola do Campo.

ABSTRACT

Starting from the understanding of a rural school situated in the city, I have attempted to develop this study from the purpose to interpret how the school and its daily practices contributed to the creation and recreation of the identities of the students from the rural areas of the Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi. I have developed the proposal for this research from the relation between the city and the countryside. In the approach to the state and federal laws which control the rural education, the country is showed as different from the city, with its own identity. By regulating the rural education, lawmakers focus on the need to enhance the identity of the country man. However, one of the questions that accompanied me at the beginning of this work was about the existence of this identity that the legislation seeks to value, the man from the country as different and distant from urban practices. Supporting me in the Theoretical Foundation of Bourdieu, I could develop in this research a structure view constantly shaped by the agent, that within the possibilities that their primary *habitus* allows them it will act and build their reality. To complement this approach, I have used the contributions of Althusser to ideology, in which I could understand it as a present practice in various fields and composing *habitus* agent. Finally I have used the theoretical contributions of Certeau, Lefebvre and Heller to interpret the school routine, in order to understand how the socialization practices of the agents entered in this space contributed to the construction and reconstruction of the identities of students of CEC Adélia Rossi Arnaldi. By conducting this research, I have used the *bricolage* technique to build the theoretical discussions that guided me and to trace the methodological procedures that allowed me to answer the question proposed at the beginning. Thus, at the same time I could analyze the structure in which the subject is inserted and its participation in the school organization everyday - observing the practices of the subjects and their reactions, collecting their statements through semi-structured interviews and narrative - and interpret my field notes and discursive fragments collected by analyzing the speech pechetiana. By analyzing the socialization practices and daily practices of individuals, I could understand the constant rebuilding their identities to consume school as a cultural product of a modified form, different from the initial purpose of their institution, which is the appreciation of the identity of the country man. The students, starting from their primary *habitus* built in family socialization practices, they seek in school a way of integration into the urban life, and by consuming school cultural products, they create a new product, and thus reconstruct their identities in everyday life school.

Keywords: Identities. *Habitus*. Daily. Ideology. Rural School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do CEC Adélia Rossi Arnaldi	64
Figura 2 – Pátio do CEC Adélia Rossi Arnaldi	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividade Curricular Complementar
AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ARE	Aparelho Repressor de Estado
CEC	Colégio Estadual de Campo
CODEP	Conselho de Desenvolvimento de Paranavaí
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SUMÁRIO

1	O PROBLEMA.....	10
2	A BASE	18
	2.1 <i>Pierre Bourdieu: o agente na estrutura</i>	19
	2.2 <i>Bourdieu e a Reprodução Social</i>	25
	2.3 <i>Escola e ideologia</i>	27
	2.4 <i>Cotidiano: opressão e invenção</i>	33
	2.5 <i>Identidades que se constroem e reconstroem no cotidiano</i>	44
3	PERCORRENDO O CAMINHO	48
4	O DISTRITO QUE SE TORNA BAIRRO E A ESCOLA QUE SE TORNA DO CAMPO .	60
5	DIÁRIO DE CAMPO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	64
	5.1 <i>Os pais e o habitus primário dos alunos</i>	68
	a) Trabalho e estudo	71
	b) Futuro e morar no campo	82
	5.2 <i>Os profissionais da educação e o cotidiano escolar</i>	90
	a) A comunidade do Sumaré	92
	b) Trabalho na escola	97
	c) Pais e alunos oriundos do meio rural.....	102
	d) Organização escolar.....	107
	5.3 <i>Os alunos</i>	112
	5.4 <i>Construção e reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural no cotidiano do Adélia</i>	122
6	CONCLUSÕES.....	134
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A.....	145
	APÊNDICE B.....	146
	APÊNDICE C.....	147
	APÊNDICE D.....	148

1 O PROBLEMA

Nasci e cresci na mesma cidade e na mesma casa, mudei de casa apenas quando me casei, mesmo assim mantendo como residência a cidade de Paranavaí. Por ser uma cidade relativamente pequena, o contato entre seus moradores sempre foi mais simples, tornando possível conhecer pessoas de diferentes pontos da cidade. Um desses pontos, que busco chamar a atenção, é o distrito¹ do Sumaré. O primeiro contato que tive com os moradores desse distrito, foi nos meus anos de ensino fundamental, pois alguns dos meus colegas de classe moravam no Sumaré e vinham até a cidade² para estudar. Quando falo de distrito, logo a imagem que forma é de um local distante do que se considera urbano, podendo ser considerado uma aglomeração de residências, onde seus moradores desempenham apenas atividades rurais. Porém, no caso do Sumaré, essa distância não é tão grande como costumamos pensar, fato que permitiu sua incorporação ao perímetro urbano de Paranavaí em 2012. Confesso que não olhava para o Sumaré como um distrito, semelhante aos outros dessa região, como por exemplo, Mandiocaba e Graciosa, que ficam a cerca de 20 quilômetros do centro urbano de Paranavaí. Para mim, o Sumaré era como qualquer outro bairro da cidade, essa minha percepção se deve ao fato de que no comércio e nas escolas dentro da cidade sempre percebia muito mais pessoas que residiam nele, do que nos demais distritos. Parecia-me um lugar mais próximo do que a palavra distrito podia demonstrar, mas a minha relação com esse espaço da minha cidade ainda era apenas no sentido do “ouvir falar”.

A imagem que eu tinha do Sumaré, formada pelo que me diziam, foi se transformando a partir da minha experiência e observação. Essa transformação se iniciou quando passei a trabalhar em Paranacity - cidade localizada a 57 km de Paranavaí - e o caminho que tomava para chegar ao trabalho passava dentro do Sumaré. Durante meu trajeto quase diário, alguns pontos me chamavam a atenção, como o desenvolvimento e organização daquele distrito, que conta com diversas lojas e fábricas, supermercados, cartório, farmácia, e outros pontos comerciais.

¹ O conceito de distrito é tratado por Pinto (2003), que o aponta como estágio inicial para a formação do município. Mesmo situado na zona rural, o autor apresenta que o distrito é legalmente considerado como parte da zona urbana. Seus habitantes apresentam modo de vida tipicamente urbano, com reivindicações caracteristicamente urbanas como: escolas, postos de saúde, rede de esgoto, iluminação pública.

² Me refiro a cidade conforme colocado pelo Decreto-Lei 311 de 02 de março de 1938, que a conceitua como a sede do município, onde este possui em sua composição além da cidade, distritos.

Outra situação observada que me chamou a atenção foi durante o percurso fora do distrito, quando me deparei com algo que me fez refletir. Durante o caminho, muitos ônibus escolares passavam por mim, indo em direção ao Sumaré, além de crianças pelo caminho à espera do transporte escolar. Naquele momento, eu pensava se essas crianças iriam para Paranaíba ou para o distrito, e muitas vezes o caminho era longo. Eu questionava o porquê de não existir uma escola ali, em alguma parte daquelas propriedades, pois eram muitas crianças que iam pra cidade estudar.

Munida das minhas inquietações, passei a questionar algumas pessoas quanto à existência de uma escola no Sumaré. Nesse momento eu conheci o Colégio Estadual de Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi. Soube que o Sumaré possui um colégio estadual, que atende os estudantes que moram no distrito e nos sítios próximos, e é considerado pelo governo estadual como colégio de campo. Essa denominação me remetia à ideia de que para ser de campo o colégio deveria estar situado no campo, portanto fora das construções urbanas. Durante minha busca por um tema para pesquisa no mestrado, surgiu a ideia de pesquisar o cotidiano desses alunos do campo que estudam no CEC Adélia Rossi Arnaldi. Essa oportunidade de pesquisa me fez refletir a princípio sobre a diferença entre o rural e o urbano³.

Para compreender a delimitação entre campo e cidade, é interessante observar a concepção de rural e urbano. Nesse sentido, me volto para a observação colocada por Elesbão (2007) em seu trabalho sobre o desenvolvimento do espaço rural, onde o autor cita que o território rural brasileiro sempre foi entendido como o lugar de produção de alimentos, matérias-primas e fornecedor de mão de obra para a indústria. Essa abordagem também está presente no trabalho de Siqueira e Ozório (2001) que se propõem a levantar o conceito de rural, para os autores a dimensão econômica compõe a base para o conceito de rural, que se caracteriza pela produção de alimentos por meio da criação de plantas e animais. As abordagens de Elesbão (2007) e Siqueira e Ozório (2001) apresentam uma visão de cooperação entre o campo e a cidade, onde cada um compreende a necessidade da existência do outro. Quando me deparo com a questão “o que é o meio rural e qual a sua

³ Quando abordo os termos rural e urbano e campo e cidade, estou me utilizando da colocação de Biazzo (2008) que trata as categorias rural e urbano como representações, conteúdos das práticas de cada sujeito, instituição e agente na sociedade, enquanto que as categorias cidade e campo são entendidas como formas concretas, compondo o espaço.

função?” minhas conclusões iniciais se relacionam às colocações desses autores, mas, será que essa abordagem realmente pode ser generalizada para todo meio rural do Brasil? Existe apenas harmonia dentro dessa relação?

Saindo do aspecto harmonioso da relação cidade-campo, e buscando uma nova resposta para as questões anteriores, parto da abordagem inicial de Wanderley (2001) em seu trabalho referente ao desenvolvimento rural, onde a autora apresenta que a visão brasileira do meio rural compreende o entendimento de que esse sempre é fonte de problemas, desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais, etc. Afinal, qual a relação entre campo e cidade? As abordagens de Elesbão (2007), Siqueira e Ozório (2001) e Wanderley (2001) mostram duas visões opostas para essa relação, uma oferecendo um aspecto harmonioso de cooperação, enquanto que a outra mostra um conflito.

Além desses conceitos sobre a função do campo, que demonstram uma relação entre ambos, é importante tratar o modo de classificar o meio urbano e o meio rural. Nesse sentido, o trabalho de Wanderley (1997), ao discutir o lugar dos rurais, traz uma abordagem referente à classificação de rural, a autora coloca que cada país possui suas regras para classificar o que é urbano e o que é rural. Para Wanderley (1997), existe no caso brasileiro uma supervalorização do município, independente da concentração urbana, relacionando com casos de outros países a autora apresenta o exemplo de um comerciante que reside em um *village* europeu ou norte americano, e que por esse motivo é considerado morador rural mesmo não sendo agricultor. Por outro lado, um agricultor brasileiro que reside na cidade é considerado morador urbano, mesmo tirando seus rendimentos da agricultura.

O caso brasileiro, para Wanderley (1997), apresenta a cidade com funções centralizadoras, depositária do poder público e distribuidora dos serviços públicos e privados. Por outro lado, no espaço rural situado no interior da sociedade, a autora coloca que o povoamento é rarefeito e disperso. Em suas observações a autora mostra que rural faz menção à dispersão da população, ausência de poder público, e ausência de grande parte dos bens e serviços concentrados na área urbana. Dentro dessa abordagem, se torna visível a relação entre a cidade e o campo, onde o campo com a sua periferia espacial precária depende da cidade de forma política, econômica e social.

Por se caracterizar conforme a abordagem de Wanderley (1997) como um lugar de precariedade social, os habitantes do meio rural precisam deslocar-se para

a cidade para ter acesso a serviços como posto médico, banco, Poder Judiciário. Caso a aglomeração urbana se desenvolva, cresça e multiplique suas atividades, esse processo não afeta como consequência o meio rural, a alternativa para essa população, de acordo com Wanderley (1997), é permanecer como periférico à cidade, ou se tornar urbana expandindo seu espaço rural ou por meio do êxodo para as cidades.

Essa última colocação de Wanderley (1997), a respeito do êxodo rural fez com que me voltasse para uma consideração feita pelo antropólogo Oliven (2007), em seu trabalho sobre a antropologia dos grupos urbanos, onde o autor trata o fenômeno de migração como responsável por colocar as populações de origem rural em confronto com o mundo urbano. Para Oliven (2007) esse processo de migração levanta questões acerca da adaptação ou inadaptação ao contexto urbano, essa afirmativa do autor demonstra a existência de diferenças culturais entre o campo e a cidade, questões essas que fazem parte da formação do sujeito e se mostra como um empecilho para a adequação ao ambiente oposto. Corroborando com a abordagem de Oliven (2007), as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (SEED, 2006) tratam que em virtude dos movimentos migratórios a partir de 1910, quando moradores do campo passaram a deixar sua vida no meio rural e ir para a cidade, a falta de escolaridade desses passou a ser problema das cidades. Esse processo deu início às discussões acerca da educação do campo.

Dentro da sua abordagem, Oliven (2007) apresenta a escola de campo em conjunto com os meios de comunicação como responsável por orientar novos comportamentos compatíveis com a vida nas cidades, sendo um mecanismo de naturalização do mundo urbano para a população do campo. A proposta de Oliven (2007) para a função da escola de campo me inquietou, o autor apresenta a escola de campo como o local em que o aluno passaria por uma adequação dos seus costumes para dessa forma integrar a mão de obra da cidade.

Diferente da perspectiva de Oliven (2007), o Decreto 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, estabelece que as escolas de campo devem cumprir questões como: adequação de conteúdos e metodologias que sejam apropriados às necessidades do aluno do campo, e adequação do calendário escolar com as fases agrícolas e condições climáticas. As orientações instituídas no Decreto mostram a importância em preservar a identidade desse aluno do campo, tanto que é instituído também a importância de uma educação no campo,

apresentado a necessidade de manter esse aluno dentro da sua realidade, evitando seu deslocamento para a cidade. A exceção existente para essa norma é quando uma escola situada na cidade atende em sua maioria alunos residentes no campo.

Dentro da abordagem do Decreto 7.352/2010 para educação do campo, o CEC Adélia Rossi Arnaldi não poderia ser considerado de campo por estar situado dentro da cidade, o colégio apenas passou a receber essa nomenclatura no ano de 2012. Conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico, essa mudança de denominação tem como fundamentação o público diferenciado atendido pelo colégio, que reside em conjuntos habitacionais, sítios, vilas rurais e no próprio distrito. O propósito dessa mudança tem como foco a manutenção da identidade, cultura e valores relacionados à vida na terra.

Tanto o Projeto Político Pedagógico do CEC Adélia Rossi Arnaldi como as Diretrizes para Educação do Campo, preconizam a existência de um espaço que busca a manutenção da identidade dos alunos oriundos do campo. Ao buscar compreender o que é identidade, logo a associo com uma forma de reconhecimento, estando diretamente ligada à identificação tanto do sujeito como do grupo. Para me auxiliar na compreensão da construção dessa identidade utilizo as construções teóricas de Bourdieu (2011; 2013) que tratam do potencial do agente na estrutura. Ao tratar desse potencial ressalto o conceito bourdiesiano de *habitus*, que se refere a práticas distintas e distintivas exercidas pelo agente em um campo, essas, são transmitidas ao agente por meio das práticas de socialização, como a socialização primária que constrói o *habitus* primário, ou primeira identidade do agente, as outras formas de socialização reconstróem esse *habitus*.

A identificação do colégio como um local que tem o propósito de preservar a identidade rural dos alunos, além de integrar em um mesmo espaço o sujeito do campo e da cidade, o confirmou como *locus* da minha pesquisa. Lá seria possível investigar o processo de construção e reconstrução das identidades do aluno do campo inserido no cotidiano urbano do CEC Adélia Rossi Arnaldi.

Meu entendimento para cotidiano a partir dos trabalhos desenvolvidos por Certeau (1998) e Certeau, Giard e Mayol (2002), não é apenas como um lugar onde ocorrem as práticas corriqueiras e se desenrola uma rotina, mas também um lugar de inventividade, onde os indivíduos não atuam apenas passivamente, mas participam da significação da sua realidade. Ao abordar o cotidiano, Certeau (1998) o mostra como constituído por fazeres, inventado pelas “artes de fazer”, e para

compreendê-lo é preciso observar as práticas realizadas pelos sujeitos simples (homem ordinário). Observando as práticas do sujeito simples, é possível visualizar práticas de opressão, uma vez que o cotidiano é capaz de aprisionar esse sujeito, e também práticas de resistência, pois esse sujeito munido de práticas sutis de resistência busca conquistar uma liberdade, mesmo que temporária.

A partir das minhas observações, embasadas nas proposições teóricas reunidas anteriormente, construí o seguinte problema de pesquisa: **Como a escola e suas práticas cotidianas contribuíram para a criação e recriação das identidades dos alunos oriundos do meio rural do CEC Adélia Rossi Arnaldi?**

Para responder ao meu problema de pesquisa, irei me orientar pelos seguintes objetivos específicos:

1. Levantar dados históricos da constituição do Sumaré e a implantação do CEC Adélia Rossi Arnaldi;
2. Descrever as diversas práticas de socialização presentes na vida dos alunos oriundos do meio rural do CEC Adélia Rossi Arnaldi, com vistas a entender como foram construídas suas identidades;
3. Descrever o espaço escolar e como ocorrem as práticas cotidianas das pessoas inseridas no CEC Adélia Rossi Arnaldi (alunos, professores, funcionários);
4. Interpretar como a comunidade escolar em suas vivências cotidianas contribuiu para a construção e reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural do CEC Adélia Rossi Arnaldi.

Justifico a relevância desse trabalho, por tratar da relação entre identidade e cotidiano dentro de um espaço de pretensa “fronteira” entre o urbano e o rural. Esse cotidiano formado por meio de bricolagens entre os indivíduos que compartilham o mesmo espaço, a partir de suas práticas de socialização é possível entender um movimento de construção e reconstrução das identidades.

Sendo o cotidiano lugar de criação, mesmo que imperceptível na maioria das vezes, e que age diretamente na construção e reconstrução das nossas identidades, entendo como importante observar o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi, pois naquele espaço inserido no perímetro urbano da cidade ocorre a interação entre pessoas oriundas tanto do meio rural como do meio urbano. Mas o espaço escolar, diferente de outros espaços, é regido por um regulamento formalmente constituído,

e as práticas dos sujeitos inseridos nesse espaço devem se basear nas diretrizes e normas, estabelecidas para a educação no campo. Essas práticas cotidianas formalmente instituídas buscam a preservação da identidade do aluno oriundo do meio rural, muito embora, esse espaço venha a ser compartilhado com alunos oriundos do meio urbano, e profissionais que não compartilham apenas o cotidiano daquela escola do campo. A existência de sujeitos tanto do campo como da cidade compartilhando do cotidiano de uma escola pensada para o aluno do campo me faz questionar o cumprimento das práticas legais que constituem a proposta da escola.

Considero relevante pesquisar qual a identidade do aluno do campo, e qual a interferência dos alunos e profissionais da cidade em sua formação, pois as normas que regem o colégio apontam a necessidade da escola em preservar essa identidade, de igual modo as Diretrizes para a Educação no campo e o Decreto que 7.352/2010 asseguram sua preservação, mas, para poder preservar é preciso conhecer o que será preservado. Por esse motivo, entendo que é importante conhecer a constituição dessas identidades, e a participação das práticas cotidianas da comunidade escolar no processo de construção e reconstrução das identidades do aluno oriundo do meio rural, que se insere no ambiente urbano para estudar.

A relevância da minha pesquisa para os Estudos Organizacionais está em abordar questões que são normalmente silenciadas dentro das organizações, como, diversidade, gênero, simbolismos e identidades. Além de abordar temas silenciados, meu trabalho busca a partir das vozes de sujeitos que são silenciados, compreender a ação da estrutura escolar no cotidiano desses sujeitos do campo. Minha proposta é abordar as estruturas, no caso a estrutura escolar, não do ponto de vista da estrutura, ou seja, do discurso oficial que constitui e orienta a estrutura escolar, mas partindo das identidades dos sujeitos que a compõem.

Meu trabalho tem como objetivo olhar para o que passa despercebido, levantando uma discussão a respeito de como foi constituída as identidades dos alunos oriundos do meio rural, buscando identificar até que ponto as práticas cotidianas estão fundamentadas nas diretrizes e normas que regem o funcionamento da escola. A contribuição teórica do meu trabalho está em utilizar uma abordagem multiparadigmática para compreender o cotidiano escolar, partindo não apenas do discurso formal que constitui a escola, mas do discurso informal das pessoas que frequentam o ambiente escolar. Essa forma de abordagem teórica permite tratar meu objeto com mais profundidade, podendo observar não apenas as

práticas formalizadas da escola, mas também buscar as identidades dos sujeitos oriundos do meio rural, e a partir dos seus discursos informais, poder visualizar outra constituição da estrutura escolar.

Organizo este trabalho em sete capítulos, iniciando por este capítulo que aborda a construção do problema de pesquisa, no próximo capítulo exponho as bases teóricas que utilizo para a construção desse estudo, no terceiro capítulo aponto o percurso metodológico que segui durante a realização dessa pesquisa. Faço no quarto capítulo um levantamento dos dados históricos da constituição do CEC Adélia Rossi Arnaldi e do Sumaré, além de apontamentos referentes a legislação que regulamenta a educação no campo. No quinto capítulo apresento meus relatos de campo e a análise do discurso das entrevistas, observando a construção do *habitus* primário dos alunos, e sua reconstrução no ambiente escolar, por meio das práticas de socialização e vivências cotidianas. Por fim, apresento no sexto capítulo minhas conclusões.

2 A BASE

No decorrer da construção da minha pesquisa, o leitor poderá perceber a constante referência a questões relativas à constituição da escola e ao papel que deve ser desempenhado por ela. Entretanto, ressalto que minha proposta não é levantar uma discussão pedagógica a respeito da escola, e educação, e sim discutir a escola como uma organização e analisar sua estrutura a partir da ótica dos Estudos Organizacionais.

Nesse momento do meu trabalho pretendo apresentar as discussões teóricas que apoiarão seu desenvolvimento. Estas discussões me permitem um suporte amplo ao responder a questão levantada inicialmente na problemática desta pesquisa, com o objetivo de compreender como a escola e suas práticas cotidianas contribuíram para a criação e recriação das identidades dos alunos oriundos do meio rural do CEC Adélia Rossi Arnaldi. Pretendo levantar primeiramente uma discussão a respeito da compreensão de estrutura que orientará o desenvolvimento do meu trabalho, para tanto, me utilizo da construção teórica de Pierre Bourdieu para compreender a estrutura, e o papel desempenhado pelo agente dentro dela, a partir da compreensão dos conceitos de *habitus*, campo, capital e reprodução.

Em um segundo momento, pretendo, a partir da concepção de Althusser, tecer uma discussão a respeito do conceito de ideologia utilizado no meu trabalho, que me auxiliará no entendimento sobre o papel da ideologia no espaço escolar.

Após essas discussões apresentarei a concepção de cotidiano que fundamentará minha pesquisa, uma vez que, ao pesquisar o espaço escolar pretendo observar o cotidiano da escola, por ser o lugar onde ocorrem as práticas que constroem e reconstróem as identidades dos sujeitos. E por ser possível, à partir dele, entender o movimento de reprodução ideológica da organização escolar sobre os sujeitos.

Por último, demonstrarei a relação da identidade com o cotidiano, abordando o diálogo existente entre os conceitos de Bourdieu com as pesquisas que tratam do cotidiano, permitindo a compreensão da existência de uma identidade cotidiana, ou uma identidade que se forma no, e a partir do cotidiano.

2.1 Pierre Bourdieu: o agente na estrutura

Para que possa compreender a reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural, inseridos no cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi, a primeira base que permite o desenvolvimento do meu trabalho é a existência da estrutura do espaço escolar. Nesse sentido, entendo que para iniciar a exposição a respeito das bases teóricas para minha pesquisa devo iniciar pela compreensão de estrutura. Desse modo, parto da teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), de origem estruturalista, mas que apresenta em suas proposições um estruturalismo modificado.

Posso apontar como diferença entre o estruturalismo bourdiesiano e o estruturalismo de Lévi-Strauss e Althusser, a compreensão de uma estrutura que parte do social, onde essas juntamente com as práticas e as representações são constituídas continuamente (THIRY-CHERQUES, 2008). Ou seja, não são inertes, onde os sujeitos realizam as mesmas práticas e com as mesmas representações, antes, percebe-se nelas a possibilidade de movimento e mudança.

Quando caracteriza seu conceito de estruturalismo, Bourdieu (2004) o aponta como estruturalismo construtivista, nesse ponto ressalto que ao fazer menção ao termo estruturalismo, o autor se remete à tradição teórica de Saussure e Lévi-Strauss. Ao mencionar essa tradição teórica, o autor demonstra que não nega a existência de estruturas objetivas, cuja característica é existir independente “da consciência e vontade dos agentes”, essas estruturas têm a possibilidade de agir orientando ou coagindo as práticas e representações desses agentes.

Por outro lado, quando Bourdieu (2004) descreve sua construção teórica como sendo também construtivista, o autor está considerando a existência de dois pontos que fundamentam sua proposta de mudança para a tradição estruturalista. O primeiro ponto é o que se refere à “gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação”, esse ponto constitui o que o autor apresenta por meio do conceito de *habitus* e o outro ponto que trata dos campos e grupos (BOURDIEU, 2004, p. 149).

A construção teórica de Bourdieu (2006), apontada pelo autor como teoria geral dos campos, se baseia em dois conceitos fundamentais destacados no segundo ponto que fundamentam o aspecto construtivista da sua teoria, sendo o conceito de *habitus* e de campo. Entretanto além desses conceitos ditos essenciais

por Bonnewitz (2003) e Thiry-Cherques (2008), entendo que para melhor compreender a teoria bourdiesiana, é preciso iniciar uma discussão a respeito da sua concepção de agente, e a relação deste com a estrutura. Dentro das pesquisas de Bourdieu (2004, p. 21), e como forma de superar o estruturalismo tradicional, o autor entende e aborda o sujeito pelo termo de agente, com a intenção de resgatar o agente abolido nas produções estruturalistas, que o colocaram como “simples epifenômenos da estrutura”. O destaque dado por Bourdieu (2004; 2006; 2013) é para o potencial criativo e inventivo do agente, que “tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo as leis mecânicas que lhes escapam” (2004, p. 21). Portanto, a partir da concepção do autor, o agente não é apenas suporte para a estrutura, não estando inerte, esperando para ser conduzido como marionete, mas ele realiza movimentos que muitas vezes são imperceptíveis, porém não podem ser desprezados.

O potencial ativo e inventivo do agente dentro da estrutura é entendido por Bourdieu (2004) ao destacar a existência de “princípios incorporados de um *habitus* gerador”, portanto, o agente no estruturalismo construtivista de Bourdieu se utiliza dessas disposições, ou seja, desses *habitus*, para agir dentro da estrutura. A utilização do conceito de *habitus* por Bourdieu (2004; 2007a) é uma forma de acentuar e compreender a ação do agente na estrutura. O autor retoma o conceito de *habitus* como um conhecimento adquirido, buscando desse modo apresentar e resgatar a ação do conhecimento prático, como um tipo de sentido do jogo, o qual não obriga o agente a raciocinar para poder se orientar e se situar no espaço (BOURDIEU, 2006).

O resgate que o autor faz da capacidade inventiva e criativa do agente a partir do uso da noção de *habitus*, é um destaque para a possibilidade de construção da realidade social em que está inserido. A realidade dentro da concepção bourdiesiana é socialmente construída, por um agente socializado, que tem contato com os princípios organizadores da estrutura, sendo estes construídos e adquiridos a partir de uma experiência social, ou seja, uma prática (BOURDIEU, 2001a).

Portanto, os agentes sociais de Bourdieu (2001a) são dotados de *habitus*, gerados a partir das experiências vividas pelos agentes. Entendido como um conjunto ou sistema de disposições socialmente constituídas, ou ainda conforme aponta Bourdieu (2004; 2007a; 2013), o *habitus* pode ser tido como produto da necessidade objetiva, ou como regras ligadas à existência de um grupo. Eles geram

estratégias, pois ao agir na forma de estruturas estruturadas capazes de funcionar como estruturas estruturantes, se apresentam como o **princípio gerador e unificador de práticas e ideologias**, as quais caracterizam determinado grupo de agentes.

Quando se fala em um agente socializado, Bourdieu (2001a; 2013) não está tratando apenas das socializações que ocorrem no momento que o agente ingressa na vida escolar, ou no trabalho, mas das relações familiares desse agente, como sua primeira forma de socialização. O autor destaca que as primeiras experiências, constituem o *habitus* primário do agente, entendendo que nesse ponto todas as condições e possibilidades de existência do agente foram desenhadas.

Minha intenção, ao tratar das condições de existência, não é apresentar uma condição no sentido de determinismo, pois isso invalidaria toda a minha discussão até aqui, e estaria em oposição ao que pretende Bourdieu. Mas, nesse ponto, chamo a atenção para o caráter estruturalista da construção de Bourdieu (2013), ao apontar que as primeiras experiências ou primeiras socializações, constituem o *habitus* primário do agente como responsável por orientar e não determinar, toda sua experiência posterior.

Quando Bourdieu (2013) trata da relevância das primeiras experiências, na ação do *habitus* do agente, ele está tratando das possibilidades que essas experiências oferecem ao sujeito, possibilidades diretamente relacionadas à construção de um objetivo esperado. Quando Bourdieu (2013, p. 88) coloca que “o mundo prático que se constitui na relação com o *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados”, entendendo que ao relacionar o mundo prático a um mundo de fins já realizados, o autor esteja se referindo às possibilidades que existem com base nas experiências anteriores do agente. Ou seja, o *habitus* primário fornece ao agente os meios necessários para que possa apreciar as experiências posteriores e consumir os produtos culturais disponíveis.

As práticas geradas a partir do *habitus* do agente podem ser adaptadas a um objetivo, entretanto, essa adaptação e esse movimento em cumprir com um objetivo não supõem para Bourdieu (2013) intenção consciente do agente, nem mesmo sua competência em executar as operações necessárias para esse fim.

Destaco a colocação de Bourdieu (2011, 2013) de que os *habitus* geram práticas individuais e coletivas, distintas e distintivas, ou seja, práticas que se

diferem entre si e que diferenciam os sujeitos que as praticam, representam classificações, tanto no que se refere aos princípios como na operacionalização da classificação. É colocado por Bourdieu (2011) o exemplo da diferença entre um operário e um empresário industrial, o autor aponta que a maneira de comer, o tipo de comida, o esporte praticado e a maneira de praticar esse esporte, as opiniões políticas, a forma de expressar essas opiniões, são diferentes entre um operário e um empresário industrial. A partir da distinção apresentada, compreendo a colocação de Bourdieu (2013) ao apontar que por meio do *habitus* a estrutura que o produz governa a prática do agente, mas, é importante destacar que não ocorre como um determinismo mecânico, e sim em virtude das pressões e limites que são atribuídos às práticas do agente.

Entendido como sendo “ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas”, Bourdieu (2004, p. 158) coloca que o *habitus* explicita qual a posição social ocupada no momento da sua criação e vincula as práticas e bens de um agente ou de uma classe de agentes (BOURDIEU, 2011). A partir desse apontamento do autor, compreendo que ao analisar as práticas e os bens de um agente, posso relacioná-lo a outros agentes e assim identificar um pertencimento deste a um determinado grupo. Da mesma forma que pude verificar, no exemplo de Bourdieu (2011) da distinção entre o operário e o empresário industrial, as práticas de ambos apontam um pertencimento a lugares diferentes na estrutura social, são práticas distintas, ou seja, diferentes entre si, e que por esse motivo distingue o agente que as pratica de outros agentes.

Esses lugares diferentes da estrutura social me permitem apresentar o conceito bourdiesiano de campo, que para Bourdieu (2003, p. 119) pode ser entendido como “espaços estruturados de posições”, que apresentará a vinculação de determinados *habitus*. A utilização por Bourdieu do conceito de campo permite, conforme aponta Beliera (2013), superar as dicotomias do pensamento sociológico, pois ao identificar áreas de conflito interno e externo, que possui suas próprias regras, é possível realizar uma análise completa da estruturação do sistema social. Para que um campo exista, é preciso existir agentes que invistam seu dinheiro, tempo, honra ou sua vida nesse campo, esses agentes estão dispostos a perseguir os objetivos do campo, em outros termos posso dizer que os agentes se inserem em um dos jogos oferecidos pelos campos (BOURDIEU, 2001b).

Em sua definição, Bourdieu (2003; 2011) descreve o espaço social global como um campo, sendo ao mesmo tempo um campo de forças e de lutas, de forças, pois impõe suas necessidades aos agentes envolvidos, e de lutas pelas disputas e enfrentamento entre os seus agentes que contribui com isso para a conservação ou transformação da estrutura do campo. Portanto, a estrutura de um campo é resultado das lutas ou relação de força que ocorrem entre seus agentes. As lutas que ocorrem entre os agentes de um campo, são motivadas e resultado da distribuição de um capital específico dentro do campo.

Uma propriedade que Bourdieu (2003) aponta como menos visível dos campos é a de que todas as pessoas em um campo compartilham certos interesses fundamentais, que estão relacionados com a existência do campo, uma vez que ele passa a existir em virtude da existência desses interesses. Esses interesses irão orientar os agentes quanto aos motivos para lutar ou não lutar. Quando o autor fala desses jogadores ele trata da entrada de novos agentes no campo, esse ponto chama a minha atenção, pois essa entrada não é gratuita, ao entrar no campo os novos agentes devem, como coloca Bourdieu (2003), pagar um direito de entrada, que é reconhecer o valor do jogo no campo, para a seleção de novos jogadores são considerados o investimento feito por esse agente e os índices de adesão e o conhecimento que este possui do jogo.

Diferentes campos compõem toda a estrutura social, como o campo econômico, burocrático, religioso, científico, artístico, que são transpassados por outros campos, a exemplo temos o campo artístico, que é transpassado pelo campo econômico, burocrático, religioso, e outros. Entretanto cada campo possui suas próprias regras que orientam o jogo e disputas entre os agentes, além de possuir um capital específico que faz parte dos investimentos dos agentes em um campo. O capital cultural, característico pelo acúmulo de conhecimentos científicos, é um exemplo de capital específico para o campo científico, desse modo, os agentes que compõem esse campo lutam para acumular mais desse capital (BOURDIEU, 2006; 2007a; 2007b; 2011; 2013).

Os tipos de capital variam, além do capital cultural que tratei, outros capitais são apresentados por Bourdieu (2006; 2007a; 2007b; 2011; 2013), como o capital econômico, social e simbólico, que motivarão as lutas dentro dos campos. Esses capitais não estão presentes em campos distintos, pois da mesma forma que os campos são transpassados por outros campos, os capitais estão presentes em mais

de um campo. Detenho-me no exemplo do campo científico, que como apontei anteriormente tem como capital específico o capital cultural, contudo, por ser transpassado pelo campo econômico, existe no campo científico a presença de capital econômico, que é a posse de bens econômicos, mas por não ser específico do campo deter mais desse capital não garante ao agente a autoridade no campo (BOURDIEU, 2007a; 2011).

Apenas o acúmulo de capital específico garante a autoridade do campo ao agente, dentro do campo científico as lutas ocorrem com o objetivo de deter a autoridade científica. Bourdieu (1983) aponta a autoridade científica como uma forma de capital social, que é “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 2007c, p. 67), ou seja, pertencer a um grupo que está unido de maneira permanente e útil. A outra forma de capital que citei foi o capital simbólico, que é uma síntese dos demais capitais, não está ligado a um aspecto material como o capital econômico, o capital simbólico está ligado ao reconhecimento social dos demais capitais (BOURDIEU, 2003; 2013).

Nesse sentido, volto ao exemplo do capital cultural no campo científico como já disse anteriormente, a autoridade do campo é conferida ao sujeito que detém mais capital cultural, recebendo o reconhecimento dos outros agentes que compõem o campo, esse reconhecimento ou prestígio que garante sua autoridade converte seu capital cultural em capital simbólico. A posse de capital simbólico em um campo pode ser exemplificada a partir de algumas ações apontadas por Bourdieu (2013), como quando alguém se vangloria ao gastar muito dinheiro em uma compra, essa atitude de demonstrar que tem mais posse de capital econômico que outro agente é uma forma de ritual de reconhecimento social ou prestígio.

Como coloquei anteriormente, o *habitus* do agente demonstra o local que ele ocupa na estrutura social, portanto a que grupo pertence, também já abordei a existência de um *habitus* primário, fruto das socializações primárias que irá destacar a posição do agente na estrutura e o conjunto de possibilidades de ação para experiências posteriores. Além de entender o *habitus* como primário e secundário, é preciso destacar que Bourdieu (2013) o coloca também como individual e de classe, o *habitus* individual pode ser entendido como as características relacionadas a percepção imediata do agente, socialmente designada. Já o *habitus* de classe se refere aos aspectos do *habitus* individual que reflete características próprias a uma

classe, “como sistema subjetivo, mas não individual de estruturas interiorizadas, esquemas comuns de percepção, de concepção e de ação” (BOURDIEU, 2013, p. 99). Como aponta Setton (2010) o *habitus* é capaz de conciliar a realidade exterior com as realidades individuais, que podemos identificar a partir da relação entre o conceito de *habitus* e campo, ou seja, as disposições próprias do indivíduo formadas a partir da socialização em família (primária) e nos demais grupos que o agente se insere como a escola.

2.2 Bourdieu e a Reprodução Social

Abro esse tópico para tratar da reprodução cultural e social apresentada por Bourdieu, em que o autor destaca o sistema de ensino como possuidor dos meios mais adequados e dissimulados para transmissão do poder e privilégios. Bourdieu (2007a) coloca que a contribuição do sistema de ensino, está ligada à reprodução da estrutura das relações de classe, mascarando essa função sob uma aparência de neutralidade. Os alunos de diferentes escolas possuem, como coloca Bourdieu (2007a, p. 206) “um certo ‘espírito’ literário ou científico”, semelhante aos outros alunos que estudaram na mesma escola. Nesse momento, o autor trata da formação de profissionais, porém a reprodução está além da transmissão do conhecimento necessário para exercer um ofício.

De modo geral, Bourdieu (2007a) apresenta que a cada período da história, diferentes conhecimentos são colocados no patamar de legítimos. A partir dos esquemas linguísticos e intelectuais, ocorre a determinação, como coloca o autor, dos conhecimentos que devem ou não ser aprendidos. Para exemplificar essa colocação, Bourdieu (2007a) aborda a característica não absoluta da realidade, diferindo conforme o grupo do indivíduo, por meio da linguística e do pensamento intelectual, a escola direciona a valoração de certos aspectos da realidade.

Isso gera, conforme Bourdieu e Passeron (1992), uma seleção diferencial, de acordo com a origem social. Segundo os autores, essa desigualdade durante a seleção pode ser entendida ao analisar a posse de capital cultural pelos estudantes, que será determinado pela profissão do pai. Nesse sentido, filhos de pais com maiores instruções e de posições sociais mais elevadas, têm acesso a uma maior quantidade de capital cultural, enquanto que os estudantes de origem popular, cujos

pais ocupam profissões que não requerem conhecimentos elevados, não têm acesso à mesma quantidade desse capital.

A instituição escolar, para Bourdieu (2011), contribui para a reprodução e distribuição do capital cultural. O autor ressalta o processo de reprodução ao colocar que o capital puxa o capital, para tanto, devem ser consideradas as estratégias familiares, e a lógica da instituição escolar. Entendo, a partir da colocação do autor, que o processo de reprodução cultural e reprodução da ordem social, consideram o aspecto da realidade vivida por determinadas famílias, que ocupam posições elevadas na ordem social. Essa apropriação considera aspectos culturais referentes a essa realidade como parte dos conteúdos que devem ser aprendidos, bem como a forma com que devem ser aprendidos pelos estudantes da sua posição na ordem social.

Com esse processo, Bourdieu (2011) coloca que o sistema escolar opera uma separação entre os estudantes detentores de capital cultural herdado dos que não possuem. O autor completa sua afirmação ao colocar que, a relação entre as diferenças de aptidão, as diferenças sociais e o capital herdado conservam as diferenças sociais. Conservar as diferenças sociais implica em afirmar ou negar uma cultura, conforme coloca Bourdieu (2007a), a transmissão de uma cultura representa a afirmação do seu valor, essa afirmação ocorre em detrimento do valor de outra cultura. Desse modo, quando o sistema de ensino valoriza uma cultura dita erudita, colocando a mesma como merecida de ser ensinada, automaticamente outra cultura está sendo desvalorizada, apontada como desmerecedora de ser reproduzida pelo sistema de ensino.

Além da distinção entre culturas, a escola também é responsável pela separação, pois como aponta Bourdieu (2007a, p. 221), a disseminação da cultura erudita pela escola favorece os estudantes que possuem “um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação”, que os prepara para assimilar a cultura erudita difundida. Esses estudantes possuem essa preparação, pois a cultura em que estão inseridos é a cultura erudita transmitida pela escola, por esse motivo, eles possuem os meios necessários para consumi-la. Por outro lado, os estudantes oriundos das classes populares, durante o contato social com seus semelhantes, como coloca Bourdieu (2007a), tem acesso a conhecimento relativo às obrigações ligadas ao desempenho de um ofício.

Esse conhecimento transmitido principalmente pelos familiares dos estudantes pode ser verificado como citado por Bourdieu (2007a), ao observar as estatísticas de frequência ao teatro, concerto, museu. O autor ressalta que “o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence *realmente* [...] aos que detêm os meios para dele se apropriarem” (2007a, p. 297 – grifo do autor). Consumir ou se apropriar dos bens culturais requer a posse de instrumentos ideais de apropriação, estes não são transmitidos pelo sistema de ensino, ficando a cargo da educação familiar. Longe de ser uma instituição que considera as aptidões individuais e não as herdadas, a escola é entendida por Bourdieu (2011, p. 39) como uma instituição que relaciona “a aptidão escolar com a herança cultural”. Essa relação colabora para a reprodução das condições sociais.

2.3 Escola e ideologia

Pretendo nesse ponto apresentar a abordagem de ideologia que está pautada nas contribuições do filósofo estruturalista francês de origem argelina Louis Althusser (1918-1990), que parte, conforme expõem Linhares, Mesquida e Souza (2007) do conceito marxista de ideologia para desenvolver seu próprio conceito. O conceito de Althusser é o de aparelhos ideológicos de estado, e trata não apenas da ideologia, mas da reprodução das condições que permitem a continuação do Estado. Entretanto, meu foco é no tratamento de Althusser para a ideologia, reservando a função de reprodução para as contribuições já apresentadas de Bourdieu.

Quanto à utilização do termo ideologia, Chauí (2001) levanta um histórico que aponta o início da sua utilização no ano de 1801, no livro *Eléments de idéologie* de Destutt de Tracy, seu uso nesse momento era para elaborar uma ciência da origem das ideias, analisando o processo e a capacidade de pensar. Fugindo do seu significado original, a autora coloca que o termo assume um sentido pejorativo, pela primeira vez em um discurso de Napoleão Bonaparte, que ao se referir aos ideólogos franceses os acusou de inverter as relações entre as ideias e o real. Essa afirmação de Bonaparte é infundada em relação aos ideólogos franceses⁴,

⁴ Os ideólogos franceses se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos, mas Bonaparte os acusou de metafísicos, por esse motivo Chauí (2001, p. 10-11) coloca que a acusação contra os ideólogos era infundada, a declaração foi: “Todas as desgraças que afligem nossa bela França

entretanto, como ressalta Chauí (2001) essa mesma acusação não seria infundada se fosse dirigida aos ideólogos alemães.

A crítica levantada por Marx aos ideólogos alemães conserva o sentido napoleônico, de que o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as ideias e o real, como coloca Chauí (2001), a ideologia passa de uma ciência natural da aquisição de ideias sobre o real, para um sistema de ideias que desconhece sua relação com o real. Em *A ideologia Alemã*, Marx e Engels (2011) tecem críticas referentes à forma com que os filósofos alemães tratam a obra de Hegel, para os autores os ideólogos se utilizam de fraseologias, demonstrando uma dependência da filosofia de Hegel, não apresentando nenhuma crítica abrangente do sistema hegeliano.

A forma de elaboração dos trabalhos dos ideólogos alemães é explicitada por Marx e Engels (2011, p. 83) como uma limitação, onde apenas isolam “um aspecto do sistema hegeliano e volta esse aspecto tanto contra o sistema inteiro quanto contra os aspectos isolados pelos outros”. Os autores destacam que a abordagem que os ideólogos alemães faziam de Hegel era muito restrita, eles buscavam compreender o todo da teoria hegeliana analisando apenas alguns de seus aspectos isoladamente. Durante a análise realizada por Marx e Engels (2011), são apontados esses aspectos limitados dessas produções, os autores apresentam a utilização de fraseologias para construção de todos os trabalhos. A essência dos trabalhos de Hegel não era alcançada pelos autores criticados. Por outro lado, Chauí (2001) coloca que Marx, ao criticar o idealismo hegeliano, torna possível manter muitas contribuições do pensamento de Hegel, como a dialética.

Mas como age a ideologia para Marx e Engels? Durante a crítica levantada aos ideólogos alemães, Marx e Engels (2011) tratam da inversão que a ideologia opera nos homens e em suas relações como resultado de um processo histórico da vida, da mesma forma que a inversão dos objetos na retina é resultado do processo de vida físico. Compreendo que para o marxismo, a ideologia é a relação entre a atividade material dos homens e sua relação com a representação desse trabalho no pensamento desses, ou seja, o seu trabalho intelectual. Essa relação não segue a lógica da produção dos trabalhos do homem, mas uma reprodução invertida desse

devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história”.

trabalho, como uma inversão da relação das ideias e do real, ou seja, o que se entende por trabalho material não é a realidade vivida pelos homens que realizam o trabalho material.

Dentro da abordagem de Chauí (2001), a ideologia marxista é o sistema de ideias, normas, regras, representações, separados e independentes das condições materiais. Os produtores do material intelectual não buscam vincular sua produção ao trabalho manual existente. Desse modo, as ideias produzidas a partir do trabalho intelectual podem ser facilmente vinculadas às ideias das classes dominantes (BRANDÃO, 2002). Por haver a separação do trabalho intelectual e do trabalho material, torna-se impossível remover a ideologia, como coloca Chauí (2001), pois o trabalhador não é aquele que pensa, e o pensador não é o que trabalha.

Nesse sentido, entendo que a ideologia pode ser dita como um fenômeno produzido em virtude das condições de existência social dos indivíduos. Para compreender a ideologia na abordagem feita por Chauí (2001) é necessário compreender as lutas de classes, uma vez que, aqueles que detêm os meios de produção, ou seja, dominam as formas de produção dominam também a produção de ideias, suas ideias passam a ser as ideias dominantes. Conforme exposição de Chauí (2001), existindo uma relação de submissão do indivíduo com sua classe, ele passa a não se reconhecer como produtor de sua própria classe. A autora ressalta que a ideologia é resultado da luta de classes, e sua função é esconder a existência dessa luta.

A ideologia possui a função de construir uma visão de mundo de acordo com os desejos da classe que exerce a dominação. Conforme trata Chauí (1985) essa construção torna aparente a todas as classes sociais uma verdade universal. Dessa forma, a autora completa que é possível garantir a realização dos seus interesses sem a necessidade do uso de força de coação física. A abordagem da ideologia para o marxismo pode ser compreendida também na colocação de Brandão (2002), onde para a autora o termo parece estar reduzido “a uma simples categoria filosófica de ilusão ou mascaramento da realidade social”, ideologia para o marxismo é a ideologia da classe dominante, que é colocada para as demais classes.

Partindo para a abordagem de Althusser dos trabalhos de Marx e seu desenvolvimento do conceito e da ação da ideologia, aponto como colocado por Silva (2009), que em seus trabalhos Althusser busca realizar uma releitura da teoria marxista. Ele é entendido por Vaisman (2006) como um dos responsáveis por incluir

uma resolução para os impasses relacionados à polêmica epistemológica referente à obra de Marx, os quais distorciam suas interpretações. A autora complementa que o esforço de Althusser era a construção de uma teoria da superestrutura. Dentro dessa construção, Althusser (1985) inicia apresentando a necessidade de tratar da reprodução das condições de produção e produção dentro de uma formação social.

Em sua construção, Althusser (1985) aborda a reprodução das condições de produção, discutidas na obra de Marx, como forma de introduzir sua proposta de Aparelhos Ideológicos de Estado. Para acompanhar a construção do pensamento de Althusser (1985), apresento nesse ponto sua interpretação quanto ao que é necessário para a existência de uma formação social. Para o autor uma formação social deve produzir e reproduzir as condições de sua produção, para que dessa forma ela possa permanecer existindo. Para entender o sentido de condições de produção, me utilizo da colocação de Althusser, onde condições de produção se referem a forças produtivas e relações de produção existentes.

Antes de abordar como ocorre a reprodução das forças produtivas e das relações de produção para Althusser (1985), acredito ser necessário demonstrar o sentido relacionado a ambas. Em se tratando da força de trabalho, Bottomore (2001) coloca que esta é a capacidade de o trabalhador realizar um trabalho, que aumenta o valor das mercadorias, essa força é vendida pelos operários em troca de um salário. Já as relações de produção, se constituem a partir da propriedade econômica das forças produtivas, que dentro da abordagem que Bottomore (2001) apresenta, trata-se da posse dos meios de produção, que no capitalismo pertence à burguesia, enquanto que o trabalhador possui apenas sua força de trabalho.

Tratando da reprodução das relações de produção, Althusser (1985) aborda a maneira com que os meios que garantem a produção se reproduzem. Nesse ponto o autor apresenta que os empresários capitalistas, para continuarem existindo com sua produção, devem prever que deverá ser feita a reposição dos meios que se esgotam durante a produção, como: “matéria prima, instalações fixas (construções), instrumentos de produção (máquinas), etc.” (ALTHUSSER, 1985, p. 54-55). Para que esse empresário possa substituir os seus meios de produção, é necessário que outros empresários produzam, e ao produzirem necessitam reproduzirem suas próprias condições de produção para então continuar produzindo.

O outro ponto que também deve ser reproduzido é a força produtiva, que para Althusser (1985) não trata apenas como a reprodução de uma qualificação, mas

também da reprodução da submissão às normas vigentes. A submissão à ordem vigente é destacada pelo autor como submissão à ideologia dominante. Em se tratando do conceito de ideologia para Althusser, Silva (2009) coloca que o autor entende ideologia como o imaginário que faz o intermédio entre as relações das pessoas e suas condições de existência.

Ao abordar a ideologia, Althusser (1985) aponta que nas abordagens de Marx não foi construída uma teoria da ideologia, tendo em vista que a ideologia não possui história. Analisando a obra *Ideologia alemã*, de Marx e Engels, Althusser coloca que na obra a ideologia pode ser entendida como uma construção imaginária, “um *bricolage* imaginário, puro sonho, vazio e vão, constituído pelos ‘resíduos diurnos’ da única realidade plena e positiva, a da história concreta dos indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente sua existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 83). Nesse sentido, é que a ideologia na obra de Marx não possui história, pois a história é história dos indivíduos concretos, ela não se forma a partir de um imaginário.

Por não possuir história, a ideologia pode ser compreendida como algo eterno. Althusser (1985) faz essa relação a partir da análise do sonho para Freud, que por ser inconsciente é eterno, desse modo como a ideologia figura no imaginário conforme concepção de Marx, o autor coloca que a ideologia é eterna como o inconsciente. Em se tratando da estrutura e funcionamento da ideologia, o autor aborda duas teses para sua representação, primeiro que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 85).

Nessa primeira tese de Althusser (1985), não são as relações reais e o mundo real que os indivíduos representam, mas sua relação imaginária com as relações reais vividas. Portanto, ideologia para Althusser é uma representação imaginária dos indivíduos e de suas condições reais de existência, desse modo, distorcendo as relações reais (DORE, 2006, p. 332). Entretanto, ressalto que a ideologia não deve ser compreendida como uma falsidade do real (falsa consciência), mas como parte do todo social, estruturas específicas necessárias para a existência das sociedades humanas, como colocam Motta e Serra (2014).

Em sua segunda tese, Althusser (1985, p. 89) trata da existência material da ideologia, nesse sentido o autor apresenta que “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas”. O autor apresenta os aparelhos como sendo

cada um a realização de uma ideologia, esses aparelhos Althusser (1985) denomina de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Em sua construção do conceito de AIE, Althusser (1985) se utiliza da noção de Estado para Marx, e conforme trata Dore (2006), o autor propõe um avanço da teoria do Estado, partindo da tese de Marx da exigência da reprodução das relações de produção. No desenvolvimento de sua abordagem, Althusser (1985) busca recuperar a teoria “de que o Estado é uma ‘máquina de repressão’, para distinguir o poder de Estado do aparelho de Estado” (DORE, 2006, p. 331). Continuando na explicação de Dore (2006), esse aspecto repressivo do Estado se constitui em Aparelho Repressivo de Estado (ARE), a partir do avanço de Gramsci⁵, Althusser (1985) aponta que o Estado não se reduz apenas em ARE, mas compreende também instituições como a Igreja, Escola, sindicato, essa ideia de Gramsci foi utilizada pelo autor para avançar até os AIE.

Alguns exemplos de AIE são colocados por Althusser (1985), sendo os AIE religiosos, AIE escolar, AIE familiar, AIE jurídico, AIE político, AIE sindical, AIE cultural. O autor acrescenta que AIE não podem ser confundidos com ARE, ao tratar da diferença entre ambos, Althusser (1985, p. 69) coloca que a existência de um ARE revela “uma pluralidade de Aparelhos Ideológicos do Estado”. Prosseguindo na diferença de ambos, o autor cita a forma de domínio, sendo pública para os ARE, e privada para a maioria dos AIE. A diferença fundamental apontada por Althusser (1985) está na forma de funcionamento dos aparelhos, no caso do ARE seu funcionamento é por meio da violência, enquanto que o AIE funciona por meio da ideologia. Analisando nesse ponto a escola como AIE, a partir da compreensão de Althusser (1985) posso entender que esta é constituída a partir de ideologia, e possui também uma função de reprodução da ordem social vigente.

Ao final dessa exposição teórica, compreendo que as práticas que acompanham o *habitus* do agente são práticas ideológicas, ou seja, práticas que demonstram a representação imaginária dos indivíduos, negando as relações reais

⁵ Antonio Gramsci (1891-1937) foi um filósofo italiano, militante do movimento da classe trabalhadora em Turin, em 1913 ingressa no Partido Socialista Italiano (PSI) e em 1921 ajuda a fundar o Partido Comunista Italiano (PCI). Preso em 1926 pelo regime de Mussolini e condenado a 20 anos de prisão, conforme Bottomore (2001, p. 267), nesse período Gramsci escreveu seus principais textos teóricos, que o colocam como o “maior teórico marxista do século XX”. A proposição de que a dominação da classe dominante era obtida pelo consentimento e não apenas pela coerção, é uma das suas principais contribuições para o marxismo.

dos sujeitos. Essa negação ocorre por meio da necessidade de consumir bens culturais, mas que o sujeito não possui as ferramentas.

2.4 Cotidiano: opressão e invenção

O que faço durante meus dias segue normalmente uma rotina, talvez por esse motivo sempre relacionei o cotidiano à ideia de rotina. Cotidiano pra mim era algo simples, no sentido de ser descomplicado, e comum por ser algo habitual sem importância ou valor, e seu produto seria de igual modo simples e comum. Quando penso em coisas simples e comuns percebo que estas não costumam receber atenção, como meus momentos em frente ao notebook estudando, trabalhando, ou até mesmo escrevendo esta dissertação. Sempre considerei o modo com que realizava essas atividades como algo normal, necessário, mas que não possuía encantos, ou que não pudesse revelar algo a mais sobre quem eu sou.

Durante as leituras teóricas realizadas para elaborar esse capítulo, passei a entender de outra forma o significado e riqueza do cotidiano, e como a observação desse poderia me permitir compreender outras questões como as identidades. Nessa última sessão, apresento o que vem a ser esse cotidiano, constituído a partir de certa rotinização como apresenta Leite (2010), mas que segundo o autor não deve ser entendido apenas como uma rotina. Leite (2010) completa que as ações cotidianas caracterizadas por essa rotina, asseguram as regularidades sociais necessárias. No entanto, o que procuro apresentar não é a visão de rotina no cotidiano, mas busco relatar discussões que retratam o cotidiano como lugar de invenção, de resistência e de práticas criativas.

Conheci novas possibilidades para o cotidiano a partir dos trabalhos de Michel de Certeau (1925-1986), padre francês da Companhia de Jesus, com formação em filosofia, letras clássicas, história e teologia. Os interesses de Certeau, como coloca Souza Filho (2002), eram pela história, antropologia, linguística e psicanálise. Realizou a atividade de professor, conferencista, formador de pesquisadores pela Europa, Estados Unidos e América do Sul, sua obra é considerada pelo autor como densa, coerente e abordando uma diversidade de objetos de investigação. O foco dos estudos de Certeau estava na história e no presente, seu esforço para abordar objetos diversos tinha como propósito responder a questão: “como pensar o ‘estranho’ com o qual muitas vezes nos deparamos na vida coletiva, mas também

nos habita?” (SOUZA FILHO, 2002, p. 1). Esse estranho que como coloca Souza Filho (2002), não é ignorado pelo homem, pode ser visto na experiência mística, na loucura, e também nos pequenos atos transgressivos anônimos. Este último será explicitado mais a frente nesse texto.

Mas além de Certeau, busco também a contribuição de dois autores de bases marxistas, sendo, Agnes Heller (1929), filósofa húngara, aluna de Georg Lukacs⁶, posteriormente conforme cita Mafra (2010) Heller tornou-se seguidora e colaboradora de Lukacs, segundo este ela foi o membro mais produtivo da Escola de Budapeste. Heller apresenta em seus trabalhos, como destaca Patto (1993), um marxismo de oposição. O outro autor marxista é Henri Lefebvre (1901-1991), filósofo francês, que em 1928 entra para o Partido Comunista Francês (PCF), e em 1930 traduz para o francês textos inéditos de Marx e de Hegel, como coloca Machado (2008).

Minha proposta de tratar o cotidiano a partir das contribuições teóricas de Certeau, Heller e Lefebvre, se pauta na colocação de Duran (2007), de que o tratamento das questões do cotidiano nos estudos no Brasil, têm se baseado em Heller e Lefebvre, nesse ponto a autora acrescenta que as contribuições de Certeau também devem ser consideradas em estudos do cotidiano. Corroborando com a colocação de Duran (2007), Levigard e Barbosa (2010) destacam que as obras de Certeau, Heller e Lefebvre contribuem para demonstrar a relevância dos estudos do cotidiano, busco destacar essa relevância por esse motivo me pauto nas colocações desses autores, a fim de demonstrar não apenas a relevância em estudar o cotidiano, proposta do meu trabalho, mas acrescentar que a partir do cotidiano é possível desenvolver estudos a respeito da construção e reconstrução das identidades.

Para iniciar essa exposição a respeito do cotidiano, decidi abordar inicialmente a contribuição de Lefebvre, pois como trata Barreira (2009), ele foi o primeiro marxista a se dedicar ao estudo dos problemas cotidianos, sua obra *Crítica da Vida Cotidiana* é descrita pelo autor como uma introdução a um campo inexplorado. Ao se referir a abordagem de Lefebvre para o cotidiano, Barreira (2009) destaca que o autor traz uma leitura do caráter trágico da vida cotidiana. Entretanto,

⁶ Georg Lukacs foi um filósofo e crítico literário húngaro, nascido em 13 de abril de 1885 em Budapeste, onde morreu em 1970. Geralmente considerado o fundador da estética marxista, aplica suas teorias ao estudo da obra de escritores como Balzac, Stendhal, Zola, Goethe, Thomas Mann, Tolstói, Dickens, etc.

a obra de Lefebvre revela não apenas os aspectos negativos do cotidiano, mas riquezas escondidas no modo de vida do trabalhador, apesar das adversidades, existem no cotidiano, possibilidades de produzir uma nova vida (BARREIRA, 2009).

A caminhada de Lefebvre por esses campos inexplorados do cotidiano revela como colocado anteriormente por Barreira (2009), uma riqueza escondida entre as adversidades da vida do homem comum, tratado por Lefebvre como o trabalhador. Quando olha para esse homem comum, trabalhador, Lefebvre o entende de uma maneira diferente das demais construções que partiram da teoria marxista. Para o marxismo clássico, o trabalhador é alienado pelas relações de trabalho⁷, Lefebvre estende sua análise de alienação para além do trabalho, até o cotidiano, olhando para as relações do sujeito nos seus momentos em família, entre amigos, em sua comunidade.

A vida cotidiana para Lefebvre (1978) está em nós e nós estamos nela, todos vivem o cotidiano, e ele pode ser entendido como os desejos, capacidades, possibilidades dos homens. Para o autor, tudo incide sobre o cotidiano, uma vez que tudo passa pelo cotidiano, e este por sua vez pode ser tomado como revelador do todo. Lefebvre (1991) trata do cotidiano como lugar de repetições, onde coloca os gestos no trabalho e fora do trabalho, os movimentos mecânicos, as horas, os dias, as semanas, os meses, etc. Quando no início coloquei que o cotidiano era no meu entendimento um lugar de rotinas, me volto para a abordagem de Lefebvre (1991), onde o cotidiano é lugar de repetições, entretanto essas repetições revelam possibilidade e potencial de criação. Ao demonstrar o potencial por trás das repetições, Lefebvre (1991, p. 26) utiliza o exemplo da música, que também é composta a partir da repetição “[...] de motivos, de temas, de combinações de intervalos na melodia”, e essas repetições não diminuem a importância da composição final, pelo contrário, elas muitas vezes refinam o produto final.

Outra colocação da abordagem de Lefebvre (1991) é a de que o cotidiano não é filosófico, para o autor a vida filosófica diante da vida cotidiana pretende assumir um papel superior, muito embora ela se revele abstrata e ausente. Em sua colocação, Lefebvre (1991) apresenta o esforço da filosofia em desvendar o real, o

⁷ Em virtude da base marxista de Lefebvre e Heller, utilizo a concepção marxista de alienação para compreender a abordagem dos autores. Para Marx, alienação é a ação pela qual um indivíduo, grupo, instituição ou sociedade se tornam alheios, estranhos, ou seja, alienados aos resultados de sua própria atividade, ou a natureza na qual vivem, ou a outros seres humanos, como também a si mesmos e as suas possibilidades constituídas historicamente (BOTTOMORE, 2001).

que evidencia sua falta de realidade, nesse ponto o autor busca apresentar a fragilidade da filosofia para compreender a vida real. Ainda nessa relação entre cotidiano e filosofia, Lefebvre (1991) aponta a vida filosófica é tida como o exemplo ideal, enquanto que a cotidiana trata do real. Nesse sentido, a cotidianidade é necessária para a compreensão do que não é filosófico, ou seja, o real por esse motivo o cotidiano deve ser entendido como objeto de estudo da filosofia.

Analisando o início da abordagem de Lefebvre sobre o cotidiano, Barreira (2009) aponta a existência de uma visão ambígua das relações cotidianas, reflexo do cenário em que Lefebvre estava inserido, a reconstrução da Europa no pós-guerra e o papel do proletariado nesse processo. Quanto a esse cenário, Lefebvre (1991) descreve o momento de reconstituição da vida econômica e social francesa, naquele momento, muitos acreditavam estar construindo uma nova sociedade. Essa ambiguidade é justificada por Lefebvre pela situação contraditória que o proletariado ocupa no interior da sociedade capitalista. Por um lado, pressionado pelo peso do trabalho, das instituições e ideias dominantes, por outro lado, sua conexão com a atividade produtiva que lhe permite um senso de responsabilidade, contato orgânico com a natureza, inexistente aos outros segmentos da sociedade voltados ao que é dispensável (BARREIRA, 2009).

A condição de vida do proletário, que gera um ambiente de privação material e espiritual é apresentada por Barreira (2009, p. 77) em sua análise da obra de Lefebvre como algo contraditório, pois enquanto apresenta um cenário marcado por adversidades, por outro lado essas adversidades podem ser entendidas como uma “condição rica em possibilidades” ao promover, a partir da alienação presente nesse contexto de privação, condições que o conduza a uma perturbação do modo de produção existente.

A abordagem do cotidiano de Lefebvre (1991) apresenta a alienação como o que afasta o cotidiano da sua riqueza. Para o autor, a alienação age dissimulando o lugar em que atuaria a criação e a produção, “[...] humilhando-o e recobrando-o com o falso esplendor das ideologias” (LEFEBVRE, 1991, p. 40). Quando aborda o cotidiano, Lefebvre (1991) mostra que o mesmo não pode apenas ser compreendido a partir de posições elevadas, ou seja, analisando o cotidiano de pensadores e homens que marcaram sua época, pois entenderia que o mesmo possui atributos necessários para escapar da alienação do cotidiano. Nesse sentido, o cotidiano para o autor pode ser entendido a partir da experiência do homem simples, que conforme

trata Barreira (2009), mesmo sem possuir atributos intelectuais, possui capacidade de fugir da alienação cotidiana, a partir das suas experiências diárias.

A outra abordagem marxista para cotidiano que me baseio para realizar essa pesquisa é da filósofa húngara Agnes Heller (1985). Em se tratando da relevância do cotidiano em suas obras, Mafra (2010) apresenta que apesar de ter trabalhado com vários temas como ética, moral, justiça, feminismo, teoria marxista, modernidade, seu foco central sempre foi o cotidiano. Para Heller (1985, p. 31) “a vida cotidiana é a vida de todo homem”, com essa afirmação, fica claro que não é possível fugir do cotidiano, ele nos é imposto, não podemos nos desligar da nossa vida cotidiana. No cotidiano o homem encontra-se por inteiro, no sentido de participar com todos os aspectos da sua individualidade e personalidade.

O foco principal da abordagem de Heller (1985) para cotidiano está na alienação e sua possibilidade de superação, conforme destacam Levigard e Barbosa (2010). O tema alienação também aparece como recorrente nas análises de Lefebvre (1991) para o cotidiano, o autor também apresentou em seus estudos a possibilidade do sujeito encontrar em seu cotidiano maneiras de fugir da alienação, da mesma maneira que Heller (1985) apresenta. Quando Heller (1985) trata de alienação, fica acentuada a possibilidade de movimento do indivíduo no cotidiano. Para a autora, a alienação ocorre quando o cotidiano não apresenta possibilidade de movimento para o indivíduo, dando-se a alienação da vida cotidiana.

Para compreender o que Heller (1985, p. 37) está tratando ao abordar a alienação da vida cotidiana, me volto para a definição dada pela autora, no qual, “alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade”. A proposição de Heller (1985) e Lefebvre (1991) para que no cotidiano ocorra alienação, pode ser reforçada pela colocação da autora de que, o cotidiano é a esfera da realidade mais propensa à alienação.

Essa propensão de que trata Heller (1985) é reforçada pela colocação de Lefebvre (1991) ao tratar das ideologias que buscam justificar a consciência de classe dos homens, essas justificativas como no caso das ideologias religiosas, que buscam na fé a justificação para a realização da atividade dolorosa e sofrida do trabalho. Essa justificação que cito, é o que Lefebvre (1991, p. 40) trata como “falso esplendor das ideologias”.

A justificativa de Heller (1985) para a predisposição do cotidiano em ser alienante, está na possibilidade do cotidiano ser uma atividade humano-genérica não consciente. Quando a autora aborda o que é atividade humano-genérica, ela exemplifica com a atividade do trabalho, trabalhar para Heller (1985) normalmente tem motivações distintas entre os indivíduos, mas é uma atividade própria do gênero humano.

Desse modo, compreendo a atividade humano-genérica abordada por Heller (1985) como toda atividade natural do gênero humano, como os sentimentos, paixões, emoções, tudo o que torna explícito nossa natureza humana. Essas atividades representam a essência humana, o que pode ser diferenciado nesse caso é a forma de expressar, manifestar ou executar essas atividades, no caso do trabalho a motivação de cada uma para trabalhar pode ser entendida como o diferencial.

Quando o indivíduo cumpre com essas atividades humano-genéricas de maneira não consciente, o mesmo não imprime sua particularidade nesta, e nesse sentido a vida cotidiana torna-se alienante, conforme abordado por Heller (1985). Após essa consideração sobre alienação, Heller (1985) destaca que a vida cotidiana não é necessariamente alienante, uma vez que, uma das características do cotidiano para a autora é a possibilidade de movimento do indivíduo. Nesse sentido, ocorre alienação quando existe um “[...] abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 1985, p. 38), ou seja, quando se perde a particularidade do indivíduo durante a execução de suas atividades cotidianas.

Esse abismo apresentado por Heller (1985) que caracteriza a presença de alienação na vida cotidiana, nem sempre foi insuperável para o indivíduo, mas, a autora acentua que para a “massa”, ou seja, as pessoas comuns, esse abismo sempre existiu. A partir dessa última colocação de Heller (1985), percebo que as criações cotidianas podem ser percebidas no indivíduo, mas nunca como uma representação característica do todo.

Para que o homem possa viver na cotidianidade, Heller (1985, p. 37) apresenta algumas “formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana”, sendo: a espontaneidade, o pragmatismo, o economicismo, a analogia, os precedentes, o juízo provisório, a ultrageneralização, a mimese (imitação) e a

entonação. Essas características apontadas por Heller (1985) revelam como o cotidiano pode ser lugar de movimento do indivíduo, mas também em alguns momentos de alienação.

Para apresentar o cotidiano como lugar de movimento, busco a exposição de Heller (1985) para as formas apresentadas anteriormente, iniciando pela espontaneidade, a autora coloca que as ações do indivíduo são automáticas, ocorrem de modo instintivo e impensado, essas atividades relacionam tanto as motivações individuais (particulares), quanto às atividades humano-genéricas. No que se refere à espontaneidade, Mafra (2010) acrescenta que durante o dia a dia, diversas situações exigem que o indivíduo tenha atitudes espontâneas.

A espontaneidade, conforme aborda Heller (1985), não trata da reflexão para execução de determinada atividade, mas da motivação para realização da mesma, sendo esta particular de cada indivíduo e que está sujeita a constante mudança. Outra forma apontada por Heller (1985, p. 32) como indispensável para a vida cotidiana é o pragmatismo, para compreendê-lo a autora aponta que “as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria”. A partir da colocação da autora, compreendo que as ações dos indivíduos no cotidiano não se voltam para a existência de explicações teóricas para que possa ser executada, mas a confiança em um processo que sempre tem sido feito e que sempre tem dado resultados satisfatórios.

O economicismo trata do uso da possibilidade para selecionar as ações e os pensamentos que serão praticados. Nesse ponto, Heller (1985) coloca que essas ações e pensamentos apenas continuarão sendo praticadas, enquanto forem indispensáveis para a continuação da vida cotidiana. O cálculo da possibilidade de uma ação ser a melhor opção para a continuidade da vida cotidiana ocorre, a partir da sua relação com outra opção de ação. Em se tratando da analogia, Heller (1985) aponta que é a forma de estabelecermos um conhecimento do homem, ao relacionar a algum outro homem conhecido o homem que se pretende conhecer. Os juízos provisórios permitem a orientação do indivíduo no cotidiano, e são confirmados pela prática, Heller (1985) completa que, fatos posteriores a esse juízo podem contradizê-lo. Quando o indivíduo não está aberto a esses fatos, juízos provisórios de analogia podem se cristalizar e se apresentar como preconceito.

Já os precedentes são os indicadores de comportamento, ele permite, conforme destaca Heller (1985), o conhecimento da situação. A ultrageneralização

se utiliza dos juízos provisórios, analogias e precedentes para caracterizar o pensamento cotidiano, ou seja, no cotidiano me encontro em situações singulares, essas situações exigem que compreenda o singular e para tanto me utilizo da ultrageneralização. Quanto à imitação, Heller (1985) a coloca como indispensável para a vida cotidiana, uma vez que, para vivermos o cotidiano precisamos assimilar todo um sistema consuetudinário existente, e essa assimilação é feita a partir da imitação dos outros. E por último, a entonação, que para Heller (1985) representa a individualidade, uma marca característica que acompanha o indivíduo no meio em que está inserido.

Nessas últimas colocações apresentei o cotidiano como lugar de movimento na concepção de Heller (1985), mas como coloquei anteriormente, a autora também coloca o cotidiano como lugar de alienação. Nesse caso, quando as formas apresentadas se tornam absolutas no cotidiano, não permitindo ao indivíduo movimento, é quando a autora entende que ocorre a alienação da vida cotidiana.

A alienação de que trata Lefebvre (1991) e Heller (1985) é tratada por Certeau (1998) como forças hegemônicas de reprodução e controle social, conforme tratam Levigard e Barbosa (2010), a busca do autor ao estudar o cotidiano é compreender os movimentos de resistência a essas forças hegemônicas. Os autores acrescentam que os indivíduos inventam o cotidiano, a partir da criação de modos de escapar dos modelos de consumo impostos pela ordem dominante. Formas de escapar do que é proposto ao sujeito pela ordem dominante, também integram os modelos já apresentados de Heller (1985) e Lefebvre (1991).

Nesse momento, apresento com maiores detalhes a abordagem de Certeau para o cotidiano, meu objetivo é compreender de que forma o sujeito consegue escapar dos modelos propostos. Para atingir esse objetivo é preciso conhecer quem é o sujeito, nesse sentido Souza Filho (2002, p. 2) apresenta que, ao tratar do cotidiano, Certeau busca analisar as “massas anônimas”, e suas maneiras de fazer cotidianas, o que antes era visto como sem qualidade, banal, minúsculo, sem nome, passa a ter o estatuto de objeto científico.

Mas quem é essa “massa anônima” de que trata Souza Filho (2002)? Certeau (1998) fala em homem ordinário, como comendo essa massa, ou grupo. Esse herói comum se difere dos heróis presentes nas histórias em quadrinho. Ele não possui uma característica única, que facilmente o destaca no meio da multidão, pelo contrário, ele se confunde com a multidão, não busca se destacar, ele pretende

muitas vezes passar despercebido e dessa forma continuar com os seus afazeres cotidianos. Esse homem ordinário é apresentado por Certeau (1998) como um anti-herói, conhecido como cada um ou ninguém. Ele não tem super poderes, pelo contrário ele é visto como um sujeito fraco, e ainda assim, mesmo não possuindo uma história que pudesse figurar as grandes produções, ou estampar os quadrinhos, sua inventividade e inteligência, que muitos acreditariam não existir, maravilhou Certeau, como aponta Duran (2007). Esse homem comum vive e produz o cotidiano abordado por Certeau (1998).

Quanto a o que é cotidiano, Certeau, Giard e Mayol (2002, p. 31) apresentam o mesmo como o que nos é dado a cada dia, o que nos oprime, “todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo”. O cotidiano é um mundo da memória, um domínio da história irracional, aquele que se coloca para estudar o cotidiano deve observar o invisível (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2002, p. 31).

Esse peso do cotidiano é apresentado também na abordagem de Lefebvre (1976, p. 207) quando no trecho citado por Cunha *et al.* (2003, p. 30), o autor responde a pergunta de como conheceu o conceito de cotidianidade, dizendo “a vida cotidiana se abateu pesadamente sobre mim, como sobre outros tantos jovens, ao haver engravidado uma garota no curso de um louco amor romântico. Na sequência casamento, família, vida em família, a profissão e todo o resto”. O cotidiano como visto nas abordagens de Certeau, Giard e Mayol (2002) e Lefebvre (1976, *apud* CUNHA *et al.*, 2003), é entendido como algo que se impõe a vida de todo homem, e da mesma forma, Heller (1985) também apresenta esse papel de imposição, onde o sujeito não tem possibilidades de fugir da vida cotidiana.

Apesar do cotidiano se impor e oprimir a todos, nesse momento tomo a abordagem de Certeau, Giard e Mayol (2002) para mostrar que o cotidiano também pode ser local de invenção, não existindo apenas opressão. Quando os autores colocam que o cotidiano é um mundo das memórias que guardamos, dos momentos que marcam nossa vida diária, os cheiros, sabores, barulhos, lugares, gestos, que muitas vezes são invisíveis aos olhos daquele que nos observa, mas que para nós possuem uma riqueza de significados e lembranças, que Certeau, Giard e Mayol (2002) buscam retratar no segundo volume de *A invenção do cotidiano*.

Esses aspectos que se passam por invisíveis, podem ser compreendidos como a abertura de novos caminhos pelo homem comum, cujas práticas são muitas vezes entendidas como passivas e disciplinadas, que Heller (1985) e Lefebvre (1991) tratam como alienação. Nesse ponto, quando o homem cria seu próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, a partir de práticas comuns, ocorre a invenção do cotidiano (DURAN, 2007; CERTEAU, 1998).

Como se inventa o cotidiano? Certeau (1998) nos mostra que o cotidiano se inventa de mil maneiras, a partir de práticas não autorizadas, chamadas pelo autor de “caça não autorizada”. Essas práticas não autorizadas podem ser percebidas nas maneiras de produzir e consumir os produtos disponíveis por um meio cultural. Esses produtos culturais são, conforme aponta Certeau (1998), consumidos de maneiras diferentes entre os sujeitos, que representa uma nova forma de produção, o consumo. O consumo, para o autor, diferente da produção inicial desse produto cultural, é astuciosa, dispersa, se apresenta como onipresente, silenciosa e quase invisível. A produção que ocorre a partir do consumo, não possui produtos próprios, ela se manifesta conforme coloca Certeau (1998, p. 39) “nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

A fim de compreender essas maneiras de empregar que Certeau (1998) aponta me utilizo do exemplo apresentado pelo autor, ao citar o trabalho dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas. O autor coloca que os rituais, representações ou leis passadas pelos colonizadores aos indígenas, eram utilizados por esses de forma modificada. Nesse caso, Certeau (1998) aponta essa forma dos indígenas consumirem o que era passado pelos colonizadores, não significa que esses ensinamentos estavam sendo rejeitados.

Os povos indígenas não se encontravam em posição de rejeitar o que os colonizados estavam impondo a eles, essa subversão no modo de uso representava como coloca Certeau (1998, p. 40) “a força de sua diferença”. De igual modo, o autor supõe que ocorre na nossa sociedade, uma bricolagem por parte dos usuários das culturas difundidas e impostas pelas elites, utilizando inúmeras metamorfoses da lei, de acordo com seus interesses e regras.

Essa bricolagem dos usuários é tratada por Certeau (1998, p. 41) como “maneiras de fazer”, que representam a contrapartida dos consumidores “dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política”. Essa colocação a respeito das maneiras de fazer demonstra como apresenta Giard (1998), que para o

autor o sujeito não é um consumidor passivo, nesse sentido o cotidiano é lugar de movimento, que se deve como coloca Leite (2010) a existência de estratégias e táticas.

Para Certeau (1998, p. 99), estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças”, existindo estratégias existe também um lugar que pode ser entendido como “*algo próprio*”. O “próprio” é “o lugar do poder e do querer próprios”, como apresenta Certeau (1998, p. 99) é a “*vitória do lugar sobre o tempo*”, o “próprio” permite que o sujeito acumule vantagens conquistadas, planeje ações futuras, não fique vulnerável às circunstâncias. Outra característica do “próprio” é permitir que o sujeito preveja, antecipe para o entendimento de um lugar. Certeau (1998, p. 100) complementa que a existência de estratégias e consequentemente do “próprio”, está diretamente relacionado ao poder, “de conquistar para si um lugar próprio”, nesse sentido o autor cita as estratégias militares ou científicas, que durante a história sempre ocorreram após a existência de “campos ‘próprios’”.

Passando para o conceito de tática, Certeau (1998, p. 100) a define como “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”. Enquanto que a estratégia por possuir um “próprio” tem a capacidade de “antecipar-se no tempo”, a tática age no espaço do outro é como coloca o autor “movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’” (CERTEAU, 1998, p 100). Por esse motivo, a tática joga com o que lhe é imposto dentro do próprio do outro, não possui condições de prever ou ter uma visão global do seu adversário, como apresenta Certeau “opera golpe por golpe, lance por lance” (1998, p. 100).

Enquanto a estratégia acumula suas vitórias, e faz planos para novas conquistas, a tática, como apresenta Certeau (1998), deve se aproveitar de ocasiões, sua ação está condicionada à existência de ocasiões que lhe permite agir, os benefícios conquistados não podem ser acumulados. A ausência do “próprio” para a ação das táticas lhe permite, como coloca Certeau (1998, p. 100-101) agir com mobilidade entre os espaços, “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”.

A partir da abordagem de Certeau (1998), posso colocar que as estratégias são as ações de quem possui poder, e consequentemente possuirá um lugar “próprio” para realização das estratégias, e acúmulo dos benefícios adquiridos a partir dessa ação. Como completa Duran (2007), as estratégias possuem o saber que sustenta e determina o poder de conquistar o lugar próprio. Por outro lado, as

táticas, agem na ausência de poder e de um “próprio”, o que a relaciona com uma “arte do fraco” como coloca Certeau (1998, p. 101). A tática é o campo para agir as astúcias do sujeito, o autor coloca que ao fraco cabem as astúcias, sendo entendida muitas vezes como o último recurso a disposição.

Com a discussão de cotidiano para Certeau (1998), finalizo as abordagens teóricas que baseiam a concepção de cotidiano da minha pesquisa. Entendo que o cotidiano é local onde se desenrola uma rotina (série de repetições), mas que também é carregado de ações, muitas vezes imperceptíveis, pois essas podem não ser percebidas quando se olha fora do contexto de pesquisa do cotidiano. Esse cotidiano é lugar de invenções, de criatividade, cuja existência muitas vezes o próprio sujeito criativo desconhece, esse movimento de invenção criativa do sujeito comum, muitas vezes é tipo como uma prática de microrresistência, ou seja, uma forma desse sujeito sobreviver dentro do cotidiano que lhe é imposto.

Mesmo separadas entre autores de origens teóricas variadas, as abordagens de cotidiano que apresentei destacam o potencial de criação deste a partir das ações do homem comum. Minha proposta ao apresentar essas discussões teóricas, foi demonstrar a existência de dois pontos para entender o fenômeno, sendo: o papel oficial da escola, suas ações institucionalizadoras, e ação do homem comum que faz parte desse cotidiano. E as práticas dos sujeitos simples no cotidiano escolar, que pode reconfigurar suas identidades ao consumir à sua maneira os produtos culturais oferecidos pela escola.

2.5 Identidades que se constroem e reconstroem no cotidiano

A exposição que realizei principalmente da teoria do Bourdieu (2006; 2007a) e do Certeau (1998) contribuem para a compreensão da construção e reconstrução das identidades que orienta meu trabalho. Muito embora, esses autores não tenham falado sobre identidade, a exposição da relação entre o agente e a estrutura em Bourdieu (2006, 2007a, 2011, 2013) e da invenção do cotidiano para Certeau (1998) e Certeau, Giard e Mayol (2002) me permitem assumir nesse trabalho o entendimento de uma identidade cotidiana, ou seja, que se constrói no cotidiano. Nesse tópico pretendo apresentar alguns pontos que chamo a atenção na abordagem que realizei até esse momento. Primeiro, aponto a contribuição da noção

de *habitus* em Bourdieu que me leva a compreensão da identidade do agente na estrutura.

O *habitus* é apresentado por Bourdieu (2004) como um sistema de disposições interiorizadas, ou seja, existem primeiro no aspecto social e são assimiladas pelo agente. Por existir primeiro no aspecto social ressalto o apontamento de Rampazo e Ichikawa (2013, p. 107), ao destacar a necessidade de abordar o processo de socialização ao tratar de identidade, que ocorre a partir da “incorporação de disposições duradouras”. Portanto, as disposições duradouras que compreendo como as regras que orientam os agentes no campo, existem primeiro no aspecto social, e serão assimiladas pelo agente ao buscar fazer parte daquele campo.

Desse modo, é que Rampazo e Ichikawa (2013) afirmam que a identidade se constrói no espaço social “a partir da dupla-estruturação de elementos objetivos e subjetivos”. As autoras destacam que os elementos objetivos e subjetivos forçam a incorporação de disposições duradouras, ou *habitus* que se caracteriza como o gosto e estilo de vida do agente, ou seja, sua identidade.

Ao assimilar essas disposições por meio do processo de socialização, os agentes como apontam Rampazo e Ichikawa (2013) aceitam como normais essas regras do campo. Desse modo, o *habitus* é o princípio gerador e unificador de práticas e ideologias, ou práticas ideológicas, pois Althusser (1985) aponta que toda ideologia possui sua prática própria, que parte de um AIE próprio.

Portanto, o agente bourdiesiano é um agente socializado, que assimila novos gostos, saberes e práticas conforme o espaço social em que está inserido. A primeira forma de socialização do agente ocorre na família, que Bourdieu (2013) destaca como o espaço onde ocorrem as primeiras experiências, que constroem o *habitus* primário do agente, que compreendo como sua primeira identidade. Entendo desse modo, pois a partir da socialização em família o agente receberá “um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso” (SETTON, 2010, p. 24). A identidade do agente construída na socialização em família, nos seus primeiros anos de vida, orientam as próximas socializações do agente, pois o nome, a cultura, o estilo de vida moral, ético e religioso transmitidos pela família ao agente, são responsáveis pelo seu posicionamento na estrutura.

A partir da identidade construída na família, as outras formas de socialização como a na escola reconstróem a identidade do sujeito, entretanto, essa reconstrução

não exclui sua identidade primária, pois como aponta Bourdieu (2013), o *habitus* primário do agente irá orientar a seleção de suas experiências futuras. Entendo que essas práticas de socialização do agente ocorrem no cotidiano, pois essas disposições que distinguem o agente que as pratica, revelam sua identidade, ocorrem como o modo diferenciado do agente consumir os produtos culturais.

Esse consumo diferenciado para Certeau (1998) é entendido como as maneiras de fazer cotidianas, ou a invenção do cotidiano pelo sujeito. O sujeito inventa seu cotidiano ao consumir os produtos culturais que as forças hegemônicas lhe oferecem, contudo a forma com que cada sujeito consome é diferente, pois os sujeitos consomem a partir das ferramentas que possui, que eu entendo como do seu *habitus* primário. Defendo essa minha colocação ao analisar o consumo da literatura clássica como produto cultural. Conforme sua posição na estrutura, o agente irá consumir e gerar uma nova forma de produção a partir do seu consumo. Filhos de famílias com maior quantidade de capital cultural consumirão essa forma de literatura como uma forma de distração, algo que lhe dá prazer ao fazer, pois ele possui as ferramentas necessárias para consumir esse produto cultural.

Por outro lado, filhos de famílias com menor quantidade de capital cultural, por não possuírem as ferramentas necessárias ao consumo desse bem, o consumirão a partir das ferramentas que possuem. Portanto, os elementos subjetivos, ou seja, a percepção, como apontam Rampazo e Ichikawa (2013), permitirá ao agente uma nova percepção daquele produto, adequado às percepções iniciais que compõem sua primeira identidade.

Essas novas percepções são geradas por meio das diferentes formas de consumo dos agentes, ao empregar de maneiras diferentes os produtos culturais impostos. Os agentes reconstroem sua identidade, ao ter contato com novas práticas e novas percepções esses modificam suas práticas e percepções iniciais, que constituíam sua primeira identidade.

Entendo que no decorrer da vida do agente, muitas práticas lhe são impostas, pois para que ele possa conviver em uma estrutura social, deve aceitar práticas como o estudo e o trabalho, por exemplo. Essa exigência em aceitar, demonstra o caráter impositivo do cotidiano de que tratam Certeau (1998) e Lefebvre (1991), ao colocar que o cotidiano se impõe ao sujeito que não pode fugir. Quando assimila essas práticas, o sujeito reafirma as posições traçadas no momento do seu nascimento, de dominante e de dominado, que o orientará na

reconstrução da sua identidade a partir das diferentes formas de empregar tais práticas como suas.

Portanto, apesar dos autores não abordarem a identidade em suas construções teóricas, como destaquei no início, essa é a minha contribuição nesse estudo, ao entender que a identidade do sujeito se reconstrói continuamente no cotidiano e nas socializações vivenciadas. Na inventividade do cotidiano retratada por Certeau (1998), o sujeito inventa também a si mesmo. Ele consome, à sua maneira, os produtos simbólicos, e com isso apresenta uma nova forma de produção, que não possui seus próprios produtos, mas emprega de diferentes maneiras os produtos culturais impostos. Os produtos culturais impostos, e a produção que o sujeito realiza vêm seguidos de novas disposições, que assimiladas pelo sujeito reconstróem sua percepção de mundo e sua forma de agir, ou seja, sua identidade.

3 PERCORRENDO O CAMINHO

A minha proposta de estudar a construção e reconstrução das identidades do aluno oriundo do meio rural, inserido no cotidiano do ambiente organizacional de um colégio de campo, necessita de um suporte metodológico que me dê condições de percorrer o caminho que me leve ao resultado dessa pesquisa. A inserção da minha pesquisa no cotidiano escolar tem o propósito de verificar a ocorrência das práticas de socialização ali realizadas, que permitem ao sujeito contato com novos produtos culturais, que ele consumirá à sua maneira, a partir do seu *habitus* primário e passará a integrar seu *habitus*, reconstruindo com isso sua identidade.

Nesse capítulo, pretendo apresentar as decisões tomadas antes de percorrer o caminho e durante a caminhada, pois a cada dificuldade ou problema que surgiu precisei modificar as estratégias e planos iniciais. Realizar mudanças durante o estudo, no intuito de adequar o método de coleta e análise ao fenômeno pesquisado, é o que Denzin e Lincoln (2010) descrevem como a ação do pesquisador *bricoleur*, que escolhe entre as práticas metodológicas que tem disponível. Muito embora, minha ação como pesquisadora *bricoleur* se iniciou durante a construção do suporte teórico da minha pesquisa, ao utilizar autores com diferentes abordagens, que não tratam especificamente do tema identidade para compreender o processo de reconstrução das identidades dos alunos.

A *bricolage* teórica que realizei, principalmente entre as contribuições teóricas de Bourdieu e Certeau, parte da existência de dois pontos de análise para o meu problema, que é a escola e os alunos, os quais possuem naturezas distintas, e, portanto formas diferentes de serem compreendidos. Ao construir uma proposta que se pauta no cotidiano da escola e sua interferência na construção e reconstrução das identidades dos alunos, entendo ser necessária a utilização de teorias distintas, mas que me permite compreender esses dois pontos. E a partir dessa compreensão interpretar as identidades dos alunos, conceito que não está presente nas obras de Bourdieu e Certeau.

A compreensão do uso do termo *bricolage* para designar uma técnica de pesquisa, deve partir da compreensão do próprio termo, que ganhou sentidos a partir dos estudos do antropólogo estruturalista Claude Lévi-Strauss. Em sua obra *O pensamento selvagem*, Lévi-Strauss (2008) utiliza o termo *bricolage* para designar

um modo de fazer não planejado, onde o sujeito *bricoleur* faz a partir do que possui em mãos, sem precisar de ferramentas específicas como necessita o engenheiro, esse sujeito realiza sua obra sem planejar a forma que terá a estrutura final.

Diferente da utilização dada por Lévi-Strauss (2008) para o termo, Kincheloe (2004; 2005) realiza uma transposição da *bricolage* para a pesquisa social. A proposta de Kincheloe (2004; 2005) é romper com o determinismo das pesquisas positivistas nas ciências sociais, que tendem a analisar o objeto a partir de uma visão única. A luta do pesquisador *bricoleur* como coloca Berry (2006), é contra o uso de um único método, como ocorre entre as pesquisas tradicionais descritas pela autora, as quais tendem a seguir um passo-a-passo e estrutura racional, apresentando como resultado um tipo de projeto e metodologia.

A principal característica e falha das pesquisas que buscam seguir uma estrutura racional, e se utiliza de um tipo de metodologia para compreender o fenômeno analisado, é remover o objeto de análise do seu contexto social. Ao realizar uma análise de forma descontextualizada, o pesquisador perde a multiplicidade de fatores que constituem esse objeto, como colocado por Rogers (2012).

Seguindo o que propõe Kincheloe (2005), assumir uma postura de pesquisador *bricoleur*, significa que o método de investigação que será utilizado deve ser construído ativamente por mim, a partir do uso das ferramentas que tenho a mão, e não apenas aceitando passivamente as ferramentas ditas corretas. Entretanto, ressalto que utilizar as ferramentas que tenho em mãos, não significa acumular diferentes ferramentas, mas como coloca Berry (2006), o objetivo de usar diferentes ferramentas disponíveis é o desenvolvimento de novos conhecimentos. Esses novos conhecimentos, como prossegue a explicação da autora, devem expor as contradições e conflitos da realidade analisada.

A ativa construção do método de investigação, como colocado por Kincheloe (2005), deve levar em consideração alguns pontos que irão nortear a escolha das ferramentas pelo pesquisador *bricoleur*, como o contexto social em que o fenômeno a ser analisado está situado, o direcionamento da análise, ou seja, o pesquisador precisa compreender que o olhar se modifica conforme muda a posição do observador, e o aspecto mais relevante, e que conforme Berry (2006) é uma obrigação do pesquisador, é o apontamento do seu posicionamento, identificando como e por que o pesquisador está se posicionando daquele modo.

Acredito, que o meu posicionamento como pesquisadora deve ser muito claro para o leitor, pois como acentuam Rampazo e Ichikawa (2009, p. 6) dentro de uma “pesquisa *bricolage*, o cientista está presente, pois ele é quem desenha a pesquisa”. Ainda conforme a exposição feita pelas autoras é o pesquisador que decide pela relevância ou não de determinado assunto na pesquisa, pois, é ele o criador do modelo de pesquisa conforme sua visão do objeto.

Entendo que ser um pesquisador *bricoleur*, é agir com a criatividade que o meu objeto e sua realidade social exigem. E perceber que não existem caminhos certos ou errados para analisar um fenômeno, quando se compreende quais os pontos de partida que se toma para chegar a uma compreensão. Nesse sentido, ao estruturar a discussão teórica em meu trabalho apresentada no capítulo anterior, propus uma discussão teórica entre Bourdieu, Althusser e Certeau, no que realizei uma *bricolage* teórica. Ou seja, partindo do meu objeto e do problema de pesquisa construído inicialmente, cheguei a esses autores e pude me utilizar dos seus discursos teóricos a fim de compreender o processo de reconstrução das identidades dos alunos no cotidiano escolar. Autores que tratam de questões diferentes, como a relação agente e estrutura em Bourdieu (2013), a ideologia em Althusser (1985) que não age segundo a vontade de pessoas, e o cotidiano, principalmente na abordagem de Certeau (1998), que o aponta como uma rotina carregada de criações invisíveis.

Essa pluralidade de pontos de partida deve ser resguardada, como coloca Berry (2006), e não desprezados como pensariam pesquisadores tradicionais. O deslocamento do pesquisador dentro da pesquisa, como coloca a autora vai ocorrendo conforme ele lê, escreve e analisa. Desse modo, minha *bricolage* iniciou na construção da base teórica e continuou no desenvolvimento do percurso metodológico da pesquisa.

Nesse sentido, percebo que é ineficiente a elaboração de um roteiro, que demonstre certeza quanto aos caminhos metodológicos que serão seguidos. Não estou justificando a elaboração de um percurso metodológico incompleto, mas como foi destacado por Shimada (2015), o pesquisador deve buscar fornecer explicações ao leitor quanto à elaboração do método. Essas explicações que apresento nesse capítulo, permitem que exponha minhas dúvidas e motivações para escolha de determinados caminhos durante essa pesquisa.

Dessa forma, para compreender a construção e reconstrução das identidades dos sujeitos oriundos do meio rural inseridos na escola, busquei identificar como o espaço escolar e as práticas cotidianas nesse espaço contribuíram para a criação e recriação dessas identidades. A resposta a essa pergunta me remeteu a indagações relativas à constituição desse sujeito, percepção que ele tem dos acontecimentos da sua vida cotidiana, as transformações na forma com que ele identifica-se e é identificado. A partir dessas indagações que me orientaram no início desenvolvi essa pesquisa dentro de uma perspectiva qualitativa, pois minha análise se firmou em questões predominantemente intersubjetivas, pois focou no universo dos significados, motivo para que a pesquisa qualitativa seja apropriada nessa situação. A característica marcante dessa natureza de pesquisa está no tipo de dado que ela trabalha por abordar um nível da realidade que não pode ser quantificado. Com esse conceito, reforço a proposição da minha pesquisa como qualitativa, pois, analisando o cotidiano como citado anteriormente, as ações que busquei, muitas vezes não se expressam por palavras, incorporando dessa forma os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes do sujeito como aponta Minayo (2009).

Por pretender descrever fatos e fenômenos de uma realidade, entendo que quanto ao tipo meu trabalho pode ser tido como descritivo, como apresenta Triviños (1987). Três dos quatro objetivos específicos que orientam minha pesquisa tratam de sentimentos, valores, crenças, que não se encontram registradas em um documento dentro da escola, foi preciso identificá-los nas vivências, nas conversações e ações dos sujeitos, etc. Observar o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi foi indispensável para alcançar um dos objetivos específicos desse trabalho, que é descrever o espaço escolar e como ocorrem as práticas cotidianas das pessoas inseridas.

Para que eu possa observar o cotidiano para descrever as práticas cotidianas e práticas de socialização dos sujeitos inseridos no espaço escolar, foi preciso que como pesquisadora eu estivesse inserida no *locus* da pesquisa. “Estar inserida” pode parecer algo simples, uma vez que, tratando de um Colégio Estadual para que eu possa entrar no ambiente escolar, conversar e observar os alunos, é preciso receber a autorização vinda do Núcleo Regional de Ensino, e do consentimento da direção do colégio, e cumprindo com esses requisitos burocráticos o espaço escolar fica liberado para a realização da minha pesquisa. Porém, a

inserção de fato no *locus* ocorre não apenas com o cumprimento de normas institucionais, Minayo (2009) acrescenta que deve existir o consentimento e aceitação daqueles que estão de fato inseridos no cotidiano do espaço escolar em questão, como os funcionários e estudantes, e para o desenvolvimento da pesquisa foi indispensável a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

Antes de iniciar minhas visitas ao colégio e minha interação com os sujeitos pesquisados, defini quais critérios usaria para seleção dos meus entrevistados, portanto, me orientei por um fato que ocorreu no ano de 2012, que foi a mudança de denominação da escola para Escola de Campo, e o local de residência dos alunos (meio rural). Partindo desses critérios, minha proposta ao me inserir no espaço escolar foi entrevistar professores, pedagogas que são os funcionários da escola que mantêm contato tanto com os alunos quanto com a SEED, alunos e pais de alunos que compartilham do cotidiano escolar desde o ano de 2011, um ano antes de ocorrer a mudança para Escola de Campo. Para os professores, além de estarem na escola desde 2011, busquei selecionar professores com padrão fixado na escola, pois muitos professores celetistas trabalham desde 2011 na escola, mas não possuem o vínculo de um professor com padrão fixado, que precisa participar das reuniões pedagógicas e formação continuada naquela escola. Entendo que por estarem presentes nesse processo, foi possível identificar se ocorreram alterações do discurso com essa transição. A existência ou ausência de variação do discurso pode demonstrar a ação das normas que regem as ações da escola, nas práticas dos sujeitos inseridos naquele ambiente.

Em se tratando do segundo critério, quanto ao local de residência dos alunos, especifico alunos, pois o foco do meu trabalho está na constituição das suas identidades. Ao identificar esses alunos que residem no campo e que estão regularmente matriculados na escola desde o ano de 2011, minha proposta inicial era fazer contato com seus pais. Desse modo, com o auxílio da coordenação pedagógica da escola, reuni dez alunos dos anos finais que cumpriam com os critérios de seleção, tivemos um primeiro contato na biblioteca da escola onde me apresentei, falei sobre minha pesquisa e busquei identificar algum tipo de resistência em participar. Nesse primeiro contato, apesar da timidez, eles aceitaram participar e aproveitaram para me fazer algumas perguntas sobre como seriam as entrevistas. Nesse ponto, fiz uma modificação da minha proposta original de pesquisa, que era entrevistar os alunos em suas casas, mas a direção e a equipe pedagógica me

garantiram que não havia problema, e que seria muito ruim ir até a casa de alguns, que segundo eles era muito longe, essa insistência me constrangeu um pouco, pensei que poderia criar um problema se eu negasse a sugestão delas. Então, decidi realizar as entrevistas nas escolas, e a partir dessas entrevistas selecionaria quais pais eu iria entrevistar, e caso faltasse algo nas entrevistas com os alunos retomaria a conversa com os alunos na visita para entrevistar os pais.

Durante as entrevistas com os alunos identifiquei que alguns, apesar da família morar em áreas rurais, não tinham envolvimento com a atividade do campo, informação que utilizei para selecionar os pais, que deveriam exercer a atividade rural. Por outro lado, encontrei dois alunos que exercem a atividade rural, mas residem no distrito, um trabalha no sítio com o pai, e outro trabalha em uma agroindústria. Entrevistar os alunos não foi a tarefa mais fácil, pois muitos estavam envergonhados, então eu precisei fazer muito mais perguntas para que eles pudessem falar um pouco mais. Para a realização das entrevistas, a minha proposta foi trabalhar com duas formas diferentes de entrevistas, as semiestruturadas, ou seja, com um breve roteiro, em torno de cinco questões para orientar as respostas dentro do assunto trabalhado, e as entrevistas de narrativa.

Ao utilizar entrevistas semiestruturadas busquei responder as interrogações geradas a partir dos objetivos específicos da minha pesquisa, ao reconstruir a compreensão que o sujeito entrevistado possui para o assunto pesquisado. Ao fazer uso desse tipo de entrevista o pesquisador deve reconhecer que o entrevistado possui uma riqueza de conceitos pré-concebidos, e que o seu papel é recuperar essas informações, e não direcionar a resposta do entrevistado. É necessário, portanto, valorizar os conceitos do entrevistado, eles não devem passar pela aceitação do pesquisador, ou serem julgados como certos ou errados (FLICK, 2004).

A utilização de entrevista semiestruturada, durante a minha pesquisa, teve uma base diferente para professores e pedagogas e alunos e pais. Penso na necessidade dessa diferenciação entre as questões norteadoras, pois esses dois grupos se relacionam de diferente modo com meu problema. Enquanto que os alunos refletem diretamente o processo de construção e reconstrução das identidades em seu cotidiano, os pais estão relacionados com a construção da primeira identidade dos alunos, e com sua socialização primária, já os professores e pedagogas da escola são agentes que interferem nesse processo, reconstruindo essa identidade inicial.

Ressalto que esses roteiros de entrevista semiestruturada não foram imutáveis durante minha coleta de dados, eles foram entendidos como um primeiro passo, necessário para iniciar a coleta de informações. Mas conforme o desenrolar da entrevista, surgiam assuntos que o entrevistado não havia se aprofundado e por ser necessário para o resultado da pesquisa, realizei novas perguntas ou pedi para que o entrevistado falasse mais sobre um determinado assunto.

Para a construção desses questionamentos é essencial que como pesquisadora eu tenha um contato inicial com o fenômeno a ser pesquisado, necessidade que é apontada por Triviños (1987). Meu contato inicial se deu em uma visita feita à escola, onde apresentei à diretora minha pesquisa, e pedi a autorização para a realização da pesquisa no espaço escolar e acesso a informações sobre alunos e os projetos e trabalhos elaborados pela escola, e a permissão para entrar em contato com alunos, professores e pedagogas. Nessa oportunidade a diretora me colocou a par dos trabalhos realizados na escola, bem como da quantidade de alunos do campo atendidos e do perfil geral desses alunos.

Além das informações iniciais fornecidas pela diretora, realizei um levantamento de documentos sobre a educação do campo, que além de me orientar na construção do meu problema me auxiliou a alcançar o primeiro objetivo específico do meu trabalho, o qual é levantar dados históricos sobre o distrito e a escola. Encontrei os dados históricos sobre o distrito nos documentos da prefeitura municipal, onde soube que o Sumaré não é mais considerado distrito rural de Paranavaí, ele foi incorporado no perímetro urbano da cidade no ano de 2012, com a lei municipal nº 4.063/2012. Também busquei documentos que tratassem da escola, ocasião em que investiguei leis federais e estaduais que regulamentam a educação do campo, além do PPP organizado pela escola e as Diretrizes para a Educação do Campo editadas pela SEED.

Além das entrevistas semiestruturadas, utilizei a entrevista de narrativa que não possui questões norteadoras como a semiestruturada, apenas uma pergunta gerativa de narrativa. O propósito desse tipo de entrevista é alcançar as experiências do entrevistado para determinado assunto (FLICK, 2004). Esse assunto compôs a questão gerativa de narrativa, e foi condizente com o problema de pesquisa. Para formular a questão gerativa de narrativa, me voltei para meu problema e objetivos que norteiam minha pesquisa, por buscar identificar a contribuição da escola no processo de criação e recriação das identidades dos

alunos oriundos do meio rural, pensei que conhecer o cotidiano do entrevistado contribuiria para identificar os pontos em que o sujeito dá maior destaque dentro da sua rotina, e a partir dessa narração poderia traçar em que ponto o campo e suas atividades e a cidade e os produtos e serviços fornecidos por ela se encontram, ou se distanciam. Nesse sentido, propus realizar com os professores, pedagogas, alunos e pais de alunos a seguinte pergunta geradora de narrativa: conte sobre sua rotina diária, onde o entrevistado descreveu sua rotina em um dia, horário que levanta, e todas as atividades que ele faz e o caminho que percorre durante esse dia, que termina no momento em que ele vai dormir.

Durante a minha banca de qualificação fui questionada quanto ao momento em que realizaria essa entrevista de narrativa, a sugestão foi realizar em outro momento, e foi dessa forma que me orientei. Nas entrevistas com os alunos, professores e pedagogas, consegui fazer primeiro a entrevista semiestruturada e em outra visita à escola eu fiz a entrevista de narrativa, pois todos estavam na escola e minhas visitas foram mais frequentes ali, fiz ao todo nove visitas à escola. Entretanto, eu fui apenas uma vez à casa de cada família entrevistar os pais, e durante a entrevista semiestruturada, ao falarem sobre as atividades que fazem no sítio, eles expuseram ali mesmo o cotidiano de todo dia de trabalho.

Outro aspecto das entrevistas que vale ressaltar é quanto ao meu posicionamento como entrevistadora, quando o entrevistado iniciava uma narrativa para responder uma pergunta feita, era essencial que ele não fosse interrompido nem que tivesse sua narrativa seja dificultada pelo entrevistador, com intervenções diretivas ou avaliações. Essas interrupções podiam comprometer a qualidade dos dados, eu, como entrevistadora, devia mostrar sua empatia com a narração do entrevistado e sua perspectiva, e indicar uma busca por entendê-la. Essas “boas práticas” do entrevistador estimulam o entrevistado a prosseguir com sua narração até o fim, e segundo Triviños (1987) devem ser aplicadas tanto nas entrevistas de narrativa como nas entrevistas semi estruturadas.

Como já mencionei anteriormente, muitas informações não constam em documentos formalmente registrados e arquivados, e da mesma forma, algumas informações não são simplesmente ditas, sendo necessário extrair essas informações das vivências dos sujeitos, através das observações. É a partir de observações que se compreende o cotidiano, mesmo que pareça algo comum, o que eu realizo constantemente e em certos momentos de forma involuntária, a

observação dentro de uma pesquisa no cotidiano deve ser colocada como instrumento de coleta de dados.

Ressalto nesse ponto, que o aspecto comum do termo observação deve ser evitado, observar não pode ser considerado o mesmo que simplesmente olhar, uma vez que, ao observar é preciso destacar algo específico, prestar atenção em suas características, observar é olhar, mas olhar nem sempre é observar. Triviños (1987) aponta a observação livre como uma técnica que contribui para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, onde observar é um fenômeno social, tendo como primeiro passo para a análise de um evento é separá-lo do seu contexto, para que seja estudado. A essência de um evento é extraída quando ele é isolado, do contrário, estando o evento integrado em um contexto, o observador fica sujeito a vícios e pré-conceitos, por saber qual será o resultado final daquela pequena parte dentro do todo (TRIVIÑOS, 1987).

Para que a observação contribua com as demais informações coletadas no resultado final da análise, as informações coletadas através das observações foram anotadas no meu diário de campo. Essas anotações representam para Triviños (1987) um processo complexo, pela importância do sujeito e do investigador nesse tipo de pesquisa e também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir. As anotações de campo podem ser entendidas em um sentido restrito, como sendo as observações, reflexões realizadas a respeito de expressões verbais e ações do sujeito, e em um sentido específico onde são colocadas todas as manifestações observadas no sujeito e as reflexões do pesquisador.

As anotações que realizei durante minhas observações tanto nas visitas à escola como nas visitas às casas dos alunos, foram do tipo reflexiva que Triviños (1987) apresenta como reflexões relativas ao desenvolvimento do processo de observação, e contempla fatos, comportamentos, atitudes, diálogos, que podem sugerir ao pesquisador novas ideias e reflexões tanto teóricas quanto metodológicas. Em cada visita que realizei na escola aproveitei os momentos em que ficava sozinha para fazer anotações referentes às observações feitas, ao terminar a visita à escola revia essas anotações para verificar se havia ficado sem colocar algo. Após sair das visitas aos pais eu realizava as anotações de observações como: a receptividade, a facilidade ou dificuldade dos pais em tratar algum assunto específico.

Coletados os dados necessários, precisei de um instrumento que me direcionasse para realizar a análise desses dados. Para apresentar esse instrumento, volto para a primeira orientação que tive no mestrado, que foi cursar uma disciplina de Análise do Discurso, no Programa de Pós-Graduação em Letras, também da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Dada essa orientação me matriculei na disciplina de Análise do Discurso: Fundamentos e Procedimentos, no primeiro semestre do ano de 2014.

Mas qual o motivo para a Análise do Discurso? Uma das fragilidades de um trabalho de dissertação está na “análise” dos dados, por falta de domínio do instrumento utilizado para a análise. Durante a disciplina de Análise do Discurso, tive contato com a literatura de Michel Pêcheux (1938-1983), filósofo francês que propõe o discurso como objeto de análise. Durante as leituras da disciplina, pude conhecer as origens da análise do discurso pechetiana, nos anos 60, tendo como proposta articular a linguística de Saussure, o materialismo histórico de Althusser e a psicanálise de Lacan (MALDIDIER, 2003).

Essa proposta de Pêcheux, em articular linguística, materialismo histórico e psicanálise, me orientou em olhar de forma diferente para o discurso. Nesse sentido, entendo a partir da orientação pechetiana que o discurso não pode ser apenas analisado por sua característica linguística, pois a partir do materialismo histórico e da psicanálise ele se torna uma forma de compreender a construção do sujeito que está reproduzindo esse discurso. Quando falo em reproduzindo, estou me referindo à abordagem de Ichikawa e Mendes (2009) que tratam da impossibilidade de investigar o sujeito como origem do seu discurso, mas sim como um sujeito que é interpelado por um discurso já existente, e que seu papel é significar esse discurso dado. Essa reprodução demonstra a existência de condições de produção que favorecem ou permitem a existência desse discurso, como coloca a professora Eni Orlandi (2009, p. 15), entender quais as condições de produção do discurso, é compreender a língua como “trabalho simbólico” e “constitutivo do homem e da sua história”.

Destaco nesse ponto uma opção feita por mim para a análise dos fragmentos discursivos. Entre as entrevistas realizadas muitas apresentam erros gramaticais na fala, entretanto, esses erros longe de desqualificar os entrevistados, reafirmam as condições de produção do seu discurso, e o local em que esse discurso é produzido. Nesse sentido, decidi manter suas falas da maneira que foram

produzidas, facilitando para o leitor a compreensão da análise que realizei nesses fragmentos.

Minha proposta foi a de realizar uma análise que excede o enunciado, e busca, como destacam Souza e Carrieri (2014), mostrar a linguagem como manifestação da ideologia e das práticas sociais do homem e sua realidade. Essa orientação torna a análise do discurso adequada para minha pesquisa que busca compreender a contribuição das práticas cotidianas da escola na construção e reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural. Quando se trata da contribuição da escola na construção e reconstrução das identidades dos alunos, não posso ignorar a presença da ideologia nesse processo, pois a escola é entendida dentro da análise do discurso pechetiana como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

O tratamento da análise do discurso de Pêcheux (1997) para a ideologia me mostra uma nova forma de pensar essa constituição do indivíduo. Através da ideologia e do inconsciente, é que se formam tecidos de evidências subjetivas, que não apenas afetam o sujeito, mas também são responsáveis por sua constituição. A perspectiva althusseriana para ideologia abordada na análise do discurso pechetiana, trata da existência dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”. A perspectiva de Althusser trata da existência de três tipos principais de aparelhos ideológicos: a família, a Igreja e a Escola. Dentro dessa concepção, o processo de assujeitamento ou interpelação que a ideologia realiza sobre o indivíduo, se realiza através das formações ideológicas, que partem dos aparelhos ideológicos (PÊCHEUX; FUCHS, 1997).

Identificar as formações ideológicas presentes no contexto escolar analisado pode contribuir para a minha análise da contribuição da escola para o processo de construção e reconstrução das identidades dos estudantes oriundos do meio rural. Para tanto, é preciso considerar o colocado por Pêcheux (1997), de que a formação ideológica de quem está produzindo o enunciado, pode alterar o sentido das palavras. O sentido do que é dito provém da formação discursiva em que foi produzido, o lugar de onde se fala altera o sentido do discurso, por isso é preciso que eu perceba de onde esta sendo reproduzido o discurso, quais as condições para a produção daquele discurso.

Ao compreender os conceitos que norteiam a análise de discurso francesa, percebo que o meu discurso não me pertence, sendo muitas vezes motivado pelos

aparelhos ideológicos do Estado, como por exemplo, a Igreja, a Família e a Escola. Dentro desse contexto, um discurso representa o pensamento e as práticas de um determinado grupo. Através da utilização das perspectivas ontológicas e epistemológicas da análise de discurso, Souza e Carrieri (2014) colocam que o pesquisador passa a ter acesso a conceitos que validam suas conclusões de forma mais ampla que as análises linguísticas pontuais.

Durante a realização da análise do discurso, me orientei recorrendo à relação que Pêcheux faz entre linguística, materialismo histórico e psicanálise. Entendi que é necessário fazer uma análise linguística, que seria a primeira análise do material discursivo das entrevistas, focando na estrutura do discurso, onde foram levantados os aspectos lexicais, como palavras mais utilizadas, tempo verbal, uso de figuras de linguagem, personagens do discurso, temas, percursos semânticos a partir dos temas do discurso e aspectos interdiscursivos, ou seja, oposição entre os discursos no fragmento. A contribuição do materialismo histórico para a análise está em identificar as condições de produção do discurso, entendendo como as condições concretas para o discurso existir. A contribuição da psicanálise está em entender a existência do Outro no meu discurso, esse Outro também pode se expressar a partir das formações ideológicas que são defendidas e combatidas no discurso, além da relação do discurso hegemônico da sociedade no fragmento discursivo analisado.

Outro ponto que devo destacar no caminho metodológico percorrido durante minha pesquisa foi a opção por preservar a identidade dos entrevistados, muitos expuseram uma visão crítica de alguns fatos que estavam ocorrendo no período das entrevistas, e apenas fizeram essas exposições por saber que não teriam suas identidades expostas. No próximo capítulo apresento o resultado da minha busca por documentos que tratam da constituição do distrito e da escola, esse material contempla a proposta do meu primeiro objetivo específico, e no capítulo subsequente apresento a análise do discurso realizada no material das entrevistas e os relatos de campo pertinentes a essas entrevistas.

4 O DISTRITO QUE SE TORNA BAIRRO E A ESCOLA QUE SE TORNA DO CAMPO

Neste capítulo pretendo apresentar uma exposição do material que coletei para atingir meu primeiro objetivo específico, de levantar dados históricos da constituição do Sumaré e a implantação do CEC Adélia Rossi Arnaldi. Muito embora eu procure como resultado final identificar como o espaço escolar contribui na construção e reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural, entender como esse espaço escolar funciona legalmente, e os acontecimentos que ocorreram durante o processo que implantação da escola, permitem uma visão contextualizada da organização escolar.

Desse modo, durante o processo de construção do meu problema de pesquisa, analisei primeiramente o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nesse texto elaborado pela escola, identifiquei alguns dados históricos da escola, como a sua fundação no ano de 1953, que o PPP aponta como “iniciativa do povo do Distrito do Sumaré”. Iniciou com apenas uma sala de aula, apenas com a professora Adélia Rossi Arnaldi, nesse período o distrito pertencia ao município de Alto Paraná, e em 1955 a “Casa Escolar Rui Barbosa” como era chamada aumentou mais duas salas, e em 1960 passa a se chamar Grupo Escolar Castro Alves, passando de municipal para estadual. Em 1970, falece a professora pioneira Adélia Rossi Arnaldi, e o Grupo Escolar Castro Alves passa a se chamar Grupo Escolar Professora Adélia Rossi Arnaldi, mudando para Escola Estadual Adélia Rossi Arnaldi – Ensino de 1º grau em 1982. Em 1998 os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série passam a ser atendidos pelo município, criando a Escola Municipal de Sumaré que segue funcionando em prédio compartilhado com a Escola Estadual, mudando apenas em 2004 para prédio próprio do município. No ano de 2003 é autorizado o funcionamento do Ensino Médio, e a escola passa a trabalhar sobre a denominação de Colégio Estadual Adélia Rossi Arnaldi – E F M, e em 2012 sobre a denominação de Colégio Estadual de Campo Adélia Rossi Arnaldi – E F M.

Agora vou apresentar uma rápida descrição de alguns eventos cronológicos sobre o município de Paranavaí e o Sumaré. Segundo dados do Conselho de Desenvolvimento de Paranavaí – CODEP, Paranavaí passa à categoria de

município no ano de 1953, com a eleição do prefeito José Vaz de Carvalho. No ano de 1963 por meio da Lei Estadual 6.717 que designa os limites do município de Paranavaí, que passa a incorporar o distrito do Sumaré, antes pertencente ao município de Alto Paraná. Em 2011, a Lei Municipal 3.779 e sua alteração em 2012 com a Lei municipal 4.063 insere o perímetro do distrito do Sumaré no perímetro urbano do município.

Relacionando os dados do Sumaré e da escola, identifiquei que a escola foi fundada no mesmo ano que Paranavaí passa a ser município, entretanto, apesar da proximidade entre o centro urbano de Paranavaí e o local em que se situa a escola, o Sumaré era distrito de Alto Paraná. Apenas no ano de 1963, dez anos após o início da escola, o distrito do Sumaré passa a pertencer ao município de Paranavaí. Outro ponto de encontro entre os dados é a mudança para escola do campo, que ocorre em 2012, e a inserção do perímetro urbano do Sumaré no perímetro urbano do município.

No texto do PPP da escola o Sumaré é tratado como distrito, ao apontar as informações pertinentes à identificação da escola, é apontado seu endereço como distrito do Sumaré. No documento elaborado pelo CODEP o Sumaré não aparece na categoria de distrito, entendo que pela proximidade entre o núcleo urbano do Sumaré e o perímetro urbano do município, ele não se enquadra no entendimento de distrito como situado na zona rural, mas como um bairro da cidade, conforme Decreto Lei 311/1938.

Legalmente o Sumaré não é um distrito, contudo seu desenvolvimento que ocorreu até determinado momento separado do desenvolvimento de Paranavaí, garantiu aos seus moradores um sentimento de pertencimento àquele local, e uma distância dos moradores de Paranavaí, mesmo que o desenvolvimento da cidade tenha os aproximado fisicamente. Reservo para o próximo capítulo uma discussão mais aprofundada a respeito das menções feitas do Sumaré como distrito, e passo a apresentar o resultado da minha busca por documentos que fundamentam a educação do campo.

Durante minha visita ao Núcleo Estadual de Educação de Paranavaí, em busca de informações referentes à autorização para realizar minha pesquisa, o chefe do núcleo me pediu para procurar a direção da escola, pois o núcleo agiria apenas se a escola não me autorizasse. Nessa oportunidade procurei também o responsável pela parte de educação do campo, que organiza documentos, leis e

publicações que tratam da educação do campo. Ela me entregou as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, publicação da SEED, e pediu que eu procurasse pelo Decreto 7.352/2010 e a Resolução CNE/CEB 1/2002, que também tratavam das disposições legais para a educação do campo. Destaco alguns pontos que me chamou a atenção durante a análise desses textos, o primeiro é no texto do Decreto federal 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo, e inicia apresentando que:

§ 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. (BRASIL, 2010)

Esse primeiro ponto do Decreto relaciona grupos diferentes entre si, entretanto, o texto da lei os coloca no mesmo patamar de população do campo. Quando apresenta os princípios da escola do campo, o Decreto 7.352/2010 aponta primeiro o respeito à diversidade do campo, uma vez que, grupos distintos são rotulados pelo Decreto na mesma categoria. Outro princípio da escola de campo é a valorização da identidade da escola do campo, entendo que nesse texto legal cada escola do campo que atende a um grupo diferente que integra a população do campo tem a sua própria identidade, que o decreto interpreta como a manifestação da identidade dos próprios alunos.

No artigo 6º do Decreto 7.352/2010, é abordado que os conteúdos trabalhados na escola do campo devem estar relacionados aos conhecimentos da população do campo, “considerando os saberes próprios das comunidades”. Seguindo o mesmo padrão de ênfase à necessidade de valorização das identidades dos sujeitos do campo, o texto da SEED (2010) sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo inicia em seu texto apresentando um histórico das políticas de educação do campo, que trabalhavam com modelos que marginalizavam o homem do campo, ignorando a diversidade cultural da população do campo.

As diretrizes apresentadas pela SEED (2010, p. 27) colocam que os sujeitos atendidos pelas escolas do campo são povos que “ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista”. Completando essa afirmação a SEED (2010) ainda aponta que na educação do campo devem ser tratados conteúdos sobre: diversificação de produtos relativos à

agricultura e uso de recursos naturais; agroecologia e o uso das sementes crioulas; questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária; trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho; pesca ecologicamente sustentável; preparo do solo, entre outros assuntos. Analisando esse apontamento da SEED (2010) fiquei em dúvida quanto à forma com que os professores trabalhariam essas discussões, pois além desses conteúdos é necessário trabalhar dentro do currículo nacional, mas confrontarei essa inquietação com o material das entrevistas realizadas.

Outro apontamento que faço no texto das diretrizes é a existência de escolas do campo localizadas nas sedes de município, como é o caso do CEC Adélia Rossi Arnaldi, nesse caso o texto da SEED (2010) ressalta que não deve ser valorizada a cultura da cidade, desvalorizando a identidade dos alunos oriundos do meio rural. Mas nessa mesma oportunidade as diretrizes apontam que a escola não deve apenas se limitar “às discussões da realidade camponesa, desconsiderando a interdependência campo-cidade” o que a SEED (2010, p. 34) justifica pela existência de características do campo nas sedes dos municípios, como é o caso de Paranaíba, município que conta com o setor agropecuário e agroindustrial como principal fonte geradora de renda segundo dados apresentados pelo CODEP (2011).

Apresentei nesse capítulo de modo geral as informações obtidas por meio dos documentos oficiais reunidos, não realizarei uma análise apenas desses documentos, mas utilizarei essas informações para complementar a análise que das entrevistas que apresento no capítulo seguinte.

5 DIÁRIO DE CAMPO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Antes de iniciar minha pesquisa eu havia realizado apenas uma visita ao CEC Adélia Rossi Arnaldi, agendada após contato telefônico com a diretora para o dia 26 de março de 2015, à tarde, para me apresentar à diretora e solicitar a autorização. A escola está localizada no Sumaré, que fica a mais ou menos 6 km do centro urbano de Paranaíba, o percurso da minha casa até a escola demora em torno de 15 minutos. Quando parei em frente à escola pude perceber a fachada simples, com algumas letras faltando na inscrição de ensino fundamental e médio e pintura de muitos desenhos nos muros, como mostro na figura 1. Neste dia a Célia, diretora da escola me recebeu na secretaria, e lá sentamos e conversamos sobre minha pesquisa e aproveitei para pedir algumas informações a respeito da escola.

Figura 1: Fachada do CEC Adélia Rossi Arnaldi



Fonte: Material de pesquisa

Após essa primeira visita, fiquei alguns meses sem entrar em contato com a escola, após minha qualificação pude então retornar e iniciar minha inserção no campo. Em uma manhã de quarta feira retornei à escola, nessa visita meu objetivo era conseguir a relação de alunos, professores e pedagogos que cumprissem com os critérios definidos para seleção dos entrevistados. Chegando à escola fui primeiro

falar com a diretora, expliquei que iniciaria a pesquisa e que precisaria da relação de alunos matriculados desde 2011 e que moram na zona rural. Ela então me encaminhou até a sala da coordenação pedagógica, pois lá me passariam a relação de alunos e outras informações que precisasse.

Na sala da coordenação pedagógica estavam quatro mulheres, duas estavam em uma mesa no centro da sala colando alguns textos em um cartaz, em outra mesa no fundo da sala duas mulheres estavam conversando e discutindo sobre alguns livros de registro de classe sobre a mesa. Assim que entramos a diretora se dirigiu a uma das mulheres que estava montando o cartaz, a pedagoga Valéria, ela me apresentou e disse que eu precisaria dos nomes dos alunos que moram na zona rural, após isso a diretora me deixou aos cuidados da Valéria, que parou seu trabalho no cartaz, pegou algumas pastas e me questionou se seriam os alunos de todas as turmas, então expliquei que precisaria conversar com os alunos que estavam na escola no período de 2011, no que ela concluiu que seriam alunos dos anos finais do Ensino Médio, 2º e 3º ano.

Após pegar algumas pastas identificadas por turmas, a Valéria me chamou para sentar à mesa no centro da sala, e olhando as listas foi tentando recordar quais daqueles moravam no campo. Nisso ela me explicou que havia começado a trabalhar na escola a pouco tempo, por isso iria me passar o que ela conseguisse lembrar, mas que depois veríamos novamente com a Ângela (uma das mulheres na mesa no fundo da sala). Anotei alguns nomes que a Valéria me falou, e logo que a Ângela finalizou o atendimento veio até a mesa com mais algumas pastas, que eram dos alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio noturno. Enquanto conversava com as pedagogas, muitos alunos foram até a sala e nossa conversa teve que ser interrompida algumas vezes, nesse dia consegui apenas a relação dos alunos com elas, mas haviam outras informações que precisaria saber, como os professores com padrão fixado ali na escola, e que já haviam trabalhado com aquelas turmas que eu iria entrevistar. Combinei de ir outro dia, em outro horário para conversarmos um pouco mais e a Valéria pediu para que eu fosse segunda cedo que ela organizaria os alunos para que eu conversasse com eles.

Já na segunda feira combinada, retornei à escola e fui direto à sala das pedagogas, que é uma das últimas salas do pátio da escola, conforme apresento na figura 2, que mostra uma foto que tirei do pátio da escola, onde é possível ver ao fundo os banheiros, a sala da direção, da coordenação pedagógica, dos professores

e a biblioteca que ficam do lado direito da foto. Na sala da coordenação pedagógica estavam a Ângela, a Valéria e uma aluna, aguardei o término da conversa entre elas e pudemos conversar com mais calma, nesse dia a escola estava mais tranquila, com poucos alunos pelos corredores. Nessa conversa a Valéria me explicou que não saberia me falar ao certo sobre o processo de mudança e sobre a história da escola, mas que a Ângela estava há mais tempo. Quando perguntei para a Ângela ela me falou que estava há mais ou menos 20 anos no Adélia, nesse ponto passarei a me referir ao CEC Adélia Rossi Arnaldi apenas como Adélia, pois os professores, alunos e pedagogas o chamam dessa forma, combinei então de fazer uma entrevista com ela, que me pediu para marcarmos a entrevista na escola no período noturno, pois segundo ela o número de alunos no noturno é menor, mais tranquilo, e poderíamos conversar sem interrupção.

Figura 2: Pátio do CEC Adélia Rossi Arnaldi



Fonte: Material de pesquisa

Aproveitei o momento da minha terceira visita para saber quais professores eu poderia entrevistar, por ter padrão fixado na escola e dar aula para os alunos entrevistados. Nisso elas me passaram dois nomes, a professora Mara e a professora Sônia, aproveitei para saber qual o horário que essas professoras estariam fazendo hora atividade, por ser mais fácil para conversarmos.

Após essa conversa a Valéria reuniu na biblioteca os alunos que ela havia relacionado anteriormente do período da manhã, para que eu pudesse fazer um primeiro contato, e explicar como seria a pesquisa. Não estavam todos os alunos, alguns haviam faltado, mas eu me apresentei expliquei sobre a minha pesquisa, nesse momento eles pareceram um pouco envergonhados, principalmente quando eu falei que gostaria de entrevista-los em particular em outro momento. Mas apesar de envergonhados pude perceber o entusiasmo deles, talvez por se tratar de algo diferente. Após esse contato, me despedi e combinei com a Ângela para retornar na quinta feira daquela semana para uma primeira conversa com os alunos do noturno, e se possível entrevistar ela e a diretora.

Na quinta feira à noite fui para minha quarta visita, essa foi minha primeira ida à escola à noite, o movimento era muito menor, e pela primeira vez vi o portão principal aberto, apesar de já passar das 19h30min. Nas minhas outras visitas eu entrava por um portão lateral liberado pelo pessoal da secretaria, pois não era horário de entrada ou saída de alunos. Não havia ninguém nem na sala da coordenação pedagógica nem na sala dos professores, a sala da diretora estava trancada, me informaram que estava tendo um curso, e a Célia e a Ângela estavam lá, aguardei na biblioteca até o intervalo do curso.

Durante o intervalo a Ângela foi até a biblioteca, me falou que ela e a diretora estariam em um curso durante toda a noite, perguntou se eu gostaria de conversar com os alunos, que ela os chamaria para mim. Reunimos os alunos do 2º e 3º ano do noturno na biblioteca, onde me apresentei e apresentei minha pesquisa. Quando falei que havia selecionado eles por morarem na zona rural todos olharam para um dos alunos, o Edilson, que se manifestou e disse que ele não morava mais no campo, mas fazia questão de participar porque ele sempre morou em vila rural e sítio, e que ainda trabalhava no campo mesmo morando no distrito. Fiquei animada com esse contato, os alunos do noturno se mostraram muito abertos, brincaram quando disse que eles seriam entrevistados, e em meio a toda animação falaram da mesma forma que o Edilson que gostariam de participar e me ajudariam no que eu precisasse.

Até esse momento minhas visitas à escola foram para conseguir os nomes e verificar disponibilidade dos alunos em participar da minha pesquisa, a partir da quinta visita iniciei as entrevistas com professores, pedagoga e alunos, que ocorreram entre setembro e novembro de 2015.

Além das visitas à escola, realizei três visitas a três famílias de alunos, para apresentar minha análise do material das entrevistas pretendo separá-las em três grupos, primeiro as entrevistas realizadas com os pais, que apesar de serem as últimas entrevistas realizadas representam a primeira forma de socialização dos alunos, e segundo teoriza Bourdieu (2013) é responsável pela constituição do *habitus* primário do agente pesquisado (os alunos). Em seguida apresentarei a análise e as anotações de campo das entrevistas com professores e pedagoga, que são os agentes que organizam a escola e que trabalham para colocar em prática as regras instituídas pela SEED. Por último, apresento o resultado das entrevistas com os alunos, que são os agentes pesquisados, e em seguida uma análise a respeito das minhas considerações pertinentes a construção e reconstrução das suas identidades.

5.1 Os pais e o *habitus* primário dos alunos

Meu problema de pesquisa gira em torno da construção e reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural, entendo que a construção dessas identidades se iniciou nas práticas de socialização em família, por esse motivo inicio minha análise com o material das entrevistas realizadas com os pais. Após entrevistar os alunos na escola, verifiquei quais moravam em propriedades que não apenas se situavam na zona rural, mas que realizasse atividades rurais. Consegui marcar minhas entrevistas com três famílias: do Leandro que são proprietários de uma fazenda, da Jane que moram em uma fazenda onde o pai trabalha, e do Rafael que moram no Sumaré, mas possuem um sítio onde ele e o pai trabalham durante o dia. Nesse tópico irei apresentar primeiro as anotações de campo referentes à minha ida às casas, recepção das famílias e primeiras impressões.

Primeiro tentei marcar as entrevistas nas casas do Leandro e da Jane, que moram em propriedades próximas, desse modo, liguei primeiro para o seu Arnaldo, pai do Leandro, que me perguntou se era só com ele mesmo que eu queria conversar, porque às vezes ele precisaria sair urgente pra resolver as coisas na fazenda, mas que a esposa dele sempre estava em casa, e era mais fácil conversar com ela. Disse que não havia problema, e marcamos para o próximo sábado às 14h. Logo em seguida liguei para o pai da Jane, o seu Nivaldo, ele me disse que estaria em casa no sábado, perguntei se poderia ir após as 16h, ele confirmou.

No sábado marcado me preparei para ir até a fazenda iniciar minhas entrevistas com as famílias, chegar até a propriedade onde seriam as entrevistas não seria problema, pois faço esse caminho toda semana para ir trabalhar. Cheguei à fazenda que fica a uns 20 minutos de Paranavaí, saindo da rodovia entrei na estrada da fazenda, uma estrada de chão com algumas pedras que fica no meio de um pomar, após 3 km dirigindo nessa estrada cheguei à sede da fazenda, onde ficam as casas da família.

O local tinha em torno de 12 casas, todas próximas, e muradas, separadas por uma rua, com asfalto em alguns pedaços, logo no início das construções vi um barracão alto, onde estavam algumas máquinas agrícolas. Não tinha pessoas pra fora das casas, apenas um senhor e uma menina, eles estavam chegando e o senhor estava tirando de uma camionete algumas ferramentas. Como eu não havia perguntado para o Leandro e nem para o pai dele qual era a casa da família, resolvi perguntar para esse senhor qual era a casa do seu Arnaldo. Ele me indicou uma casa que ficava logo no início das construções, uma casa de estrutura mais simples que as demais casas construídas.

Chegando à casa indicada bati palma e logo dois cachorros foram latindo até o portão, bati palma novamente, e uma menina abriu a porta da frente chamando a mãe para me atender. Em seguida a mãe e a menina foram até o portão, perguntei se era ali a casa do Leandro e disse que havia ligado para o pai dele no dia anterior, a dona Kátia, mãe do Leandro se apresentou e me disse que ele já havia falado pra ela que eu viria, ela me chamou para entrar e fomos até a sala da casa.

Na sala da casa um ar condicionado estava ligado, eles estavam assistindo televisão, mas logo ela desligou e pediu para que eu ficasse à vontade. Um senhor, que logo foi apresentado como seu Geraldo, pai da dona Kátia já estava na sala quando chegamos, ela o apresentou e apresentou também a menina, Milena, irmã mais nova do Leandro, justificou a ausência do marido dizendo que era complicado mesmo encontrar ele, porque final de semana os funcionários não trabalham, e ele acaba tendo que resolver alguns problemas que aparecem na fazenda. Entrevistei então a dona Kátia e o seu Geraldo que em alguns momentos acrescentava algumas informações ao que a filha me contava.

Terminada a entrevista na família do Leandro, me dirigi até a propriedade onde mora a família da Jane, para chegar até lá eu tive que sair novamente para a rodovia, dirigir cerca de 5 km, até avistar a porteira indicada pelo seu Nivaldo,

entrando pelo caminho da porteira avistei uma casa a mais ou menos 500 metros. Era uma casa de alvenaria nova, cercada por um muro e com um pequeno portão na frente, em frente à casa de alvenaria tinha uma casa de madeira visivelmente abandonada, em um dos lados da casa de alvenaria, que é a casa onde mora a família, havia uma construção de madeira que aparentemente funcionava como garagem. Do outro lado da casa da família a uns 20 metros havia outra casa de madeira fechada, com algumas árvores em volta.

Estacionei em frente à casa por volta das 15h30min, nesse momento uma senhora veio da garagem em minha direção, perguntei se era ali que moravam a dona Nice e o seu Nivaldo pais da Jane, no que ela me cumprimentou e disse que era ela a mãe da Jane, me apresentei e então ela disse que a filha já tinha falado sobre mim e o marido tinha avisado que eu viria. Ela foi abrindo o portão e me chamando para entrar, havia algumas cadeiras em uma sombra ao lado da casa e ela me pediu que sentasse, disse que o marido estava fazendo a mudança da sogra dela que estava mudando para a casa de madeira ao lado, e que eu poderia aguardar ali até ele voltar. Eu perguntei se poderia conversar com ela também caso não fosse atrapalhar, ela assentiu e então comecei a explicar sobre a minha pesquisa, e o que me levou a falar com eles.

Após mais ou menos 30 minutos que estávamos conversando o seu Nivaldo chegou, junto vieram a Jane e outros dois filhos do casal. A Jane me cumprimentou e falou que não acreditava que eu iria, o seu Nivaldo me cumprimentou puxou uma cadeira onde estávamos eu e a dona Nice e logo foi perguntando o que eu precisava saber. Como sabia que a mãe dele iria se mudar para a casa ao lado deixei claro que se estivesse atrapalhando voltava outra hora, ele e a esposa me disseram que não havia problema, perguntaram se eu tinha algum compromisso, e já que eu estava ali poderia ficar conversando o tempo que quisesse.

Minha entrevista terminou próximo das 17 horas quando foram chamar o seu Nivaldo, eu disse pra ele não se preocupar, que já tínhamos conversado bastante e eu não queria mais atrapalhar. Ele se desculpou, e disse que se precisasse conversar mais era só ir lá. Fiquei impressionada com a recepção daquela família, que mesmo eu sendo uma pessoa estranha que estava buscando informações sobre os planos deles e a história da família, eles me receberam e contaram sobre suas dificuldades, sonhos e preocupações, agradei a receptividade deles, me despedi e retornei para a cidade.

Pouco mais de um mês após a entrevista com os pais da Jane e do Leandro, eu consegui marcar a entrevista com a mãe do Rafael, na ocasião em que eu pedi ao Rafael o contato dos pais ele me pediu para entrar em contato com a mãe porque o pai trabalhava o dia todo fora, e no sítio era complicado falar com ele ao celular. Após algumas tentativas de ligar para a dona Dalva ela atendeu a minha ligação, ela foi muito atenciosa ao telefone, e disse que o filho havia comentado sobre uma entrevista que tinham feito com ele, e eu perguntei se ela poderia participar da minha pesquisa. Ela aceitou, e perguntou se poderia ser no sábado após as 16 horas, eu confirmei, peguei alguns detalhes de como chegar até a casa deles, e finalizamos a ligação.

No sábado combinado, fui para minha última entrevista, nessa ocasião notei que a avenida principal do Sumaré estava movimentada, com lojas e supermercados abertos, algumas pessoas estavam sentadas em algumas mesas nas calçadas de uma padaria. Após me afastar um pouco do ponto mais movimentado do Sumaré, entrei na rua que a dona Dalva me indicou, é a última rua do Sumaré, e possui casas apenas de um lado, do outro lado da rua aparentemente eram propriedades rurais. Rapidamente eu encontrei o endereço que a dona Dalva me passou, parei o carro em frente a uma casa com uma longa área, o portão estava aberto e conforme me aproximei um cachorro veio latindo em minha direção. Nisso uma senhora veio me atender, perguntei se era ali que a dona Dalva morava, ela disse que ela era a Dalva, eu me apresentei e ela me chamou para conversarmos dentro da casa.

Minha intenção ao colocar essas anotações de campo é situar o leitor no percurso feito até os pais entrevistados, para apresentar a análise do discurso do material das entrevistas pretendo apresentá-las por temas, que estiveram presentes nas quatro entrevistas realizadas, e separá-las a partir da relação entre esses temas, sendo: trabalho e estudo, futuro e morar no campo.

a) Trabalho e estudo

Uma das perguntas feitas aos pais, foi referente às atividades que ele desenvolve no campo, alguns pais não trabalham diretamente na atividade rural, como foi o caso da dona Kátia e da dona Nice. Mesmo assim, a dona Kátia nessa oportunidade começou a falar sobre o trabalho que o marido realiza, no fragmento

001 mostro uma explicação que ela faz de um diálogo que ela e o marido costumam ter com o filho para demonstrar a ele a importância de trabalhar.

(001) Às vezes as pessoas falam assim: ai, vocês é bem de vida, não é bem por aí, né, olha o pai tem que levantar às 5 horas da manhã, tem que trabalhar, então ele sabe o quanto é duro né, às vezes pra ter um carro, às vezes pra ter uma camionete né, tem que ralar, então é difícil. (Dona Kátia)

Neste fragmento a dona Kátia se remete à justificativa da recompensa financeira da família, por meio da dificuldade do trabalho do marido no campo, pois retrata em seu discurso temas como sucesso financeiro, trabalho e dificuldade. A partir dos temas presentes nesse discurso, posso interpretar sua fala por meio do percurso semântico da recompensa pelo árduo trabalho. Continuando na análise do fragmento discursivo 001 identifico como aspecto interdiscursivo a oposição entre dois discursos, o discurso do sucesso financeiro que fica explícito quando ela se refere ao que as pessoas costumam dizer sobre a família “ser bem de vida”. E outro núcleo discursivo do trabalho árduo, que fica explícito quando ela fala que “tem que levantar às 5 horas da manhã, tem que trabalhar”, e que está implícito o discurso da dificuldade do trabalho realizado no campo. A oposição que ela realiza entre esses dois discursos tem o intuito de legitimar o primeiro discurso ao justificar o sucesso financeiro da família como resultado do trabalho realizado, agindo também como forma de qualificar seu discurso.

Ainda no fragmento discursivo 001, é possível identificar a legitimidade do dinheiro como o aspecto refletido do seu discurso, ou seja, algo que ela busca apresentar como certo, a fim de justificar esse discurso ela apresenta que todo trabalho árduo é devidamente recompensado financeiramente, como forma de legitimar o sucesso financeiro da família. Quando ela utiliza o discurso da recompensa pelo trabalho pesado, ela assume que todo aquele que se esforça e trabalha consegue as recompensas financeiras devido ao seu trabalho, entretanto a presença dos trabalhadores assalariados que trabalham em sua propriedade é silenciado, pois eles não terão a mesma recompensa financeira que a família tem, muito embora o trabalho árduo deles atinja uma proporção maior que a do marido e do filho da entrevistada. Quando a enunciadora apresenta o trabalho árduo que o marido realiza como forma de justificar o sucesso financeiro da família, em nenhum momento ela indica o trabalho realizado pelos funcionários, por serem apenas donos da sua força de trabalho ao venderem essa força ao proprietário da terra todo seu

esforço é silenciado e o resultado passa a ser mérito do dono da terra, reforçando o discurso da legitimidade.

Nesse fragmento também é possível identificar alguns aspectos ideológicos defendidos e combatidos pela enunciadora, ela defende em seu discurso a aquisição do dinheiro honesto, fruto do trabalho pesado. Ao mesmo tempo ela combate o aspecto ideológico do sucesso financeiro como algo fácil, que ocorre mesmo sem a contrapartida do trabalho. Discutindo nesse ponto o aspecto ideológico do trabalho combatido e defendido nesse discurso faço a relação entre ele e o discurso hegemônico. Falarei de discurso hegemônico não apenas presente no discurso do fragmento 001, mas no discurso hegemônico da sociedade. No fragmento discursivo 001 o discurso hegemônico é o discurso da recompensa pelo trabalho, que também é um discurso presente nas relações sociais, onde os trabalhadores são recebidos com méritos e honras, enquanto aquele que não trabalha é repreendido. Quando falo de ser um discurso hegemônico da sociedade não estou me referindo apenas ao campo, local em que a enunciadora está falando, mas me refiro à cidade, o discurso do orgulho pelo trabalho é visto entre os trabalhadores da cidade como algo que merece recompensas, enquanto o sujeito que passa o dia sem trabalhar não deve ser reconhecido, até mesmo o seu dinheiro não é legitimado.

Analisando esse discurso hegemônico, entendo que quanto maior ou mais pesado for o trabalho maior deve ser a recompensa a ser esperada. A forte referência que a dona Kátia faz da necessidade de trabalhar com afinco para poder desfrutar da recompensa financeira, em um discurso que ela aponta como sua orientação ao filho, entendo nesse ponto sua contribuição para a construção do *habitus* primário do filho. Bourdieu (2013) aponta o *habitus* primário como a base para as demais percepções do agente, a defesa que a enunciadora faz ao discurso do trabalho árduo, e destacando que é dessa forma que ela e o marido orientam o filho, posso compreender que esse discurso tem interferido na forma com que o Leandro age. Em seguida, a Dona Kátia destaca a ajuda que o filho dá ao pai no trabalho da propriedade, passando a tarde toda trabalhando embaixo do sol, o que mostra que esse *habitus* primário de valorização do trabalho árduo como forma de ser merecedor das suas recompensas orienta as ações do Leandro, ao auxiliar o pai em seus trabalhos.

Quando fala sobre seu trabalho, o seu Nivaldo (pai da Jane) apresenta a sua função de registro na carteira profissional que mostro no fragmento 002. Em seu

discurso seu Nivaldo começa apresentando a sua função de registro na carteira profissional, essa menção feita me remete ao discurso da profissionalização do trabalho no campo, onde trabalhador rural tem um cargo, com atribuições como aponta o seu Nivaldo.

(002) Só que aqui é serviço geral né, é serviço geral, na minha carteira exclusivamente não tem escrito lá, é esse serviço aqui, não é serviços gerais. O que é serviços gerais, serviços gerais você tem que pulverizar laranja, se mandar carpir, você vai carpir, se mandar, que nem essa semana eu to jogando esterco no meio da laranja, é serviço mais pesado, é braçal, essa carreta aí eu encho ela de esterco em cima e vai com uma pá jogando o esterco, é pesado. (Seu Nivaldo)

Ao falar sobre as dificuldades do trabalho no campo, o seu Nivaldo começa a contar sobre as fiscalizações e a ação do governo no campo, que mostro no fragmento 003.

(003) Agora não, agora o governo tá olhando pra nois, pra nois trabalhador rural, assim de fazenda tá entendendo. Eles tá olhando, agora o governo vem aqui ó, o ministério do trabalho tá vindo direto, sim, fiscalizando, antigamente não tinha nada minha fia, nada, nunca vi um homi vim aqui no campo fia, olhar pra nois. Hoje sim o governo tá olhando, porque tá tendo muita coisa errada né, você pensa que aqui não tem coisa errada, tem, não é só aqui não, a área rural em tudo acontece. (Seu Nivaldo)

Nesse fragmento o enunciador se coloca como personagem e faz uma reflexão da maneira que os trabalhadores rurais eram tratados no passado e como está sendo tratado atualmente. No fragmento discursivo 003 seu Nivaldo aborda o trabalho e a fiscalização, a partir dos temas identificados entendo que o enunciador busca destacar a ocorrência de situações no campo que não seguem a legislação trabalhista. Mas apesar das situações inadequadas a situação está melhorando, quando ele se remete novamente ao tempo presente ele destaca a atuação do governo no campo, que tem aumentado.

(004) É tipo assim, você as vez trabalha de boia fria, um exemplo, as vez você pega um serviço por mês você concorda com qualquer salário, mas não é assim, eu acho que a gente no campo, a gente tem que ser valorizado pelo serviço que a gente faz, você entendeu. Meu serviço é um dos pior que tem, é pulverização gente... eu sei que pra minha saúde é precária, um erro meu e eu morro, se eu não usar meus EPI completo eu morro, todo mundo sabe isso aí, que um veneno tóxico, a gente tá lá, quantas vezes eu fiz curso sobre isso daí. É, morre, não tem como, muito perigoso, muito, entendeu, e a cada 20 dias você tem que tá ali dentro, passando veneno, cada 25 dias. (Seu Nivaldo)

Em seu discurso no fragmento 004 seu Nivaldo exemplifica as colocações que ele apresenta no fragmento 003, ao apontar uma situação em que o trabalhador aceita trabalhar por qualquer valor. No fragmento discursivo 004 seu Nivaldo trata da valorização do trabalhador do campo, e da precariedade do serviço que ele realiza. Ele constrói seu discurso a partir de dois núcleos discursivos, onde primeiro ele apresenta os riscos do trabalho que realiza, para enfatizar a precariedade ele apresenta a possibilidade de morte, o que reforça a mensagem que ele pretende passar. Mas em meio à precariedade, ele apresenta o argumento que o trabalhador do campo deve valorizar seu trabalho, como forma de defender esse argumento o seu Nivaldo se utiliza da ênfase dada aos riscos da atividade rural, para mostrar que o trabalhador rural deve se valorizar pelo serviço realizado, ou seja, é realizado um trabalho onde se corre risco de morte, portanto o trabalhador não deve aceitar qualquer valor para pagamento.

Quando o seu Nivaldo coloca no fragmento 004 a necessidade do trabalhador rural valorizar seu trabalho, fica implícito o valor da vida do trabalhador, pois se ele está colocando sua vida em perigo, ele deve trabalhar por um valor que corresponda aos riscos que ele está correndo. Em seu discurso 003 o enunciador coloca o governo como aquele que está lutando pelos trabalhadores, enquanto no discurso 004 ele apresenta que os próprios trabalhadores muitas vezes não lutam por melhores condições, defendendo desse modo, o aspecto ideológico de que ao governo cabe o cuidado pela vida dos cidadãos. A defesa desse aspecto ideológico me remete à contribuição de Althusser (1985) da ideologia como uma construção imaginária do real, em que o enunciador vai além da realidade vivida e aponta instituição, no caso o governo, como responsável por seus cidadãos. Mas, apesar de defender que o trabalhador deve ser valorizado, o enunciador entende que o trabalhador sozinho não pode realizar muitas mudanças, por esse motivo a ação do governo mesmo que pequena aumenta suas esperanças.

A dona Dalva (mãe do Rafael) também retratou o trabalho em seu discurso, ela coloca no fragmento discursivo 005 as diferenças que ela percebeu ao trabalhar na cidade, nesse momento ela faz uma relação entre o estudo e o trabalho no campo e na cidade.

(005) Eu falo que no campo é sofrido sim, mas só que a gente é mais remunerado que na cidade, na cidade quem não tem estudo não tem oportunidade, é só emprego de baixo salário né, então tem que estudar pra

poder ter um emprego pra ganhar um pouquinho mais, um salário decente que nem diz né. (Dona Dalva)

Nesse fragmento discursivo a enunciadora confirma a dificuldade do trabalho no campo, que fica explícito quando ela coloca que “é sofrido sim”. Apesar de ressaltar o discurso das exigências do trabalho no campo, a dona Dalva se utiliza desse discurso para confirmar o que pretende apresentar no segundo núcleo discursivo desse fragmento, que são as garantias da educação. Desse segundo fragmento discursivo é possível identificar o aspecto ideológico da valorização do estudo. Esse aspecto ideológico de valorizar o estudo mascara como aponta Althusser (1985), as reais condições de existência do sujeito, ou seja, ele desconsidera outros esforços além do estudo para a garantia de bons salários.

Complementando a contribuição que trago de Althusser (1985), Bourdieu (2007), ao considerar o aspecto reprodutivo do sistema de ensino, aponta a necessidade de possuir as ferramentas adequadas para consumir os bens culturais transmitidos pela escola. Em sua fala a dona Dalva defende que com estudo é possível ganhar mais na cidade, uma vez que, sem estudo o trabalhador da cidade ganha menos que o trabalhador do campo. Quando ela afirma essa diferença salarial, ela está buscando legitimar o discurso sobre a valorização da educação que ela apresenta no fragmento 006.

(006) Estuda pra trabalhar com a cabeça né, eu falo pra ele, não quero ver você com essas mãos toda regaçada igual a minha não, ele já experimentou como é. Ele já foi comigo na laranja, e ele não quer nem saber, viu como que é né. A gente quer o que a gente não conseguiu pros filhos. (Dona Dalva)

Nos fragmentos discursivos da dona Dalva fica explícito seu anseio por melhores oportunidades para os filhos, que são apontadas no fragmento 006 como a possibilidade de “trabalhar com a cabeça”. No fragmento 006 observo a existência do percurso semântico da dureza do trabalho no campo, e o percurso semântico da valorização do trabalho intelectual. O trabalho intelectual nessa situação é colocado como um trabalho permitido apenas aos que possuem maiores níveis educacionais, quanto mais alto o nível mais intelectual o trabalho, a enunciadora relaciona também essa maior intelectualidade aos maiores salários.

O discurso do fragmento 006 é produzido por uma trabalhadora rural, que parou de estudar na 8ª série, momento que engravidou do primeiro filho, nesse caso a falta de estudo chama a atenção dela para as oportunidades que ela poderia ter

caso estudasse, por esse motivo ela anseia para o filho as oportunidades que ela não teve. Em seu discurso a dona Dalva defende o aspecto ideológico da educação enquanto caminho para melhores oportunidades, ideologia essa que não surge da classe trabalhadora rural, mas pertence ao grupo dominante da cidade.

Quando conta das suas experiências trabalhando na cidade a dona Dalva cita a experiência de trabalhar 1 ano e 10 meses em um supermercado no Sumaré, quando a família se mudou para Paranavaí, ela ficou 8 anos longe do trabalho no campo, nesse tempo ela trabalhou na limpeza e reposição do supermercado e fez diárias limpando casas. Dessas experiências a que ela mais chama a atenção é a do supermercado, que mostro no fragmento 007.

(007) É bem diferente, foi por isso que eu voltei, eu peguei no mercado, gente... gente é estressante trabalhar no mercado. É muito corrido, parece que não mais é, é estressante, o único lugar da cidade que eu trabalhei não sendo de doméstica foi no mercado, e é muito estressante. Se for pra escolher entre mercado e o rural, eu prefiro o rural, que é mais tranquilo, você tem outra cabeça, cada um pega os seus pé lá, cada um trabalha individual, você que faz o ritmo. (Dona Dalva)

Se puder resumir em uma palavra a experiência da dona Dalva no trabalho do supermercado seria estressante, no fragmento ela apresenta novamente os discursos do trabalho no campo e do trabalho na cidade. Mas ao invés de destacar as dificuldades do trabalho no campo, ela chama a atenção para uma característica pouco comentada até o momento dessas análises, que é a tranquilidade de trabalhar no campo. Ela destaca o trabalho individual onde cada um faz seu ritmo, diferente de trabalhar no supermercado onde existe muita pressão no funcionário. Quando ela utiliza as pausas ao destacar “gente... gente” ela busca reforçar a afirmação do quanto é desgastante o ritmo do trabalho, quando ela coloca que é “muito corrido” entendo que ela esteja fazendo menção às pressões que se recebe para a realização dos trabalhos. Enquanto o trabalho no campo permite que se trabalhe sem a interferência de outras pessoas, para reforçar essa afirmação ela exemplifica falando sobre o seu trabalho de colher laranja onde “cada um trabalha individual, você faz seu ritmo”.

O discurso hegemônico do fragmento discursivo 007 é o da tranquilidade do campo, a dona Dalva mostra sua satisfação em trabalhar no campo, entretanto ela demonstra no fragmento discursivo 006 que aquele não é o melhor tipo de trabalho. Por esse motivo ela pretende que o filho trabalhe com algo diferente, menos desgastante, que ela denomina como “trabalhar com a cabeça” no fragmento 006.

Seguindo o desenvolvimento do discurso apresentado pela dona Dalva, o seu Nivaldo aponta em seu discurso a busca por melhores condições para os filhos, que no fragmento 008 ele apresenta como o estudo, e faz uma relação de independência entre o trabalho e a possibilidade da filha cursar o ensino superior, nesse fragmento o seu Nivaldo também apresenta as orientações que ele passa para a filha.

(008) Mas eu queria que ela arrumasse um servicinho hoje, ganhasse lá seu dinheirinho, que ela conseguisse fazer sua faculdade, eu falo fia, você trabaia o pai não quer seu dinheiro, emprega em você mesma, né, desde que você pegue o seu dinheirinho e empregue em você, larga esse negócio de namorado pro lado, porque namorar nunca deu futuro pra ninguém. Você sabe de uma coisa, a hora que você quiser casar hoje em dia, você pode ter 30, 35, você casa, você arruma teu marido, agora o estudo, se você casou, perdeu a cabeça, arrumou filho, acabou seu estudo, não acabou de tudo, mas você tem que da atenção pra tudo né. O que ela tem aqui hoje nunca vai faltar, enquanto eu tiver vivo não, agora, eu não vou querer isso pra ela, pra amanhece uma mãe de família, aí, que nem minha mulher. Eu acho assim, mulher tem que estudar, tem que pensar em estudar, se formar, e ser independente. (Seu Nivaldo)

Os planos imediatos do seu Nivaldo para a filha é que ela comece a trabalhar, esse fragmento discursivo é construído a partir de dois núcleos discursivos diferentes, em um o enunciador apresenta a necessidade de a filha começar a trabalhar. Quando ele apresenta essa necessidade ficam silenciados alguns motivos que o levam a planejar esse primeiro passo para a filha, como a intenção de afastá-la do trabalho no campo. Em seguida, ele aponta a necessidade da filha optar pelos estudos ao invés de se casar, que fica explícito quando ele coloca que “namorar nunca deu futuro pra ninguém” e “mulher tem que ser independente” ele demonstra que entende as dificuldades que uma mulher enfrenta, quando não tem a garantia do seu próprio sustento.

Quando o seu Nivaldo mostra no fragmento 008 que a garantia da filha para o futuro não estava no casamento, ele combate o aspecto ideológico do futuro da mulher estar relacionado ao casamento. Pelo contrário, o seu Nivaldo defende o aspecto ideológico da independência da mulher, que ele acredita que virá por meio do estudo. A defesa desse aspecto ideológico demonstra que o discurso hegemônico desse fragmento discursivo do seu Nivaldo é o discurso da independência da mulher. Tanto no discurso do seu Nivaldo como no discurso da dona Nice, percebi em suas ênfases a alguns temas sinais da construção do *habitus*

primário da filha, principalmente na valorização da educação, e na crença de que ela é o caminho para melhores oportunidades, o que exclui a vida no campo.

Em uma de suas falas a dona Kátia expõe a disponibilidade dela e do marido para garantirem mais possibilidades para o futuro do filho, ao dar suporte para que ele possa fazer cursos. Nesse ponto, o seu Geraldo (avô de Leandro) faz uma observação que reflete sua percepção quanto à forma com que a filha e o genro cuidam dos filhos, como mostro no fragmento 009.

(009) É igual a mãe dele tá comentando, o que tão fazendo, pra tipo assim, fala ó você quer estudar, vamos junto, você quer fazer um cursinho, 'tamo' junto, não tem aquele negócio de falar, tem um cursinho lá, vai lá, resolve lá, tal. Não, eles, tipo assim, foi fazer o ENEM⁸, opa, nós 'tamo' juntos, o que você precisa isso e isso, levar, buscar, tá dando suporte, né. Coisa que às vezes tem pai que não dá um suporte. Às vezes não é porque não quer, às vezes, é que a própria formação do pai e da mãe não teve um suporte assim, não teve, aí vem de tempo em tempo, o pai do pai não deu, e por aí vai. (Seu Geraldo)

Analiso esse fragmento que trata do valor dado para a educação, e o apoio que o avô percebe nas atitudes dos pais, tendo como percurso semântico a importância que os pais devem dar para a educação dos filhos. O seu Geraldo busca legitimar em seu discurso o apoio que a filha dá aos estudos do Leandro, que se opõe à realidade de pais que não têm condições de dar esse apoio, pois não tiveram esse apoio dos pais.

A ênfase que o seu Geraldo dá para o apoio dos pais na educação do filho é reforçada nos momentos em que ele descreve como a filha e o genro estão juntos com o filho para que seus sonhos se concretizem. No fragmento 009 é possível identificar que o enunciador está silenciando as dificuldades que impedem outros pais de oferecerem as mesmas oportunidades que a filha permite ao neto. Além de acentuar o próprio esforço com a educação da filha, percebido no momento em que ele descreve que outros pais não conseguem dar esse suporte para os filhos porque não recebeu dos pais, o que permite que eu entenda que ele como pai sempre incentivou os estudos da filha, e por esse motivo ela tem as condições necessárias para compreender as necessidades da educação do filho. Além das possibilidades que a posse de mais recursos financeiros permite a Dona Kátia para a educação do filho, que pôde frequentar quatro anos de um curso de inglês, além de realizar alguns cursos preparatórios para o vestibular, a posse desse capital econômico

⁸ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

permitiu a ela uma quantidade de capital cultural que faz com que ela compreenda a necessidade do filho se dedicar também aos estudos.

Dedicação aos estudos e ao trabalho, são os temas dos discursos tanto da dona Kátia quanto do seu Geraldo, e em sua fala a dona Kátia explica o motivo para o marido levar o Leandro para ajudar no trabalho da fazenda.

(010) Às vezes, que nem, o Antônio também leva pra roça, pra também mostrar o outro lado, que não é só um lado de coisas boas. Ele leva pra roça, pra também mostrar tipo assim, tem dois caminhos, pra ele ver como que é difícil também, né, o caminho mais difícil também. Que se ele não for por aquele lado, que às vezes ele fala assim, 'aí é fácil esse lado', não, não é tão fácil, pra chegar também até ali tem sofrimento né, porque ó, que nem meu marido mesmo fala, meu marido teve condições, ele passou acho que não sei se foi primeiro ou é segundo lugar pra administração, na faculdade, pra fazer faculdade. Mas ele, eles [o marido e o cunhado] tiveram que optar, porque naquela época eles eram sozinhos pra ajudar o pai, na roça, mas aí eles largaram o estudo pra poder ajudar o pai. Aí então hoje, tipo assim, ele tem a opção, ele pode escolher, aí que nem meu marido fala, olha você pode escolher ou você escolhe ir pra roça, ou você escolhe estudar. É, hoje tem a opção de escolha, hoje, que nem ele mesmo fala, se vocês não querem nada com nada, ficar como diz, parado esperando tudo vir a nós, não tem como hoje em dia. (Dona Kátia)

No fragmento 010 fica claro o tratamento que a Dona Kátia e o marido dão para as decisões do filho, onde é apresentada a ele a possibilidade de escolher entre trabalhar no campo ou estudar. Como forma de interpretar a fala da enunciatória nesse fragmento é possível identificar o percurso semântico da necessidade de tomar uma decisão para o futuro, e que o fato do marido levar o filho para trabalhar junto tem o intuito de mostrar que se estudar é difícil, trabalhar no campo também é, ou seja, não existe caminho mais fácil. Além do percurso semântico da necessidade de fazer algo, não ficar “esperando tudo vir a nós”.

Utilizando o exemplo do passado a dona Kátia demonstra em seu discurso a inexistência da possibilidade de escolher o caminho que seria seguido no passado, mesmo tendo oportunidade para estudar existia a necessidade de trabalhar para auxiliar o pai. A partir dos aspectos semânticos analisados posso identificar dois discursos diferentes que se opõem no fragmento 010, sendo o discurso da possibilidade de escolha do que fazer no futuro, onde é apresentada a existência de duas possibilidades, estudar ou trabalhar, ambas com iguais níveis de dificuldade. E o discurso da terceira opção que é não fazer escolha alguma, e não trabalhar nem estudar.

Nesse fragmento discursivo a dona Kátia trata o estudo com a mesma seriedade que o trabalho no fragmento 001, mesmo que o sujeito não se esforce

trabalhando o esforço estudando é equivalente. Ao igualar os dois discursos ela traz todo o peso da sua fala anterior para essa, e na busca para defender a necessidade do filho fazer uma escolha entre estudar ou ficar trabalhando com o pai, ela utiliza o discurso de não fazer nada no futuro como forma de defender seu próprio discurso e reafirmar o que disse no fragmento 001, que aquele que não se esforça deve ser repreendido, e não é um exemplo a seguir. Ao igualar o trabalho ao estudo, ela mostra que a importância ao estudo também é algo que compõe o *habitus* primário do filho, nesse sentido, estudar ou trabalhar deve ser tratado com o mesmo afinco, por esse motivo ambos são apontados como igualmente difíceis.

Ainda no fragmento 010 identifico a existência de aspectos ideológicos, como o estudo como garantia de sucesso financeiro que é defendido em sua fala, e o prolongamento da dependência que se tem dos pais, que é um aspecto combatido pela enunciadora. Esses aspectos ideológicos demonstram que o discurso hegemônico desse fragmento é o discurso da necessidade de realizar algo, estar em atividade, seja trabalhando ou estudando é preciso estar em ação. De igual modo o discurso hegemônico da sociedade traz essa necessidade, do sujeito estar em ação, aqueles que não são vistos fazendo algo são corrigidos. A necessidade de tomar posição o quanto antes e se decidir sobre a atividade que irá realizar, é o principal discurso da nossa sociedade, nas cidades quem não consegue garantir o próprio sustento ou que não se esforça estudando é visto com desdém. Por esse motivo quem combina trabalho e estudo é visto como um batalhador, exemplo a ser seguido.

(011) Ela não gosta de ficar sem estudar não. Quando entra de férias ela ficava, mãe eu não vejo a hora de ir pra escola, já tô agoniada em casa. Os filhos do patrão falam assim 'a Jane é louca, você é doida, como é que pode uma menina desse jeito, como que pode gostar de estudar desse jeito'. A Jane olha bem pra cara deles e fala, 'pois é eu tenho que estudar porque meu pai mais minha mãe, não tem pra me dar, e seu pai mais sua mãe tem pra te dar, pode ficar à toa, eu não, eu não posso ficar à toa', ela fala desse jeito pra eles. (Dona Nice)

No fragmento discursivo 011 a dona Nice destaca o quanto a filha gosta de estudar, nesse fragmento ela destaca as possibilidades da filha que serão garantidas apenas por meio dos estudos. Destaco nesse fragmento o percurso semântico do estudo como alternativa para desenvolvimento profissional, ao ressaltar essa característica do estudo, a dona Nice acentua o interesse da filha pelos estudos ao ficar "agoniada em casa". Nesse ponto a mãe considera apenas

que a vontade de ir para a escola da filha ocorra em virtude do desejo por estudar, desconsiderando a possibilidade de o espaço escolar ser um local de socialização da filha.

Como forma de afirmar o discurso sobre as possibilidades despertadas pelo estudo, a dona Nice utiliza novamente da fala do outro, nesse caso dos filhos dos donos da terra onde mora, onde ela apresenta a reação deles para a atitude da filha de querer estudar. Destaco no fragmento discursivo 011 onde a enunciativa novamente se utiliza de outro discurso, no caso ela apresenta uma resposta da filha aos filhos dos proprietários da fazenda ao questionarem o interesse dela em estar na escola. Ao expor essa resposta a dona Nice mostra que os filhos dos proprietários da fazenda não precisam se preocupar em estudar e ter uma profissão, pois eles já têm a posse da terra para garantir seu sustento, enquanto sua filha precisa da garantia que o estudo oferece ao seu futuro.

Nos discursos apresentados até esse momento, foi constante a referência à importância da educação. Os pais entrevistados defendem em seus discursos o aspecto ideológico da educação como uma oportunidade de um futuro melhor. Entretanto, a ideologia defendida nesses discursos não se origina do meio em que os discursos foram produzidos, sendo a classe trabalhadora rural e proprietários de terra. Da mesma forma que Althusser (1985) aponta a ideologia como pertencente a uma instituição (AIE) e que se realiza por meio de práticas, entendo que o aspecto ideológico defendido nesses discursos, se origina na cidade, e entre o grupo dominante que de fato detém as melhores oportunidades.

A defesa do aspecto ideológico da importância da educação e do trabalho compõem os valores transmitidos pela família aos filhos, compreendo nesses discursos de que modo o *habitus* primário dos alunos foi moldado por suas relações familiares. E a partir das práticas que acompanham o *habitus* primário novas práticas são incorporadas, novos valores, nova forma de entender a realidade vivida, e com isso a identidade desses alunos vai se reconstruindo.

b) Futuro e morar no campo

A única família entrevistada que mora na cidade é a da dona Dalva, logo no início da nossa entrevista ela conta que eles moram há 12 anos ali, durante sua fala

ela se refere ao Sumaré como distrito, antes eles moravam no distrito de Santa Maria, que pertence ao município de Alto Paraná.

(012) A gente veio pra cá pra procurar oportunidade que lá é meio fraco de serviço, né. Então daí nois veio de lá tentar trabalhar na cidade, eu já tava cansada de trabalhar rural né. Aí eu vim trabalhei no Kochi, trabalhei de doméstica. Aí a intenção nossa era vim pro filho crescer, poder estudar, fazer curso. (Dona Dalva)

A partir do fragmento discursivo 012 identifiquei o discurso da busca por melhores condições, que motivou a vinda da família da dona Dalva para a cidade. Em seu discurso a enunciativa apresenta o núcleo discursivo da falta de oportunidades que o campo oferece, e o núcleo discursivo da cidade como o local das oportunidades. Em seu discurso a dona Dalva coloca que não existem oportunidades no campo, no sentido de ter apenas o mesmo tipo de trabalho, enquanto que na cidade existe uma variedade de possibilidades. A preocupação quanto ao futuro do filho é que motivou a vinda da família para a cidade, quando ela apresenta no fragmento 012 que a intenção era que o filho pudesse estudar ela ressalta questões como as oportunidades permitidas pelo estudo. Isso porque, mesmo que viesse para a cidade, sem estudo as chances do filho seriam pequenas, mas estudando ele tem acesso a todas as oportunidades que a cidade oferece.

O discurso da dona Dalva é marcado no fragmento 012 pelo aspecto ideológico da cidade como lugar das oportunidades e do futuro, complementando sua exposição nos discursos anteriores sobre a necessidade de estudar. Quando ela coloca que o campo “é meio fraco de serviço” ela apresenta que as oportunidades que a cidade oferece se referem às oportunidades de trabalho. Nesse discurso está silenciado a impossibilidade de realizar no campo um trabalho que não seja pesado, enquanto na cidade tendo estudo existem oportunidades de trabalhos diversificados. Portanto, além de estudar é preciso estar na cidade para ter acesso às oportunidades oferecidas, a cidade que como apontei é a origem desse aspecto ideológico, por oferecer as melhores condições a um grupo dominante.

Já o seu Nivaldo apresenta no fragmento 013 uma satisfação por morar e trabalhar no campo, em seu discurso ele relata as impressões que as pessoas da cidade têm deles.

(013) Eu gosto muito do que eu faço, nossa, onde eu moro eu gosto muito de onde eu moro, porque meus filhos graças a Deus tá criando no sítio,

você olha pra minha menina fala assim, essa aí é bobona do sítio, quem vê da cidade né, é verdade, as pessoas da cidade trata a gente assim, é os caipira, que tem vergonha, se ta almoçando na sua casa, se for pra ponhá comida ela não põe, se a mãe dela não ponha ela não come, e ela tem 19 ano. Então é criando assim, essa rotina nossa, é gostoso, porque eu gosto de ficar aqui, não penso numa criação diferente pra minha filha não. (Seu Nivaldo)

Na exposição do fragmento 013 o seu Nivaldo aponta que eles são colocados como estranhos e o enunciador até mesmo utiliza o termo pejorativo “bobona do sítio” como forma de descrever as atitudes da filha. Apesar de agirem de uma forma diferente das pessoas que moram na cidade, o enunciador chama a atenção para o quanto ele gosta de viver no campo. A discriminação é o ponto principal que o seu Nivaldo trata nesse fragmento, que fica explícito quando nos momentos que ele fala da impressão que a filha passa: “bobona do sítio”, que em seguida ele enfatiza dizendo que “é verdade” e colocando que as pessoas da cidade os tratam dessa forma, como “os caipira”. Para enfatizar o núcleo discursivo que trata da preferência do enunciador em morar no campo, e instruir os filhos nesse ambiente, é que ele utiliza outro núcleo discursivo que é sua observação sobre o tratamento que recebem das pessoas que moram na cidade.

O enunciador que também se coloca como personagem no fragmento discursivo 013, afirma que já passou por situações como a que ele narra, que já foi rotulado de caipira, pois em seu discurso ele enfatiza esse tratamento, ao colocar que “as pessoas da cidade trata a gente assim”, ele não está supondo, ele está afirmando a existência dessa forma de tratamento. Em sua fala percebo a defesa do aspecto ideológico do campo como lugar de instrução familiar, onde os pais podem instruir com calma os filhos, mesmo que esses acabem se comportando de modo diferente das pessoas que moram na cidade. O confronto do enunciador nesse fragmento é com o rótulo de caipira que as pessoas que moram na cidade dão a quem vive no campo. O caipira na colocação do seu Nivaldo é utilizado como algo pejorativo, pretendendo desqualificar a orientação que é recebida da família por quem vive no campo.

Nesse discurso do seu Nivaldo, me remeto às colocações de Certeau (1998) a respeito do próprio, dentro desse fragmento discursivo percebo que quem detém o próprio é o sujeito da cidade, enquanto o homem do campo vive à margem da sociedade urbana. As ações do seu Nivaldo e da dona Nice de instruírem os filhos a buscar uma oportunidade na cidade, é motivada pelo que é imposto por aqueles que

detêm o próprio, que compreendo como o sujeito da cidade, são as astúcias e muitas vezes o último recurso a disposição como aponta Certeau (1998).

Semelhante aos discursos do seu Nivaldo, a dona Nice demonstra sua satisfação em viver no campo, no fragmento 014 ela apresenta que a família sempre viveu no campo.

(014) desde quando eu casei nunca fiquei na cidade, sempre no sítio, se nós vai embora pra cidade não fica seis meses, pensa que não, estão na porta de casa batendo palma, aí quando vai ver o que é, ai eu tô precisando de um funcionário, você não quer ir trabalhar pra mim. (Dona Nice)

No fragmento discursivo 014, a dona Nice me conta com orgulho que o marido sempre teve serviço, e que eles nunca ficavam muito tempo na cidade, sempre morando no campo. Nesse fragmento a enunciadora utiliza dois discursos diferentes, o discurso de morar na cidade e o discurso de morar no campo, existe nesse fragmento discursivo uma oposição entre os dois discursos, ela pretende com a utilização do discurso de morar na cidade para reforçar a relação da família com o campo. Para esse fim, ela acentua a brevidade dos momentos que moraram na cidade, que não passava de seis meses, e essa informação é válida para reforçar o fato de o marido sempre estar envolvido com a atividade do campo, motivo pelo qual os proprietários de terra sempre o procuravam para oferecer trabalho.

(015) Eu gosto muito do serviço no campo, eu não vejo eu morando na cidade não, aqui é melhor pra você criar seus filhos, é mais tranquilo, não tem muita tranqueira pra encontrar na rua, e essas coisas. Na escola sempre encontra né, mas a gente explica direitinho na escola, pra quando vai pra escola, pra não pegar nada da mão de ninguém, não se envolver com esse tipo de gente, e é assim, na cidade não tem como você fazer esse tipo de coisa. Aqui em casa graças a Deus, você vê mesmo a minha fia tem 19 anos ela nunca arrumou namorado, e você acha que se ela tivesse na cidade ela não tinha arrumado um namorado? Nunca arrumou namorado a minha fia, graças a Deus. Mas também só vai onde eu vou, não é de sair sozinha. (Dona Nice)

Ela relata o quanto aprecia a vida no campo, no fragmento discursivo 015 ela me conta os benefícios do campo para os filhos. Identifico dentro da fala da enunciadora a menção a temas como a vida no campo, os perigos da cidade e o namoro. Para demonstrar o benefício de viver no campo, o discurso da dona Nice apresenta duas formas de interpretação, primeiro da qualidade de vida no campo, e da possibilidade de intervenção dos pais na vida do filho, que é maior quando se mora no campo. Outra forma de interpretação é do perigo que a vida na cidade

representa, pois apenas na cidade existem pessoas que representam perigo aos filhos.

A partir do percurso semântico do fragmento discursivo 015, é possível identificar a existência de dois discursos distintos, sendo, o discurso de que o perigo está nas pessoas da cidade, o que fica explícito quando retrata algumas pessoas da cidade como “esse tipo de gente”, nesse núcleo discursivo está implícito as pessoas da cidade são amorais. Por outro lado, ela apresenta o discurso de que é possível evitar o contato com as pessoas amorais da cidade ao morar no campo, que fica explícito quando ela coloca que “é mais tranquilo, não tem muita tranqueira para encontrar na rua”, esse último núcleo discursivo se opõe ao primeiro como forma de destacar a possibilidade de controle dos pais no campo. Também como forma de ressaltar o controle que ela e o marido têm dos filhos por viverem no campo, está o exemplo que ela coloca da filha, ao destacar que mesmo com 19 anos ela nunca teve namorado, nesse ponto o namoro é apresentado como um problema, algo que diminuiria o controle que ela mantém.

Quanto aos aspectos ideológicos do fragmento 015, é possível identificar a defesa do campo como lugar em que os ensinamentos familiares são mais respeitados, enquanto se combate os perigos presentes na cidade. O discurso hegemônico desse fragmento discursivo é a defesa do campo como lugar ideal para a educação dos filhos, por priorizar nesse discurso as instruções dos pais aos filhos. Por outro lado, o discurso hegemônico da sociedade trata a educação dos filhos no sentido de educação escolar, não a instrução familiar dos pais aos filhos, portanto, o discurso hegemônico do fragmento 015 contradiz o discurso hegemônico da sociedade.

Entretanto, apesar de defender que o campo é o melhor lugar para educar os filhos, a dona Nice contou que estão procurando trabalho para a filha na cidade. Em seguida eu pedi que ela me falasse um pouco sobre a filha, e o que ela esperava do futuro para a Jane, que apresento no fragmento 016 onde ela elogia as atitudes da filha.

(016) É boazinha a minha fia, a minha fia não é ruim não, de vez em quando tem uns ‘piti’, mas isso é normal, né, é normal da idade. Porque se ela fosse de outro tipo de menina ela não estava aqui dentro de casa mais. Já tinha arrumado um par de calça e tinha juntado e estava pra lá. Mas não, ela não, ela não pensa assim, desde quando ela tinha os seus 15 anos ela pensava sempre assim: mãe eu não vou casar, não vou arrumar namorado, se for pra arrumar namorado quando tiver na faculdade, quando eu tiver já quase

formada, porque eu quero arrumar um namorado só, namorar e casar. Então, ela pensa desse jeito, toda vida ela pensou assim, os patrão aqui dá a maior força pra ela não arrumar namorado, pra não casar, dão a maior força pra ela estudar, 'estuda Jane, trabalha, você estando formada homem vem de lera, pra você escolher qual você quer', falam desse jeito pra ela. (Dona Nice)

No fragmento discursivo 016 a enunciadora apresenta a determinação da filha em estudar e ter uma formação superior. Em sua fala a dona Nice trata de temas como família, estudo e casamento, onde ela busca apresentar as atitudes da filha, e a reação dos patrões (donos da propriedade em que moram) como forma de incentivo para as decisões da filha. A partir dos temas presentes nesse fragmento discursivo, é possível traçar os principais percursos semânticos existentes, como o percurso semântico da natureza centrada da filha, que continua morando com os pais, e que desde nova não tem planos de namorar antes de concluir os estudos. Também é apresentado o percurso semântico dos benefícios do estudo, como requisito para o casamento.

Alicerçado nos percursos semânticos do fragmento 016 é possível analisar os aspectos interdiscursivos da fala da dona Nice, onde identifico dois discursos principais que se opõem durante a enunciação. Primeiro a dona Nice como a possibilidade da filha ser “outro tipo de menina”, nesse caso ela apresenta que a filha não estaria morando com a família, e já teria casado. Durante essa colocação a dona Nice apresenta essa possibilidade como algo ruim para a filha, não sendo o que ela espera para o futuro da filha. De outro modo, ela apresenta a filha como “boazinha”, característica que está implícito o fato de se dedicar aos estudos, e não pensar em casamento antes de ter uma profissão.

Dentro de uma análise da estrutura linguística do fragmento discursivo 016, identifico como aspectos da sintaxe discursiva a inserção da personagem (filha) em um contexto onde os estudos facilitam o relacionamento pessoal, no caso o namoro e casamento. Em sua fala a dona Nice contrapõe dois discursos, primeiro ela apresenta a prioridade que o estudo tem para a filha, utilizando para acentuar essa colocação a possível decisão que a filha tem tomado, apresentando que essa escolha não foi tomada por ela nem pelo marido, mas pela filha, legitimando dessa forma sua fala, pois ela fala da filha e pelas palavras da filha. Com isso ela silencia as instruções que tem passado para a filha, ou seja, sua influência na formação do *habitus* primário da filha.

Ao silenciar sua ação sobre o comportamento da filha, a dona Nice se retira das decisões que a filha toma para a vida, porque condizem com o que ela espera da filha. Quando a dona Nice cita as observações que os patrões fazem para a filha, ela busca nessas falas legitimar essas ações. Nesse momento, ela mostra o lugar de onde fala, ou seja, percebido por ela mesma como o da ignorância, e enaltece o conhecimento do outro, que são os patrões, e que provavelmente têm mais experiência e conhecimento para falar da forma como falam. Quando ela busca legitimação nas falas de outras pessoas que não são da família, ela desqualifica sua própria fala, ao buscar outras opiniões que apoiam o comportamento da filha. No fragmento 016 o aspecto ideológico da necessidade do casamento para a mulher é combatido, tendo em vista a defesa do estudo como garantia de independência.

(017) O sonho dela é ser advogada, falei, fia advogada a mãe não vai aguentar pagar pra você. Aí ela falou assim 'mãe eu vou escolher uma de graça pra não dá prejuízo pro pai, porque pelo menos assim com o dinheiro que eu trabalho aí já dá pra ajudar em casa e não precisa pagar faculdade'. Eu falei, você que sabe, que eu não tenho condição, nem seu pai, que eu não estudei quase nada, estudei bem pouco, sei malemá assiná meu nome, se eu fosse estudada não tava aqui, tava trabalhando em um lugar bom, não lavando banheiro pros outros, eu falei pra ela. Eu falei, e eu não quero essa vida pra você não, nem roça e nem lavar banheiro pros outros, peço pra Deus todo dia pra abrir um caminho pra você, pra você ser uma pessoa profissional no que você gosta de fazer, que a coisa tá feia, eu falo pra ela.
(Dona Nice)

No fragmento discursivo 017, fica clara a oposição da dona Nice para que a filha fique trabalhando no campo, quando ela coloca *“eu não quero essa vida pra você não, nem roça e nem lavar banheiro pros outros, peço pra Deus todo dia pra abrir um caminho pra você, pra você ser uma pessoa profissional no que você gosta de fazer, que a coisa tá feia, eu falo pra ela”*. Para a dona Nice está fora de cogitação a filha continuar no campo, ela deve seguir o caminho dela para a cidade. A enunciadora produz seu discurso do campo, como moradora e trabalhadora da cidade, que nesse fragmento ela aponta como as piores possibilidades para a filha,

Ao abordar temas como estudo e trabalho, a dona Nice apresenta no fragmento 017 o sonho da filha, mas ao mesmo tempo fica clara a impossibilidade financeira da família em garantir a realização do sonho da filha. No fragmento 009 apresentei a fala do seu Geraldo, ao destacar as ações que a filha e o genro fazem para garantir o estudo do filho, nessa oportunidade o seu Geraldo coloca que muitos pais não fazem o mesmo porque não possuem condições de fazer. O não possuir condições que ele coloca tem a intenção de apresentar os pais que também não

tiveram instrução, que entendo nesse ponto como a baixa escolaridade dos pais. Mas no fragmento 017 da dona Nice, mesmo com a pouca instrução escolar que teve conforme ela expõe em sua fala, ela instruiu a filha a estudar e ter uma profissão.

A relação entre o discurso 009 do seu Geraldo e 017 da dona Nice, reforçam a imposição e reprodução de algumas práticas, que como aponta Althusser (1985) são carregadas de ideologia, nesse caso o entendimento da necessidade de estudo como garantia para o futuro é um aspecto presente na ideologia dominante da sociedade atual. A existência desse aspecto é justificada pela posição dos agentes na estrutura, ou seja, os que possuem as ferramentas necessárias para consumir os produtos culturais oferecidos pela escola desempenham a posição de dominante nessa estrutura, e, portanto defendem esse aspecto ideológico que se reproduz entre os demais agentes. Comparo essas práticas ideológicas que se reproduz entre os agentes, confirmando um aspecto ideológico com as forças hegemônicas apontadas por Certeau (1998), entretanto os produtos indicados pelas forças hegemônicas são consumidos pelos agentes conforme as ferramentas que estes possuem e permite a invenção cotidiana de que trata Certeau (1998).

O discurso 017 da dona Nice é complementado pelo discurso do seu Nivaldo, que quando se referir ao futuro da filha ele espera que ela siga um caminho diferente do dele e da esposa, conforme mostro no fragmento 018.

(018) Eu não queria que ela ficasse que nem eu assim não. Eu penso da minha filha, dos meus filhos no geral que eu tenho três né, eu nunca quero que eles façam o que eu faço, nunca... nunca... nunca... basta eu. Eu quero que eles vão pra cidade e progrida num serviço que vale a pena, entendeu? A gente se criou nisso aqui, mas porque eu não estudei, porque se eu estudasse eu não estaria aqui não, entendeu, mas eles não, eu tô fazendo de tudo na minha vida, é pra eles estudar, pra ter uma oportunidade melhor de serviço na cidade. Eu não quero essa vida aqui não, além de você ganhar pouco, você não tem aquela boa vida que você pode dar pra eles, e nem a gente tem. É tudo fácil aqui no sítio? Não é tudo fácil... é difícil, um dia você tem, outro dia você não tem, é sofrido até hoje, mas hoje graças a Deus a gente estabilizou muito, já foi sofrido, bem mais, o dobro, o dobro, pior. Hoje, tem essa crise aí, tá prejudicando todo mundo, mas não é só eu, é todo mundo, antigamente não, só prejudicava o trabalhador rural, o trabalhador rural era o último, ele sempre era prejudicado na área de serviço. (Seu Nivaldo)

Os anseios para o futuro dos filhos orientam o discurso do fragmento 018, o seu Nivaldo produz esse enunciado do campo e como trabalhador do campo, o que lhe permite reforçar as dificuldades ali vividas, e se remetendo ao passado ele faz uma comparação com o presente. Esse fragmento apresenta dois percursos

semânticos, primeiro o anseio por um futuro longe do campo para os filhos e segundo as dificuldades vividas pelo trabalhador rural. O enunciador torna explícito seu anseio para que os filhos não precisem trabalhar no campo ao colocar “*eu nunca quero que eles façam o que eu faço*”, o seu Nivaldo demonstra o que espera dos filhos. Ao se remeter ao passado ele acentua as dificuldades de trabalhar no campo, quando aponta que antigamente a crise “*só prejudicava o trabalhador rural*” ele torna explícito sua referência às dificuldades da vida no campo, entretanto essas dificuldades não são apenas do passado, elas estão no presente, quando ele coloca que “*um dia você tem, outro dia você não tem, é sofrido até hoje*”.

Ao citar o que foi vivido por ele no passado, o seu Nivaldo busca nessas experiências a legitimidade para o seu discurso sobre as dificuldades do trabalho no campo e o anseio por uma vida melhor para os filhos. Outro ponto utilizado para legitimar seu discurso é a inclusão do estudo, ele aponta que aquele que não estuda não consegue outras oportunidades, e por esse motivo deve permanecer trabalhando no campo. No fragmento discursivo 018 é defendido o aspecto ideológico da educação como geradora de possibilidades, o enunciador acredita que a chave para as oportunidades de trabalho no futuro dos filhos seja garantida com o estudo.

Apesar de apresentar esses fragmentos separados, identifico que o lugar onde são produzidos esses discursos, é o campo, produzido por trabalhadores ou apenas moradores do campo como é o caso da dona Kátia e da dona Nice. Ao produzir seus discursos os enunciadores reproduzem discursos que não pertencem àquele local, como o caso do discurso da importância da educação. Esses discursos sobre a educação defendem um aspecto ideológico que como apontei anteriormente se origina na cidade, pois a escola como AIE conforme aponta Althusser (1985) reproduz uma ideologia do grupo dominante, que detém o próprio como aponta Certeau (1998).

5.2 Os profissionais da educação e o cotidiano escolar

Com a proposta de identificar a contribuição da escola e suas práticas cotidianas na criação e recriação das identidades dos alunos oriundos do meio rural, busquei identificar os sujeitos que participam da escola e mantêm um contato direto

tanto com os alunos como com o governo que é quem estipula as regras que irão reger as atividades na organização escolar. Pensei então na equipe pedagógica, que trabalha coordenando e atendendo alunos em seus problemas, e orientando professores, além de serem os responsáveis pela realização das semanas pedagógicas da escola, que ocorrem a partir das orientações que a SEED envia para as escolas.

E lembrei dos professores, que também estão em contato direto com os alunos, e compartilham do mesmo cotidiano que eles em sala de aula. Os funcionários da secretaria e zeladores não foram considerados porque o contato com os alunos é pequeno e a influência deles sobre os alunos também, já os professores e pedagogas exercem uma função de autoridade entre os alunos, que aumenta o grau de interferência na construção da identidade dos alunos.

Em meus primeiros contatos com a escola fui acompanhada pelas pedagogas que me passaram as primeiras informações sobre os alunos, nesses contatos aproveitei para saber quais professores tinham padrão fixado na escola e trabalhavam com os anos finais que eu estava entrevistando. Nisso me passaram o nome da professora Mara de matemática, que foi a primeira entrevistada entre os profissionais da escola, a entrevista ocorreu durante o período de hora atividade dela. Depois de entrevistar a professora Mara, entrevistei a Ângela, pedagoga que também me atendeu durante minhas visitas à escola para entrevistar os alunos, ela me pediu para ir à noite à escola, por ser um período com menos alunos e mais tranquilo, para então podermos conversar sem interferências. A última entrevista com os profissionais foi com a Sônia, professora de inglês e pedagoga na escola, conversamos à tarde período em que ela estava exercendo a função de pedagoga na escola.

Para a análise do material coletado dessas entrevistas, onde busco apresentar o cotidiano da escola e sua relação com as identidades dos alunos, destaco alguns temas presentes nas entrevistas e que irão nortear minha análise dos discursos, sendo os temas: comunidade do Sumaré, trabalho na escola, pais e alunos oriundos do meio rural e organização escolar.

a) A comunidade do Sumaré

Nesse ponto analiso a referência feita à comunidade do Sumaré nas entrevistas com os profissionais da educação, quando fui buscar informações para identificar quem eu poderia entrevistar entre os professores e pedagogas da escola, eu perguntei quem tinha padrão fixado na escola, uma vez que a fixação do professor em uma escola determina que ele deve participar das semanas pedagógicas e cursos realizados naquela escola. Foi quando me passaram o nome da professora Sônia e da professora Mara, apenas no momento da entrevista é que eu fiquei sabendo que a Sônia era também pedagoga. Escolhi entrevistar a pedagoga Ângela por saber que ela estava na escola há 20 anos, e que participou da construção do Projeto Político Pedagógico antes e depois de se tornar Escola de Campo.

Morar no Sumaré não era requisito para seleção desses entrevistados, mas no momento em que realizei as entrevistas e iniciei pedindo que elas me contassem um pouco sobre elas, no que relataram o percurso que as levou ao Sumaré, que mostro nos fragmentos 019, 020 e 021.

(019) Eu morava em Paranavaí antes de me casar, eu morava ali perto do Fórum, descendo ali o Fórum, do lado da Vara do Trabalho. (Ângela)

Destacando que mora no Sumaré, mas diferente de outros colegas que nasceram ali, a Ângela apresenta no discurso 019 que antes morava em Paranavaí. Ela mostra que morava em Paranavaí, o uso do nome da cidade para indicar o local em que morava passa a impressão de um local distante do Sumaré, que faz parte do perímetro urbano de Paranavaí. Apesar do Sumaré não ser mais considerado um distrito de Paranavaí, conforme apresentei no capítulo anterior, a Ângela destaca que ele é um distrito, o que justifica a construção de uma noção de distância entre o Sumaré e o restante da cidade.

(020) Na chácara o pai cultivava mandioca, na época que tinha café também. Aí trabalhava assim no sítio né, minha mãe já era aposentada ajudava também, mas aí depois o meu pai faleceu e tudo né. Aí eu ainda depois né fomos dividir os bens e tal né, aí eu comprei a parte da minha irmã, né, meu marido ajudou né, aí a gente mora na mesma chácara, só que eu comprei a parte dela entende. Aí depois a gente reformou a casa, ampliou tudo, e a mãe mora do lado né, pra não ficar sozinha. Tudo na chácara, mas é aqui pertinho do Sumaré, sabe assim, uma chácara meio na

cidade, porque na frente da minha casa tudo é cidade, pra trás é tudo chácara. (Sônia)

A Sônia veio da cidade de São Paulo para Paranavaí com 15 anos, os pais compraram uma chácara no Sumaré, a mudança da família foi motivada pela busca por um lugar tranquilo. Ela apresenta no fragmento discursivo 020 as atividades realizadas pelos pais na propriedade, em sua enunciação a Sônia demonstra sua ligação com os pais e com a chácara, quando ela fala que hoje mora na mesma chácara junto da mãe. Ela é a filha mais nova, e em seu discurso é possível identificar que a responsabilidade por cuidar da mãe na velhice é dela, ao morar ao lado da mãe na chácara.

Ainda nesse fragmento, é evidente um aspecto do desenvolvimento do Sumaré, a Sônia coloca que o local onde mora é “uma chácara meio na cidade”, isso porque alguns pontos das construções urbanas no Sumaré são cortados por propriedades rurais, sítios e chácaras, em alguns pontos existem construções de casas e pontos comerciais, e atravessando a rua estão espaços com pastagem e animais. O local em que a Sônia mora aparentemente é o extremo do Sumaré, provavelmente uma das últimas ruas, que possui construções e propriedades rurais.

(021) meus pais sempre foram funcionários, trabalhavam no sítio, na lavoura, ganhando salário mínimo, salário era pouquinho pra sobreviver, com muita dificuldade, mas sempre assim, valorizando as coisas né, o pouco que tinha valorizando, cuidando. E na época plantava-se muita coisa, então não precisava ficar comprando, tinha horta, carne à vontade, frutas, muita fartura, na verdade comprava mesmo como diz, arroz, feijão e óleo. (Mara)

Diferente da Ângela e da Sônia, a Mara nasceu na comunidade do Sumaré, ela conta no discurso 021 que os pais sempre trabalharam no campo, como funcionários. Ao relembrar a infância no sítio ela relaciona esse período com momentos de dificuldades financeiras, mas também momentos de fartura, no caso ela apresenta que a falta de dinheiro era um problema, quando coloca que o “salário era pouquinho para sobreviver”, nessa fala entendo que a família priorizava a compra de itens necessários à sobrevivência. Quando ela fala que as coisas eram valorizadas, percebo que havia um cuidado das crianças com o que se comprava, sabendo da dificuldade para ganhar o dinheiro e comprar um material escolar, ou uma roupa.

Por outro lado, a Mara aponta a fartura dos momentos no sítio, mesmo ganhando pouco não faltava comida na mesa da família, e ela destaca essa fartura ao expor que tinha “*carne à vontade, frutas, muita fartura*”. O fragmento discursivo 020 mostra um aspecto ideológico da fartura da vida do campo, um trabalhador nas condições dos pais da Mara que ganhasse salário mínimo a uns 35 anos atrás, e que morasse na cidade, passaria dificuldades para garantir principalmente a alimentação dos filhos. Mas morando no campo, a família normalmente morava nas casas que tinham na propriedade em que trabalhava, plantava legumes, verduras, criavam-se galinhas, então o que a família no campo precisava comprar era como a Mara coloca “*arroz, feijão e óleo*”.

A comunidade do Sumaré foi formada por pessoas como os pais da Mara, que trabalhavam no campo, e compraram terrenos no Sumaré. Para entender a vivência das pessoas que moram no Sumaré utilizo o discurso 022 da Sônia, que apresenta o conhecimento que se tem do outro.

(022) Aqui todo mundo vigia. Quando a gente chega, que nem eu que cheguei num lugar diferente né, que eu era de outro lugar, quando eu cheguei, o povo já fica assim, quem que é, onde vou, e onde vai morar, tipo vai rastrear entendeu (risos), porque é diferente, ó ta novo aí no nosso bairro, quem que é? E a gente sabe que quando é um bairro maior de lugares maiores, a gente num, malemá a gente fala um bom dia por educação, mas nem todo mundo sabe da vida de todo mundo, a gente vive com uma pessoa do lado e não sabe da vida dela. E aqui não, aqui minha filha ó, todo mundo escreve a vida de todo mundo, eu achava um sarro isso, que um fulano que é parente do ciclano, que é parente do beltrano, que mora li, que trabalha ali, sabe de tudo, gente é incrível. É uma comunidade completamente diferente da cidade que fica ali do lado, e eu que vim de São Paulo e vejo, eu tenho até sabe essa diferença é muito engraçado de ver. E aqui conserva isso, acho que por causa dos sítios né, e também a questão de muitos se conhecerem, então enraíza, querendo ou não a cultura, né. (Sônia)

O discurso da Sônia é carregado de surpresa quando ela descreve como as pessoas do Sumaré se conhecem e sabem de tudo o que acontece com o outro, essa surpresa presente no seu discurso se deve a referência que ela mesma faz das suas origens, ao apontar que entende que quando se mora em bairros maiores “*a gente vive com uma pessoa do lado e não sabe da vida dela*”. Essa reação que a enunciadora descreve no fragmento 022 se deve ao local em que ela está produzindo esse discurso, como alguém que veio da cidade de São Paulo para morar em um sítio de uma pequena cidade no interior. Apesar da surpresa, a Sônia

carrega de humor sua fala ao descrever sua própria a reação das pessoas quando ela se mudou para o Sumaré.

Esse cuidado presente no cotidiano das pessoas dessa comunidade, onde se conhece a vida das pessoas que vivem ali, a Sônia relaciona ao fato de ser uma comunidade próxima de propriedades rurais, onde as pessoas já se conheciam e que essa cultura de querer saber sobre foi ficando. O cuidado dos moradores com o que se passa com o outro marca também a relação entre a comunidade do Sumaré e a escola.

Após 23 anos lecionando, a Mara relata no fragmento 023, a relação dela com os alunos e a comunidade, em que muitos já foram seus alunos e que agora ela leciona para os filhos desses ex-alunos.

(023) Então, eu como toda vida morei nessa região, estudei nessa escola também, de ensino fundamental, estudei nessas salas de aula, então eu tenho um carinho muito grande por aqui. E hoje os alunos meus, muitas vezes são filhos dos meus ex-alunos, amigos, pessoas de infância, que hoje eu sou professora desses alunos também. Então é até gostoso assim, falam... 'professora, a senhora conhece o meu pai, a senhora já deu aula pra minha mãe', e assim vai. Só vai ampliando, mas uns falam que eu era muito brava, assim... que gosta né, que lembra da gente, que gostava, e assim por diante. (Mara)

Ao abordar o relacionamento com os alunos e o fato de ter dado aula para os pais dos seus alunos, ela demonstra a relação construída não apenas na escola, mas no distrito, ao apresentar o discurso sobre sua relação com os alunos, a Mara enfatiza o quão próxima é dos alunos. A proximidade que ela acentua ter dos alunos evidencia o orgulho que tem com o trabalho realizado, ao demonstrar que é reconhecida e lembrada pelos ex-alunos, é para ela a realização de ser professora. E para legitimar essa fala ela se utiliza do fato de ser membro dessa comunidade desde criança, de ter estudado na mesma escola em que hoje leciona o que legitima a afirmação dela de se dizer próxima dos alunos e ex-alunos.

O discurso do fragmento 023 produzido pela Mara tem como condição de produção o fato da enunciadora pertencer à comunidade, todo o contato que ela busca demonstrar apenas é possível por também ser membro dessa comunidade. Por compartilhar do mesmo cotidiano que seus alunos, por dividir com os pais dos alunos o cuidado que os moradores da comunidade têm com a vida do outro. No discurso da Mara identifico a defesa do aspecto ideológico do professor como parte do desenvolvimento do aluno, pois em sua fala ela pretende demonstrar que tem

desempenhado um papel importante na vida dos alunos, motivo para continuarem se lembrando dela. Quando ela apresenta o fato de ter estudado “*nessas salas de aula*” o que a motiva a ter “*um carinho muito grande*” pela escola, ela se coloca como parte da história daquele lugar, a Mara apresenta nesse momento a garantia da proximidade que tem com os alunos, pois ela cresceu e estudou ali, no mesmo local em que seus alunos estão.

No fragmento 024 e 025 mostro os discursos da Mara e da Ângela que apresentam o quanto a escola é valorizada pela comunidade. Elas enfatizam a falta de opções para os alunos do Sumaré, quando a Mara apresenta no fragmento 024 que a “escola é tudo” para os alunos, ela logo justifica o motivo dessa afirmação, que é a inexistência de opções para lazer no Sumaré.

(024) A escola aqui é tudo na vida desses alunos, aqui não tem lazer, não tem diversão, não tem passeios, então a escola, eles vem pra escola com muita expectativa, é aqui o lugar de conhecimento, aprendizagem, é aqui que eles se encontram, conversam, que eles se divertem, brincam, se encontram. Então aqui é o centro da vida deles. (Mara)

(025) Você vê né, aqui, o que nós temos aqui, mesmo que a escola não seja um local de, um ponto social, mas é um local de socialização, né. Então quer dizer o que mais tem aqui no Sumaré, o Sumaré é carente disso, a gente traz isso no Projeto Político Pedagógico, que tem a igreja, a praça, a escola, não tem mais nada aqui no Sumaré. Tudo mais um teatro, um cinema, um shopping, alguma coisa, tem que, por exemplo, ir lá pra Paranavaí, que parece que tá tão longe, mas nós não podemos esquecer que é distrito, né tá perto. (Ângela)

A Ângela destaca no fragmento 025 que no Sumaré existe a igreja, a praça e a escola como pontos sociais, pela ausência de outros pontos a escola que não deve ser tida como um ponto social, conforme ela destaca no início, é inegavelmente um local de socialização do aluno. No fragmento 024 a Mara ressalta que a escola “é o centro da vida” dos alunos, e que eles vão até a escola com muita expectativa.

Quando no discurso 025 a Ângela reforça o discurso hegemônico do fragmento ao apontar que para ter acesso às outras formas de lazer, os moradores do Sumaré devem ir até Paranavaí. Novamente a menção que ela faz a Paranavaí, como se o Sumaré não pertencesse ao perímetro urbano do município, caracteriza um sentimento de não pertencerem à cidade, em especial em virtude da ênfase nesses discursos ao colocar o Sumaré como um distrito de Paranavaí, diferindo do que é legalmente estipulado pela administração pública municipal.

b) Trabalho na escola

O segundo tema que destaco nas entrevistas da Ângela, Sônia e Mara é a referência ao trabalho que elas realizam na escola. Nesse momento, elas focaram no trabalho burocrático que é realizado, principalmente o trabalho pedagógico, de orientação e coordenação pedagógica, mas também nas situações que dificultam a realização dessas atividades, como os problemas das diferentes realidades dos alunos que dificultam principalmente a atividade do professor.

Para descrever sua função como pedagoga, a Ângela iniciou me explicando como era a composição do curso de pedagogia no período em que ela estudou que formava orientador pedagógico, supervisor pedagógico ou administrador escolar. Conforme as informações que ela me passou o orientador pedagógico que foi o cargo do primeiro concurso da SEED que ela assumiu, tem a função de acompanhar e orientar o aluno, em problemas relacionados a aprendizagem, indisciplina e outros. No fragmento 026, ela salienta que não realiza apenas a função de orientador pedagógico, mas que com o passar do tempo ela foi realizando outras funções, que é propriamente do pedagogo, função que ela assumiu no último concurso, quando o curso de graduação em pedagogia passou a não ter mais essa divisão.

(026) E desde que eu assumi então de orientação é esse trabalho, é com o aluno, na verdade se eu fosse fazer só a minha função eu ficaria de orientador para os alunos, mas desenvolvi também essa função, aqui a gente faz atendimento aos alunos, atendimento aos professores, atendimento aos pais, né, as semanas pedagógicas. (Ângela)

(027) Aconselhamento a gente faz também, orientação aos professores quanto ao projeto político pedagógico, proposta pedagógica curricular, plano de trabalho docente, livro de chamada, a organização pedagógica, né, tudo isso aí de maneira geral, essas são as funções que a gente desenvolve, além de desenvolver essas funções ainda aí com zelo, dedicação, com responsabilidade. Essas funções aí que a gente consegue. (Ângela)

Continuando a descrição das atividades que realiza a Ângela ressalta no fragmento 027 o zelo, dedicação e responsabilidade com que realiza o seu trabalho. Ela apresenta esse discurso na terceira pessoa, falando por todas as pedagogas que trabalham na escola, essa fala demonstra a confiança que ela possui no trabalho que desenvolve, e nas demais pedagogas que trabalham com ela. A Sônia

também relata quais as atividades realizadas pelo pedagogo na escola, e ela também coloca seu discurso na terceira pessoa, como mostro no fragmento 028.

(028) Pro pedagogo é assim, a gente tem que orientar os professores com relação ao plano de trabalho docente, que é aquele que norteia todo o processo né, educativo da escola, juntamente com o projeto político pedagógico. Então a gente formula em conjunto esse projeto político pedagógico, aí cada professor dentro da sua área, seguindo a diretriz do Estado do Paraná, né, então eles formulam o plano de trabalho docente, e ele tem que ter ligação com o projeto político pedagógico, né, e com o regimento escolar, que também a gente tem. Aí a gente orienta os professores, a gente depois corrige esses planos junto com o professor, busca assim as metodologias mais adequadas, né. E também temos o registro dos diários de classe, que a gente tem, que seria o livro de chamada né, que a gente tem que ficar observando se tá tudo sendo registrado, se aquilo que é registrado se realmente está sendo realizado, se o registro do professor tem a ver com o projeto político pedagógico, o plano de trabalho docente e com o regimento né, e com a questão curricular também. (Sônia)

Analisando o fragmento discursivo 027 e 028 da Ângela e da Sônia percebo que o trabalho realizado pela equipe pedagógica é um trabalho em equipe, apesar de cada pedagoga ser responsável pelas turmas de um período, a elaboração dos discursos em terceira pessoa demonstra que existe uma cumplicidade entre elas, que se ajudam durante os trabalhos, tiram dúvidas, e orientam. Talvez essa cumplicidade se deva à experiência de 20 anos da Ângela, enquanto que a Sônia assumiu o cargo de pedagoga em 2015, apesar de ter trabalhado em outras escolas como pedagoga, a experiência da Sônia se resumia a educação infantil, enquanto a Ângela esteve na escola desde o início e conhece melhor os procedimentos burocráticos da SEED.

As atividades que a Sônia descreve no discurso 028 são burocráticas, como ela indica no fragmento 029, o cumprimento dessas atividades é a forma da SEED exercer o controle sobre o cotidiano dos funcionários da escola. Que pode ser descrito como uma estratégia da SEED para manter o controle naquele espaço. Essa estratégia coloca muitas vezes os sujeitos em posição de conflito, no caso o pedagogo como a Sônia descreve no fragmento 027 orienta o professor e supervisiona o trabalho que o professor realiza. Essa supervisão não ocorre na prática docente, mas no registro que o professor deve realizar da sua prática, pois é esse registro de atividades que a SEED exige do professor, e que é cobrado por meio do pedagogo.

(029) E além disso também a gente acaba assim, atende também a questão pedagógica, não somente nessa parte burocrática, mas também do atendimento ao aluno né. (Sônia)

(030) A rotina diária da gente né, é bem puxada, bem cansativa, mas ao longo do tempo fomos assim, aprendendo, convivendo. E hoje tem a tecnologia que ajuda bastante, nos ajuda muito, né, tem a Internet em casa, na escola, tem a hora atividade, e a gente aprende então, e tem conseguido aproveitar mais esse espaço, né, então os trabalhos e as atividades muitas coisas tem ali no computador. Então você vai atualizando, modificando, e vendo o que deu certo, o que não deu certo na sala de aula. E você vai buscando sempre alguma coisa a mais. Muito embora, a burocracia hoje é muita, o livro de chamada, os registros de tudo que acontece, é muito cobrado, é muito exigido mesmo. Então, essa parte é muito, é até a parte mais chata né, do trabalho em si. (Mara)

O conflito que citei antes criado pelas exigências burocráticas da SEED pode ser percebido ao analisar os fragmentos discursivos 028, 029 e 030, da Sônia e da Mara. A Sônia está descrevendo que como pedagoga deve supervisionar e orientar o trabalho dos professores no cumprimento das exigências burocráticas. A Mara coloca no discurso 030 que essa parte burocrática dos registros é a parte mais chata, entendo nesse ponto que diferente das pedagogas que apesar de atenderem também aos alunos, trabalham a maior parte do tempo em tarefas burocráticas da escola, o professor tem a maior parte do seu horário de trabalho dentro da sala de aula. Mas apesar de lecionar, como a Mara esclarece o professor ainda precisa cumprir com essas obrigações que são muitas, e muito exigidas. Como o responsável por fazer essa cobrança é o pedagogo acredito que exista conflito em virtude das diferenças entre essas funções, a partir do discurso 030 da Mara percebo que a preocupação do professor é com o aprendizado do aluno, com a preparação de atividades para trabalhar em aula.

No fragmento discursivo 030, é apontada a importância que a Mara dá ao trabalho docente, que para ela é o planejamento das aulas e das atividades, como ela coloca no início do fragmento. Entretanto, a parte burocrática interfere na prática docente, pois ela enfatiza o aumento das exigências para atender as normas da SEED. Ao citar o aumento das exigências são silenciados os efeitos desse aumento do trabalho burocrático, pela interdiscursividade apresentada entre a prática docente e a prática burocrática do professor, entendo que exista uma relação entre o aumento de um e o tempo destinado ao outro.

Tomo essa abordagem por considerar o uso das horas atividades que a Mara aponta em seu discurso, e pelas observações realizadas nos momentos em

que estive na sala da coordenação pedagógica, os livros de registro de classe ficam sob a guarda das orientadoras pedagógicas, normalmente os professores não podem ficar muitos dias com os livros em casa. Então os professores preenchem as informações dos livros na escola, durante o horário de hora atividade. Todavia, a Mara revela que as exigências aumentaram, então boa parte do tempo da sua hora atividade é destinada para o preenchimento das informações burocráticas, com isso o professor tem menos tempo para preparar suas aulas e atividades. Apesar do peso que a “*parte mais chata*”, como aponta a Mara no fragmento 030, tem na atividade docente, ela acrescenta outra dificuldade enfrentada pelo professor, que é despertar no aluno o interesse pela aula. Nessa oportunidade a Mara descreve no fragmento 031 a atividade docente como desgastante.

(031) É muito desgastante, chega a ser doentio até, né, porque o professor se desgasta demais em sala de aula, né, não é um trabalho calmo que você senta, você atende uma pessoa de cada vez, né, você resolve um problema de cada vez. Ali não, em sala de aula é 30 a 40 alunos ou mais, você ali com cada realidade diferente. Você tem que trabalhar o conteúdo, você tem que fazer o aluno querer que ele aprenda, e muitas vezes você fica ali uma aula ou mais, só tentando colocar os alunos em ordem, é organizando, fazendo com que ele se coloque à disposição. Então isso cansa muito né, a aula em si é o de menos, né ensinar, é o mais fácil, o problema é você fazer com que eles estejam ali para isso. (Mara)

Primeiro ela apresenta que a situação daquela escola é diferente da realidade de outras escolas, em seguida ela se coloca a relatar as dificuldades do professor em sala de aula, nesse ponto ela está falando de um modo geral. No fragmento discursivo 031, a Mara se detém em questões que fogem do controle do professor, entendendo que a dificuldade que o professor tem de ensinar se origina no aluno, e ao professor passa a ser atribuída a função de cativar o aluno, para que ele queira aprender.

Contrapondo a realidade local com a realidade de outras escolas, a Mara evidencia no fragmento discursivo 031 a defesa do aspecto ideológico da docência como uma profissão difícil, e combate o aspecto ideológico do professor como único responsável pelo desempenho dos alunos. O discurso hegemônico presente nesse fragmento discursivo é o discurso da docência como profissão sofrida, que se alinha ao discurso hegemônico da sociedade que compreende a prática docente como difícil e mal remunerada.

Ao contar sobre a prática docente, a Mara apresenta uma das primeiras experiências que ela teve lecionando, que foi em Paranhos no Mato Grosso do Sul, Experiência que ela destaca como uma contribuição que ela carrega até hoje. No fragmento 032 percebo o carinho com que ela descreve esses momentos, demonstrando que ela se preocupa com a prática docente, e com seus alunos.

(032) Já trabalhei no Mato Grosso do Sul, fronteira com o Paraguai, quando eu me formei. Com poucas aulas aqui e a dificuldade do professor PSS, então eu me aventurei nesse mundo aí, e trabalhei com indígenas também, é que Paranhos é fronteira com o Paraguai, então tínhamos ali alunos indígenas, sem terra, paraguaios, muito interessante, ali foi uma experiência que me valeu assim... até hoje eu tenho muita lembrança, muita saudade dessas pessoas, porque foi um aprendizado mesmo. Fez um diferencial muito grande... é valeu muito mesmo, até hoje eu conto fatos para os alunos, relembro algumas coisas, foi muito interessante. (Mara)

No fragmento 032, a Mara apresenta a experiência de trabalhar com alunos indígenas, sem terras e paraguaios, em seu relato ela apresenta essa experiência como um aprendizado que carrega até hoje. Ao contar sobre sua vida profissional ela aborda essa experiência, se remetendo ao passado como forma de ressaltar um possível diferencial presente em seu trabalho atualmente. Ela se coloca como personagem, ao buscar relatar a aventura vivida no início da carreira docente. Seu discurso se desenrola a partir de dois núcleos discursivos contrários, o discurso das dificuldades do professor em início de carreira, e o discurso da busca por novas oportunidades e experiência profissional.

No decorrer do fragmento 032 a Mara pretende destacar uma experiência que foi motivada pelas dificuldades encontradas aqui. Por esse motivo ela abre seu discurso apresentado a realidade de um professor em início de carreira, sem nenhum concurso público que precisa competir todo ano por aulas no Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Estado.

Outro ponto que devo chamar a atenção para o destaque que a Mara faz das dificuldades no fragmento 032, está no tempo que ela está falando, ela conta o que ocorreu no passado em seu início de carreira, entretanto a fala “*com poucas aulas aqui, e a dificuldade do professor PSS*” ela está se referindo ao passado, mas apontando que essa é também a realidade atual, ou seja, a situação dos professores PSS não tem melhorado, e continua tendo mais professor do que aula disponível. Apresentado como uma verdade comprovada e que já foi citado em outros fragmentos discursivos da Mara, o discurso sobre as dificuldades enfrentadas pelo

professor contribui para a apresentação do segundo núcleo discursivo desse fragmento, que é a busca por oportunidades que gerou uma experiência única para a vida profissional da enunciadora.

Em meio às dificuldades ela decide se aventurar, e para isso vai lecionar em Paranhos – MS. A enunciadora conta com entusiasmo sobre essa experiência, algo que a marcou, que ela descreve no fragmento 032 como interessante, um diferencial e um aprendizado. A ênfase dada ao resultado bom dessa experiência também representa a ênfase que a Mara dá ao trabalho que realiza com os alunos, apresentando com isso a capacidade que tem de lidar com as diferentes vivências dos alunos.

Por ser uma escola do campo, o Adélia recebe normas e orientações para o trabalho docente específicos, como acontece com as escolas indígenas, quilombolas e de assentamentos, a SEED direciona e orienta o trabalho com esses alunos. Nesse sentido, acredito que a ênfase da Mara para a experiência trabalhando com alunos de assentamentos e aldeias se deve a realidade do Adélia, onde o trabalho com os alunos do campo é tido como diferenciado do trabalho com os alunos da cidade.

c) Pais e alunos oriundos do meio rural

Quando tratam dos alunos, as três entrevistadas são unânimes ao apresentar que trabalhar com os alunos do Adélia é diferente do trabalho em qualquer outra escola. Todas começam ressaltando essa característica que elas apontam com um diferencial da escola.

(033) Aqui no nosso distrito aqui, aqui eu considero até o paraíso, porque a gente conhece outras realidades, centros maiores, que muitas vezes é muito mais difícil o trabalho do professor em sala de aula. (Mara)

A Mara em sua descrição no fragmento 033 descreve o Adélia a partir do uso de uma metáfora, ressaltando com isso o quão bom é trabalhar com os alunos oriundos do meio rural. Para reforçar o uso dessa metáfora a enunciadora aponta uma possível comparação com outras escolas. Apesar de usar a metáfora do paraíso para descrever a realidade da escola, quando ela indica a possibilidade de

comparação ela aponta que em outros lugares é muito mais difícil. Com essa afirmação a Mara exprime a existência de dificuldade no trabalho com os alunos do Adélia, mas essa questão não invalida a utilização que ela faz da metáfora, mas reforça o quão difícil é para exercer a atividade docente em outras escolas.

Usando a interdiscursividade existente entre a descrição da realidade do Adélia comparada à realidade de outras escolas, a enunciadora no fragmento 033 maximiza essa diferença, ao mostrar que mesmo sendo difícil o trabalho no Adélia, ainda é o paraíso comparado a outros locais. A Sônia no fragmento 034 expressa a maneira que se sente por trabalhar ali, e também utiliza a comparação com outras escolas para reforçar seu discurso.

(034) Aqui eu me sinto privilegiada, porque se a gente trabalha em outros lugares, assim que eu já trabalhei também e vejo os outros professores falando, que você sabe que a violência tá muito grande, que a rebeldia tá muito grande, né, a falta de respeito tá grande e aqui ainda a gente vê, acho que pela educação que ainda tem, por todo mundo ser conhecido, ainda contribui. Não vou dizer que é 100% mas muito mais tranquilo, tanto que se você for perguntar pra qualquer professor aí, ele vai dizer: eu gosto muito de dar aula aqui, eu atravesso a cidade pra vir dar aula aqui. Porque, porque realmente o ambiente é bom. (Sônia)

No fragmento 034 em que a Sônia se diz privilegiada, ela descreve o ambiente do Adélia como mais tranquilo que o de outras escolas, usando a oposição entre os discursos sobre a realidade do Adélia e a realidade de outras escolas. Para afirmar o discurso hegemônico sobre os benefícios do trabalho no Adélia, a Sônia se utiliza da legitimidade presente no discurso do outro, ela se refere a outros professores, e afirma que todos preferem “*atravessar a cidade*” para trabalhar ali.

(035) Você tem que tentar manter um trabalho pedagógico um pouco mais eficiente, a gente não consegue, mas a nossa clientela, nossos alunos, nossos educandos ainda, eles são assim mais fáceis ainda de lidar, acho até pela comunidade, que muitos moram em vilas, em sítios, em chácaras né. Se você for comparar assim é o que tem hoje, com outra realidade de outras escolas a nossa realidade ela ainda é mais privilegiada. (Ângela)

No fragmento discursivo 035 a Ângela se refere aos alunos fazendo menção ao trabalho pedagógico realizado na escola, ao destacar o esforço da equipe pedagógica em realizar um trabalho eficiente, ela ressalta a característica dos alunos que foi apontada nos discursos da Mara e da Sônia. A ênfase sobre o comportamento dos alunos oriundos do meio rural do Adélia, no discurso da Ângela

é justificado pela relação deles com a comunidade e o campo. De semelhante modo, a Ângela finaliza sua exposição comparando com outras escolas. No fragmento discursivo 036 a Ângela apresenta uma possível justificativa para a diferença entre os alunos do Adélia que são oriundos do meio rural e os alunos de outras escolas.

(036) A gente percebe ainda, que os alunos do campo são uns alunos mais simples, são alunos que às vezes conseguem entender melhor o que acontece aqui dentro da escola, eu não sei se é por essa simplicidade ou é uma questão de morar no campo ainda faz com que se mantenham mais calmos, mais tranquilos, mais serenos, nas sei, não sei explicar isso. (Ângela)

Destaco no fragmento 036 a referência à serenidade como a característica marcante dos alunos, por essa característica o trabalho no Adélia pode ser considerado diferenciado. Nesse fragmento discursivo da Ângela identifiquei a defesa do aspecto ideológico da tranquilidade do campo. Entendo que a relação feita nesse discurso entre o comportamento dos alunos e o campo, permite a compreensão de que a tranquilidade da vida no campo permite aos alunos do Adélia viver em um ritmo diferente, que a Ângela declara como mais calmo. Essa defesa do aspecto ideológico que retrata a tranquilidade de viver no campo, em oposição ao aspecto ideológico do agito de viver na cidade justificam a presença no fragmento 036 do discurso hegemônico da sociedade que apresentam a vida no campo como uma vida calma.

(037) Não sei se é por ser do campo e ainda uma comunidade um pouco mais calma, por não estar tão perto do centro, a gente percebe que o envolvimento dos pais, também escutando colegas que trabalham em outras escolas, diz que aqui é melhor. A gente percebe a questão da comunidade, até aqui no Sumaré, muitos pais de alunos são os mesmos que participam da igreja, são os mesmos que ajudam na creche, os mesmos, que acabam assim, eles acabam se envolvendo na escola também. E outra, por relatos de colegas também que comentam com nós: 'meu Deus quantos pais na reunião de pais, aqui né, quantos pais'. Mas a gente vê que assim, que se envolve mais, e outra eu percebo assim, que você ligou, chamou, de maneira geral eles atendem, sabe assim, o pedido da escola, no outro dia eles vêm. Considerando também relatos de outros colegas, que você liga, você chama, você pede pelo amor de Deus e não aparece ninguém da família, e isso aqui a gente percebe que você ligou eles atendem. (Ângela)

Apesar de apresentar o argumento no fragmento 036 dos alunos serem mais calmos por serem do campo, no discurso 037 a Ângela apresenta outras justificativas, como o fato do Sumaré ser uma comunidade ainda pequena, e distante

do centro, e o acompanhamento que os pais fazem do rendimento dos alunos. Se utilizando da interdiscursividade entre a realidade do Adélia e a realidade de outras escolas, a Ângela apresenta mais uma oposição entre essas realidades, que é a participação dos pais nas atividades da escola. Ela justifica essa maior participação ao relatar que esses pais são ativos em outras atividades da comunidade, como a igreja, a creche, então eles também participam da escola. A relação entre a atitude do pai e o comportamento do aluno também é abordada no discurso da Mara.

(038) A nossa escola por ser uma escola de campo, os alunos eles vem da lavoura, vem de vilas rurais, de sítios aqui por perto, eles tem um diferencial assim. Que tem a cobrança muitas vezes dos pais, maior, eles cobram, então nas reuniões eles comparecem, querem acompanhar, se preocupam com os filhos, se tem problema vem na escola. (Mara)

(039) Acho que essa característica deles é tanto pela atividade de campo, como pela família deles. Porque querendo ou não, o pessoal do campo ainda tem aquela questão de família, né. Aquela educação, de falar bença tio, bença tia, bença mãe, ainda guarda isso entendeu, dá aquele valor, né: ó porque você professora, no meu caso ainda não, mas eles dizem, ó você deu aula pra minha mãe, pro meu pai, entendeu, então olha aquela já foi a minha professora. Como é muito conhecido a gente sabe que eles ainda tem aquele respeito por causa disso, entendeu? E quando eu dava aula no meio rural também, a gente percebia que, nossa, a professora ainda era tão assim, valorizada. (Sônia)

(040) E ali a gente já vê assim aquela questão do respeito da educação, às vezes das atividades que eles fazem sim, porque além da escola tem que a ajudar a fazer alguma coisa. Ocupa a cabeça, né? Tem que ajudar a mãe na horta, ajudar de repente a tirar um leite, sabe, não é trabalho infantil, mas é uma questão de aprender também, né, não estão explorando, mas tão ensinando. (Sônia)

No fragmento 038 a Mara inicia destacando a existência de um diferencial nos alunos do Adélia, tomando aqueles alunos como diferentes dos alunos das outras escolas de Paranaíba. Quando ela apresenta o diferencial dos alunos ela se remete a relação que eles possuem com a família, que cobra e acompanha seu desempenho na escola. O relacionamento familiar dos alunos é salientado no fragmento 039 onde a Sônia relaciona o comportamento dos alunos a práticas que demonstram um respeito aos mais velhos, que não está alinhado ao discurso hegemônico da sociedade. A prática de pedir benção aos mais velhos é tida como algo do passado, que fica visível quando a enunciadora aponta para “*aquela educação*”, e completa “*ainda guarda isso*”.

O respeito que os alunos têm pela família se reflete em respeito com os professores, ainda no fragmento 039, a Sônia apresenta que a professora é tudo

para aqueles alunos. Por viverem em uma comunidade próxima, os professores se tornam próximos da família dos alunos, o que motiva o respeito que dos alunos pelos professores. A relação entre o comportamento tranquilo dos alunos e a atividade no campo, é reforçada no fragmento discursivo 040 onde a Sônia cita que os alunos realizam algumas atividades no campo. O fato de terem consciência da obrigação de ajudar os pais permite aos alunos conhecer a difícil realidade dos pais. No fragmento 040 a Sônia aponta que as atividades ocupam as cabeças dos alunos, entendendo que nesse momento ela está fazendo referência com o possível envolvimento dos alunos em problemas que estão presentes em outras escolas, como furtos, drogas, etc.

Além da relação dos alunos com os pais, e a relação desses com o campo, a Sônia em seu discurso destaca a relevância da escola na realidade dessas famílias. No fragmento discursivo 041 ela destaca a distância da comunidade até o centro de Paranaíba, e a vinda de muitos alunos dos sítios, destacando que se não tivesse a escola no Sumaré, muitos pais não teriam condições de mandar os filhos para outras escolas.

(041) Pra comunidade, assim, é importante, porque muito pai, muita mãe, não tem condição às vezes de levar lá pro outro lado. Eu tenho certeza que se fosse pra muitos pais de sítio, mães, aí, mandar o filho pra outro lugar, pro centro da cidade, não ia ter como fazer isso, entendeu, era muito sofrido. Aqui ainda tem aluno que às vezes levanta bem mais cedo pra poder vir, que vem de ônibus, imagina se fosse lá no centro. Então, realmente ela é fundamental pros alunos, é muito importante pra eles.
(Sônia)

O fato de ter uma escola mais próxima deles, mesmo que muitos alunos precisem levantar mais cedo para vir de ônibus para a escola, a Sônia frisa no discurso 041 a importância da escola, para famílias que são conscientes das dificuldades que teriam para que os filhos estudassem em outro lugar. Nesse fragmento identifiquei a presença do discurso hegemônico da sociedade da educação para todos, em que a administração pública deve garantir a todos os cidadãos o acesso à educação.

Contudo, esse discurso hegemônico é atual, em muitos casos ele não estava presente na sociedade no período em que os pais estavam em idade escolar. Por esse motivo, existem pais, como pude perceber durante as minhas entrevistas, que não completaram os estudos, ou que não tem estudo nenhum. Para esses pais,

que viveram momentos onde o discurso hegemônico da sociedade não garantia acesso a educação para todos, hoje a defesa pela sociedade da educação para todos, e entendida como uma oportunidade que deve ser valorizada é a oportunidade dos filhos seguirem um caminho diferente do caminho dos pais, enquanto entre os alunos da cidade a educação escolar em muitos momentos é desprezada.

d) Organização escolar

Em um momento das entrevistas, ou em vários momentos como foi o caso da Sônia, o assunto era o governo estadual e suas ações na escola. Ao lembrar essas questões, as entrevistadas citavam o descaso com a infraestrutura da escola e com os alunos. A organização da escola como escola de campo foi relatado no discurso da Ângela, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é elaborado pela equipe pedagógica, como a Sônia assumiu esse ano a função de pedagoga ela está participando agora da elaboração do PPP. Enquanto a Ângela participou em todos os anos, inclusive em 2012 quando o PPP foi modificado, quando a escola passou a ser considerada do campo. A esse respeito, aponto no fragmento 042 o discurso da Ângela ao me explicar a diferença deles como escola do campo e outras escolas.

(042) 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. 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)

Com base em seu conhecimento de ter elaborado o PPP, a Ângela apresenta no fragmento 042 que todas as concepções existentes no PPP do Adélia não diferem as de outras escolas, são as mesmas. Ela ressalta essa informação ao ser colocar de forma taxativa que “*não muda*”, o que muda é a tentativa do professor

de inserir em suas aulas discussões que tratam da importância do trabalho no campo. Chamo a atenção para o uso da palavra “tentar”, ou seja, caso o professor consiga ou tenha oportunidade ele deve trabalhar a valorização do trabalho no campo, afinal, a escola é escola do campo. Ainda nesse fragmento a Ângela apresenta a orientação dada aos professores, colocando que o “*bom emprego*” está relacionado ao conhecimento científico, o modo com que ela apresenta essa informação demonstra que trabalhar no campo não pode ser considerado um “bom emprego”, mas mesmo assim o trabalhador do campo tem a sua importância, que é garantir a sobrevivência da cidade.

A defesa do discurso do campo como fornecedor de produtos para a cidade é também uma defesa do aspecto ideológico do campo como inferior à cidade, pois necessita da cidade para consumir seus produtos. A Ângela no fragmento 043 aponta para a importância que o governo está dando para o campo.

(043) 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)

No fragmento discursivo 043 a Ângela acrescenta a ação do governo de transformar as escolas que atendem mais alunos que moram em áreas rurais em escolas do campo. Ela entende essa mudança como oportunidade de trabalhar com o aluno a importância do trabalho do campo, entretanto, em seu discurso no fragmento 042 ela coloca que os professores tentam trabalhar a importância do campo. Ao apresentar como uma possibilidade que foi dada a eles pelo governo, ela destaca a necessidade de impedir a vinda de todos para a cidade, para que exista o campo para apoiar a existência da cidade.

Contudo, no que se refere à diferença de tratamento para as escolas do campo, a Ângela coloca que a existência da atividade curricular complementar (ACC), que são atividades de contra turno realizadas pelos alunos, nesse caso por ser escola do campo foi escolhido o ACC da horta.

(044) Nós, por ser uma das coisas da nossa identidade né, que o aluno venha aqui, que ele aprenda pelo menos a fazer uma pequena horta, pra que lá na casa dele nem que seja na cidade, ou especificamente no nosso caso do campo, que ele consiga pelo menos manter uma horta lá, com cebolinha, salsinha, as coisas mais básicas. (Ângela)

Entretanto essa ACC que a Ângela cita no fragmento 044 ocorre em outro turno, mas muitos alunos moram em sítios, e dependem dos ônibus para ir para a escola, penso que com isso a participação dos alunos que moram em lugares mais distantes seja mais difícil.

Outra atividade que a escola oferece para os alunos era o curso Jovem Aprendiz Rural, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) curso que trabalha o empreendedorismo para o jovem agricultor. A informação sobre esse curso que acontecia no período da tarde foi passada pela diretora na primeira conversa que tive com ela, mas como minhas entrevistadas da escola não comentaram sobre esse curso, abordarei em seguida nas entrevistas com os alunos.

Sobre o espaço físico da escola, a Ângela apresenta a falta de uma quadra de esportes e um refeitório, no fragmento 045 ela conta das improvisações que o pessoal precisa fazer para suprir essa necessidade.

(045) A nossa escola ela não tem quadra, nós usamos uma quadra que é do município, então a gente fica aí, só usa nos horários de educação física, porque no restante dos horários a comunidade também usa, é direito deles também usar. É, nós também não temos refeitório, aquele que tem ali é salão de reuniões, que se adaptou pra ser refeitório. Eles pegam a merenda ali, ali era um salão de reuniões, foi feito pra ser salão de reuniões, não era pra ser refeitório. (Ângela)

(046) Já tem licitação de uma quadra, de um refeitório, isso tudo a escola já ganhou no papel, já era pra tá construído, e nós usando. Ali tem projeto de uma quadra, e de um refeitório, né? Aonde aquelas duas salas de madeira indo reto, também tem o projeto de duas salas de aulas, né, não sei se vão demolir aquelas e vão, não me lembro, faz outras, ou se ficou, no começo não ia desmanchar aquelas, que eu me lembro, aí ia fazer as duas de material pra frente. Gente, as salas ali foram feitas de madeira e o piso de madeira, que é aqueles grandão assim, você imagina, o calor... (Ângela)

No fragmento discursivo 045 a Ângela ressalta as práticas que a escola precisa fazer por falta de investimentos governamentais na escola. No fragmento 046 ela ressalta que “no papel” a escola já ganhou tanto a quadra como o refeitório, a menção que ela faz a esse benefício que está apenas no papel, retrata o descaso com a escola, ao confrontar os discursos da autorização burocrática e da prática. Trazendo a questão da validade das promessas que existem para a escola, em seu

discurso a Ângela ressalta sua descrença com as ações governamentais na escola. Ela também faz menção a duas salas de madeira construídas de forma provisória quando a escola passou a ter o ensino médio. Na figura 3 apresenta uma foto tirada dessas salas, que ficam entre dois pavilhões da escola, no fragmento 046 a Ângela chama a atenção para a dificuldade de trabalhar nessas salas que são mais quentes que as outras.

No fragmento 047 a Sônia retrata que a direção e funcionários da escola arcam com algumas modificações que deveriam ser realizadas com o recurso do governo.

(047) 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 muro 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 eu perder meu cargo, certo. Só que aí o governo ele não manda a verba que precisa pra colocar isso. (Sônia)

Em seu discurso a Sônia expõe sua indignação, ela utiliza como exemplo uma situação que ocorreu na escola, no caso a necessidade de ter barras de proteção, entretanto, ela apresenta a existência de uma contradição, pois é cobrado da escola o cumprimento das exigências com a segurança do local, mas o governo estadual responsável por manter a escola não envia recursos suficientes. Entendo no discurso 047 quando a enunciadora coloca a necessidade de fazer rifas para conseguir dinheiro como uma prática subversiva da equipe da escola, pois eles sabem que será cobrado deles, e que ficar sem fazer pode ser mais prejudicial, então encontram formas de resolver o problema e evitar situações mais problemáticas.

Identifico como práticas subversivas, pois esses sujeitos não detém o próprio, que pertence nesse local ao governo estadual, mas a posição deles nesse espaço os obriga a encontrar maneiras para não terem maiores problemas. Em seguida no fragmento 048 a Sônia apresenta o motivo para buscarem maneiras de resolver essas questões.

(048) 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 fizer, não tem dinheiro, fala assim ó: não tem dinheiro, o governo não manda dinheiro, o que, 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)

Nesse fragmento ela apresenta sua indignação para o trabalho que o governo realiza, defendendo o aspecto ideológico da garantia de educação para todos, ela questiona a utilização que se faz do dinheiro público. No discurso 048 ela também apresenta as estratégias que o governo realiza para o caso da escola não usar de táticas, e confrontar diretamente suas práticas. Esse fragmento demonstra que ele é o detentor do próprio, o governo realiza o que a Sônia apresenta como jeitinho, que é retirar a autonomia da escola, reforçando que ele é a força hegemônica.

Os laços que amarram as práticas dos agentes na escola são construídos pelo estado por meio do campo político, no cotidiano da escola está presente o campo burocrático, o campo cultural, e o rural e urbano que podem ser tidos como campos distintos. O campo cultural que seria a prática docente e a formação dos professores, é transpassado pelo campo burocrático e político, como é retratado no discurso 049 apresentado pela Ângela.

(049) As formações hoje, não sei se você sabe, mas há muitos anos já está assim, a formação do início do ano, do meio ano né, tá na mão do pedagogo né, o estado tem todo um roteiro pra ser desenvolvido, e a gente que desenvolve. (Ângela)

No fragmento 049 a Ângela também apresenta a formulação dos roteiros é feito pela SEED, mas é executado pela equipe pedagógica das escolas. Semanas pedagógicas e cursos de formação continuada, tem como proposta fomentar a discussão entre professores, direção e equipe pedagógica, a fim de, encontrar soluções para os problemas enfrentados pela comunidade escolar. Mas o roteiro e as oficinas partem da SEED, são disponibilizados por semestre no portal e a equipe pedagógica escolhe entre os temas propostos. Por curiosidade fui procurar no portal da SEED os temas disponibilizados para a realização das oficinas de formação continuada, são temas atuais normalmente repercutidos pela mídia, e um dos temas trata da educação em escolas de aldeias indígenas e das escolas do campo.

Após realizar essa busca no portal da SEED, verifiquei que o roteiro que é disponibilizado é um material que contém o básico das discussões existentes sobre o assunto. Além de indicações de outros materiais de apoio e slides para serem utilizados durante a oficina. No discurso da Ângela minha impressão sobre isso foi de algo estranho, de um engessamento da escola, quando eu consultei os materiais eu passei a me perguntar se eram apenas esses os problemas do cotidiano das escolas?

As sugestões feitas pela SEED tiram a oportunidade de compartilharem de um momento para expor os problemas que eles identificam no cotidiano escolar, e que poderia ser mais efetivo para a realidade da escola. Mas quem detém o próprio no espaço escolar não são os professores, pedagogas e alunos, mas sim o governo estadual que mantém economicamente aquele espaço, que é o empregador e o provedor da educação desses alunos.

Ainda referente à formação continuada, a Mara apresenta sua percepção sobre o assunto ao colocar no fragmento 050 que os agentes da escola fazem sua parte ao participarem desses cursos e discutirem os assuntos propostos. Entretanto, fica na discussão e mesmo após encontrarem uma maneira de solucionar o problema, eles necessitam da ação do governo.

(050) 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)

A enunciadora no fragmento 050 coloca sobre o governo a culpa pelos problemas enfrentados no cotidiano escolar, ao explicitar que “*o governo não faz a parte dele*”, e aponta que a comunidade escolar faz o que é preciso ao debater os temas propostos. Com isso ela ressalta quem é o culpado pela situação das escolas, combatendo o aspecto ideológico da culpa do professor pela baixa qualidade do ensino.

5.3 Os alunos

Por estar analisando as identidades dos alunos oriundos do meio rural, entrevistei alunos dos anos finais do período matutino e noturno. As entrevistas

ocorreram na escola, muito embora, no início dessa pesquisa eu não considerasse a escola um bom lugar para entrevistar os alunos, mas durante minhas conversas com as pedagogas elas me garantiram que poderia tirar os alunos da sala de aula nos horários de educação física. E também me passaram que havia períodos em que eles ficavam sem professor. As turmas do matutino eu entrevistei durante o horário de educação física, com a autorização da professora eu fui falando individualmente com cada aluno.

As outras entrevistas ocorreram em um horário que os alunos do noturno estavam sem professor. Todas as minhas entrevistas com os alunos foram feitas na biblioteca, que normalmente ficava trancada. As pedagogas me passaram uma lista de quinze alunos dos 2º e 3º anos, mas consegui entrevistar apenas dez alunos, pois nos momentos em que eu estive na escola alguns haviam faltado.

Durante as entrevistas com os alunos, iniciava pedindo para que eles me falassem onde moravam e me descrever como era o lugar em que eles moravam. Decidi utilizar essa pergunta inicial diferente do roteiro que eu havia elaborado antes, pois logo na primeira entrevista eu pedi para que contasse sobre a sua vida, a entrevistada ficou sem saber o que dizer. Quando percebi que ela havia ficado mais envergonhada, mudei o roteiro e pedi que ela me contasse onde mora, e me explicasse como é o lugar onde mora. Essa pergunta auxiliou o início da entrevista, mas ainda assim eles continuaram sendo lacônicos em suas respostas, com exceção de um entrevistado que comentarei no decorrer dessa análise.

A primeira pergunta feita aos alunos me deu um panorama do meio rural, ao falar sobre o lugar em que moram, dos dez alunos entrevistados um mora em uma vila rural, dois moram em chácaras que são alugadas para lazer, um mora no distrito e é empregado rural, um mora no distrito e trabalha no sítio do pai, três moram na propriedade rural em os pais trabalham, e dois moram e são proprietários de terra. A partir desse panorama identifico a fragmentação do meio rural, pois sujeitos que exercem atividades diferentes e em situações diferentes estão ligados ao campo. Alguns por meio da propriedade da família outros como assalariados rurais que moram na cidade.

Em seguida eu perguntei sobre as atividades que eles realizavam no campo, todos relataram alguma atividade, entre as meninas apenas a Suzana que tem 20 anos, contou que já trabalhou como empregado rural. Ela mora em uma fazenda

onde o pai é funcionário e fragmento 051 ela conta que já precisou trabalhar colhendo laranja.

(051) Já trabalhei, já fui pra roça, já catei laranja. Não foi muito bom não, mas tinha que ir. Acordava às cinco, pra mim ficar o dia inteiro no sol quente, voltava à noite, fiquei dois meses trabalhando assim. Já trabalhei numa loja em Guairaçá, só isso. Eu me identifico mais com o trabalho da cidade que com o do campo. (Suzana)

Em seus relatos ela apresenta essa experiência como “não foi muito bom não”, entendendo a partir do fragmento 051 que uma dificuldade enfrentada na época a levou a trabalhar na colheita, que fica explícito quando ela afirma que “*tinha que ir*”. Mostra que nesse momento não tinha escolha, ela utiliza essa experiência para apresentar a preferência por trabalhar na cidade, entendendo nesse momento que podendo escolher ela escolhe o trabalho da cidade.

No discurso 051 da Suzana sobre trabalho identifico uma defesa do aspecto ideológico das facilidades do trabalho na cidade, isso porque quando ela cita o trabalho desenvolvido no campo, ela o relaciona a precisar ficar o dia todo no sol. A Jane tem 18 anos e mora na propriedade rural em que o pai é funcionário, e no fragmento 052 ela fala dos trabalhos que já desempenhou em outros locais em que a família morou. Em seu discurso fica explícita a existência de duas opções do que fazer: ajudar o pai ou ajudar a mãe, ou seja, ela deve ser responsável por algum trabalho em casa, ser apenas estudante e não realizar nenhuma atividade não é uma possibilidade cogitada.

(052) Eu sempre ajudei meu pai, minha mãe demorou 7 anos pra ter meu irmão do meio, aí eu fiquei mais ajudando meu pai, não ficava dentro de casa ajudando minha mãe, eu ajudava meu pai. E eu prefiro mais fazer o serviço de fora com meu pai, ficar na laranja com ele, do que ficar dentro de casa fazendo o serviço de casa. Quando eu era menor eu ajudava meu pai nos serviços dele, ajudava na plantação, ajudava a pegar saco de ração, cuidava, tocava os bezerros pra ele, ajudava a tratar das vacas, dirigia o trator pra ele. (Jane)

Nessa oportunidade ela conta que preferia quando o pai trabalhava em uma fazenda que criava gado, ela relata o trabalho com o gado como uma “paixão”. Sendo a filha mais velha, a Jane apresenta que sempre ficou mais com o pai ajudando nas tarefas. Identifico no fragmento 052 a relação da Jane com a família, pois em sua fala ela apresenta duas possibilidades, ajudar o pai no trabalho no sítio, ou ajudar a mãe nos trabalhos de casa. Ela não apresenta uma terceira

possibilidade, portanto, fica clara a defesa do discurso de ser necessário ajudar os pais de alguma forma.

(053) Lá no sítio eu ajudo minha mãe em casa, limpo o quintal, ajudo meu pai. Porque lá é assim, meu pai tira leite né, aí tem resfriador, tem latão pra lavar, só que lá o resfriador não é aquele que você vira já o leite, ele é um de água, você coloca a água lá e coloca o latão de leite. Aí tem lá e eu lavo. (Tais)

(054) Eu ajudo meu pai a carregar laranja, dirigindo trator. (Leandro)

De igual modo a Tais que tem 17 anos e mora em um sítio onde o pai trabalha, relata que “ajuda” nos trabalhos de casa e no trabalho do pai. De igual modo, o Leandro de 17 anos, mora na propriedade da família mostra no fragmento 054 o uso o termo ajudar ao falar das atividades desenvolvidas na fazenda. Quando utilizam o termo ajudar para descrever o que fazem no sítio, entendendo a existência de um distanciamento entre a Jane, a Tais e o Leandro da atividade realizada na propriedade. Por denotar que não é motivado por uma rotina, que não existe obrigação para realizar aquilo, ou seja, eles não se reconhecem como trabalhadores rurais, apenas fazem quando é necessário, mas não é algo que vão continuar fazendo.

(055) Eu trabalho com meu pai, no sítio. A gente trabalha com novilha de engorda no sítio. Eu levanto cedo, vou no posto busco água, e além de mexer com gado a gente trabalha com corte de lenha também. Aí eu levanto cedo busco água lá no posto, às 5 horas da manhã eu levanto. Aí 7h nos vamos pra roça. Aí trabalha o dia inteiro pra roça, e de tarde 5h a gente vem embora. E depois toma banho e vem pra escola. (Rafael)

Por outro lado, o Rafael tem 18 anos, mora no distrito e o pai tem um sítio onde criam gado para engorda, quando ele apresenta no fragmento discursivo 055, ele cita que “trabalha” com o pai. Em todos os momentos do seu discurso em que ele se referia à atividade realizada no campo, ele a denominava como um trabalho. Entendo que a utilização do termo trabalho, representa a responsabilidade que ele tem na execução dessa atividade, que ele considera um trabalho.

(056) Eu não tive experiência de trabalhar na cidade, porque eu sempre trabalhei com meu pai. Sinto muito orgulho do que eu faço, porque eu tô ajudando meu pai e minha mãe, né. Pelo menos até agora, né. Também o que você vê na escola você pode levar um pouco pra casa né. Eu trabalho junto com meu pai, um pouco é por vontade de ajudar ele, e também porque eu tô vivendo debaixo do teto dele ainda, né. Aí não tem como. Meu pai fala assim ‘a vontade é tua, se você quiser trabalhar fora, você pode’, solta a conta de água e de luz pra pagar dentro de casa e boa. (Rafael)

No fragmento 056 ao colocar que sempre trabalhou com o pai e que sente orgulho do que faz, demonstram que ele se identifica como um trabalhador rural, porque ele consegue perceber o fruto do seu trabalho no sustento da família. Ele está ligado a essa atividade por um compromisso financeiro, que fica explícito quando ele coloca que está “*vivendo debaixo do teto*” do pai. Quando ele apresenta que se não trabalhasse com o pai ele trabalharia em outro lugar, entendo nesse discurso a existência do percurso semântico da centralidade do trabalho, pois o enunciador não apresenta a possibilidade de não trabalhar, ou seja, ele se identifica como um trabalhador.

Diferente das situações apresentadas, o Edilson de 23 anos se apresenta como “*monitor de pragas cítricas*” conforme mostro no fragmento discursivo 057. O pertencimento a esse trabalho fica explícito quando em seu discurso ele utiliza o “*eu sou*”, ou seja, ele tem um sentimento de pertencimento a esse trabalho.

(057) Eu continuo trabalhando na roça. Eu sou monitor de pragas cítricas, o meu trabalho é fazer inspeção de pragas, eu faço a porcentagem, entendeu? Eu pego, eu tenho uma lente, vou lá e falo tem inimigos naturais, que são, ele ajuda a laranja né, que é o inimigo natural né. E têm as pragas, que ela vai danificar, eu faço o controle tanto do inimigo natural quanto das pragas, entendeu? Eu trabalho há uns 6 anos já com isso. (Edilson)

No fragmento discursivo 057 coloco parte da explicação dada pelo Edilson ao me falar sobre o seu trabalho. Nesse momento eu pedi que ele descrevesse a atividade que realiza, e diferente dos outros alunos ele me explicou com todos os detalhes tudo o que ele faz e a importância do seu trabalho. No início eu apontei que um aluno havia sido a exceção entre os meus entrevistados, esse aluno foi o Edilson. Desde o início da entrevista eu não tive problema, o roteiro foi estimulando a narração dele que transcorreu naturalmente, em nenhum momento ele ficou calado sem saber responder, ou explicou algo de forma breve, pelo contrário, ele explicava tudo com muitas informações e detalhes.

Relaciono essa atitude mais acessível do Edilson primeiro à sua idade, por ser o mais velho entre os meus entrevistados, ele tem 23 anos. E segundo pelo tempo de exercício dessa atividade, ele aponta no fragmento 057 que possui seis anos de trabalho nessa função. Além do tempo de exercício da função, é interessante destacar o local de trabalho do Edilson, ele trabalha na plantação de laranja de uma indústria. Relacionado o empregador do Edilson e a referência que ele faz ao cargo que ocupa na empresa, acentua o discurso da profissionalização,

pois ele não se identifica como um trabalhador rural, mas como um monitor de pragas cítricas, como alguém que possui uma profissão. Nesse discurso, identifico a defesa do discurso hegemônico da profissionalização do trabalho no campo, onde o trabalhador rural passa a ocupar a função de serviços gerais, como no discurso 009 do seu Nivaldo.

Nos relatos dos alunos identifico que a função de apenas estudante não existe entre aqueles alunos, cada um tem a obrigação de ajudar de alguma forma em casa, seja no trabalho no campo, seja nos serviços de casa. Nessa relação entre os alunos e o trabalho percebo a manifestação do *habitus* primário da socialização em família, nas falas dos pais todos manifestavam a necessidade do filho se ocupar em algum trabalho, defendendo o discurso hegemônico do trabalho para o crescimento pessoal.

(058) A escola pra mim é tudo, principalmente o Adélia, eu gosto muito. Eu não trocaria o Adélia por outra escola, sempre estudei aqui desde a quinta série. Primeiramente Deus, família base de tudo e depois a escola. Porque se não fosse ela, eu não estaria onde eu tô hoje, prestes a fazer um vestibular, prestes a fazer uma faculdade, então a escola pra mim realmente é tudo. (Jane)

Por tratar da reconstrução das identidades dos alunos no espaço escolar, questioneei esses alunos sobre o que a escola representava para eles. A Jane no discurso 058 apresenta o discurso de que “a escola é tudo”, esse discurso se alinha ao discurso hegemônico da sociedade que trata a escola como a porta para um futuro de possibilidades. Quando ela coloca que não estaria onde está hoje se não fosse a escola, ela demonstra que se não houvesse aquela escola ela não teria estudado, e não poderia ter a oportunidade de ingressar no ensino superior.

Nos discursos dos pais da Jane (dona Nice e seu Nivaldo) eles ressaltam a importância da filha estudar, ter um curso superior e uma profissão para poder trabalhar na cidade. Nessa fala da Jane é possível identificar a importância do estudo para o futuro, que é a contribuição dos pais para o *habitus* primário da filha. Já a fala do Leandro no fragmento 059, quando se refere ao Adélia ele relaciona os conteúdos trabalhados ali com o que ele estuda no cursinho que ele faz. Ele mede a importância da escola a partir do conhecimento que ele possui de outros lugares.

(059) Bastante coisa que ensina aqui cai bastante no vestibular, porque eu faço cursinho, aí eu vejo, cai lá no cursinho e tá caindo aqui no colégio. Eu faço cursinho de preparação pro ENEM, mas tem aula que é mais pro vestibular, outra ENEM, é todo sábado, eu faço à tarde, porque de manhã eu fazia curso de Inglês, mas daí agora eu parei de fazer. (Leandro)

Para o Leandro a escola é um dos caminhos para chegar ao seu objetivo que é o vestibular, os outros caminhos são os cursinhos preparatórios que ele faz. Diferente da Jane que considera a escola como tudo no discurso 058, o Leandro entende que aquela escola não é indispensável para ele, que se não tivesse escola no distrito ele frequentaria outra escola na cidade. Semelhante à Jane, a Tais demonstra em seu discurso 060 a oportunidade que o Adélia representa.

(060) Uma oportunidade de estudo, porque se não tivesse a escola pública, hoje talvez eu não poderia estar estudando. A escola pública é uma oportunidade da gente poder estudar. (Tais)

O fragmento discursivo 060 da Tais retrata o discurso hegemônico da importância da escola pública, que fica explícito quando ela coloca que se não tivesse a escola pública ela não estaria estudando. Já o Rafael destaca a situação dos pais para descrever o significado da escola para ele.

(061) O que você vê na escola você pode levar um pouco pra casa né. Minha mãe tem até o primeiro ano. Minha mãe ainda tem um pouquinho do ensino médio, mais meu pai, acho que até a 4ª série foi muito. Eles dão bastante valor pra estudar. (Rafael)

No discurso 061 o Rafael coloca que a escola é importante pela oportunidade que ele tem para auxiliar os pais. Para exemplificar esse contexto ele ressalta o nível de instrução dos pais, principalmente do pai que não tem a educação básica completa. Analisando esse discurso percebo a defesa do aspecto ideológico dos filhos como auxiliares dos pais. Levar um pouco pra casa, não no sentido de ensinar ou instruir o pai, mas de poder ajudar o pai a solucionar problemas que a pouca instrução o impede.

O Edilson destaca no fragmento discursivo 062 que a escola tem contribuído para sua vida, destaque nesse discurso a utilização da palavra contribuído, ou seja, ela é responsável por parte das oportunidades que ele tem. Entendo como parte, pois o Edilson é o único aluno entrevistado que trabalha com registro, nos moldes das exigências trabalhistas. Portanto, a escola contribui para algo que ele já possui, que é seu emprego.

(062) A escola ela tem contribuído e muito pra minha vida hein, portanto eu mesmo, relaxei, reprovei cinco anos, parei de estudar dois. Aí até nesse emprego mesmo que eu tô eles começou a exigir um pouco né, 'oh apareceu um monte de vaga aí pra você subir de cargo, mas você não tem estudo, não que a gente tá desqualificando você, mas se você tem um estudo alguma coisa você podia tá de técnico, você podia tá pro escritório,

aqui dentro da fazenda mesmo, tomando conta dos peão, alguma coisa você podia tá fazendo, podia ser um estoquista alguma coisa, então procura melhorar seu estudo'. E foi aonde eu voltei pro colégio. (Edilson)

No fragmento 062, ele explicita que após reprovar cinco anos e ficar dois anos sem estudar, retornou aos estudos quando se deu conta das oportunidades que estava perdendo no trabalho. Portanto, o trabalho veio sem ter estudo, mas o estudo representa novas possibilidades para esse trabalho, possibilidades que ele não conhecia quando parou os estudos.

Quando ele apresenta no fragmento 063 qual era seu pensamento na época em que parou os estudos, ele combate o discurso do estudo como exigência para a vida na cidade. Utilizando a representação do próprio pensamento na época o enunciador fortalece seu argumento, ao apontar que “*era indiferente*” estudar ou não, pois ficaria no sítio com os pais mesmo.

(063) Só fazia bagunça não pensava em nada. Meus pais davam de tudo né pra mim. E eu morava no sítio, pra mim era indiferente, eu sempre pensava assim, ‘pra que eu vou estudar, vou morrer no sítio, vou ficar aqui só pros meus pais no sítio, vou estudar não, eu não vou pra cidade’. Pra mim era indiferente estudar, eu vinha pro colégio tipo uma diversão, ‘ah, eu vou lá bagunçar depois eu volto, e tal’. Aí eu comecei a enxergar a realidade da vida que não era essa, mesmo que eu fosse ficar no sítio eu precisava dum estudo de alguma coisa assim né. Pelo menos saber conversar com o pessoal lá fora, não ficar só no sítio ali. Você não vai morrer no sítio, vai precisar de ir pra cidade um hora e fazer alguma coisa né. (Edilson)

O Edilson finaliza o fragmento discursivo 063 apresentando que o discurso do estudo como exigência para a vida na cidade não era a “*realidade da vida*”, mesmo no campo ele faria uso da educação escolar. Cabe destacar nesse fragmento a menção feita para “*pelo menos saber conversar com o pessoal lá fora*”, com esse discurso ele apresenta o aspecto ideológico da diferença entre o sujeito do campo e do sujeito da cidade. Acentuando com esse aspecto ideológico que campo e cidade são mundos diferentes, e que o homem do campo necessita de uma ferramenta que lhe permita comunicar com o homem da cidade, o Edilson apresenta a escola como essa ferramenta. No fragmento 064 ele mostra uma situação em que ele utilizou o conhecimento científico ensinado na escola. Nessa ocasião ele ressalta que nunca pensou que usaria algo que foi ensinado em química na escola no trabalho no campo.

(064) Até esses dias eu fui fazer um curso de brigadista, não, de agrotóxico. Aí tava falando sobre a água dura, sobre a acidez da água, e isso eu aprendi em química aqui, entendeu. E o meu instrutor começou a falar lá, e

tinha muitas pessoas que não sabiam responder, aí eu falei, 'não, abaixo de sete é ácida, acima é básica e tal'. Então eu achei muito interessante, química, eu achei que eu nunca ia usar na roça. Mesmo que seja no rural você vai usar, sempre aparece alguma coisinha pra você usar. (Edilson)

Em seu discurso no fragmento 064, o Edilson defende que os conhecimentos que ele imaginava ser útil apenas para a cidade também podem ser utilizados no campo. Entretanto, em sua exposição é o campo que deve se apropriar dos conhecimentos gerados pela cidade, no caso o conhecimento científico. Com esse discurso o enunciador desqualifica o conhecimento gerado no campo, durante a prática rural, pois em nenhum momento ele faz menção aos conhecimentos que ele adquiriu durante a prática do trabalho no sítio.

(065) Eu saí uma vez do meu serviço que eu tava fazendo na laranja também, pra ir trabalhar num mercado, trabalhei dois dias, não me adaptei. Se bem que o sol é bem mais difícil, mas preferi o sol. Achei muita bagunça, muita correria, nossa, muita gente, falando demais, pressionando daqui e dali. E querendo ou não eles sabem mais que a gente né, a gente veio do campo a gente não sabe lidar com as pessoas da cidade ali. Do campo não, tudo que você faz eles te entende a sua língua né. No mercado eles me exigiam muito mais, queria que eu fizesse igual os outros, não compreendia que da onde eu vim era totalmente diferente, que eu tinha que me adaptar ali, entendeu? Não me deram esse suporte pra mim se adaptar, eu fui me sentido pressionado e tal, e não consegui. (Edilson)

No discurso 065 o Edilson conta de uma experiência de trabalho que teve na cidade, onde ele relata que não se adaptou. Ao apresentar o discurso de não ter se adaptado, ele apresenta uma representação de abismo entre o campo e a cidade, onde o sujeito do campo não tem condições para se adaptar aos trabalhos na cidade. Ao colocar que veio de um local totalmente diferente ele reforça a falta de compreensão da cidade com o sujeito do campo, pois eles não compreendiam essa diferença entre o campo e a cidade. Novamente, ele reforça com esse discurso o discurso hegemônico da superioridade da cidade, onde o sujeito do campo é tido como incapaz de fazer parte daquele grupo. Essa compreensão reforça a existência de um *habitus* do homem do campo e um *habitus* do homem da cidade, onde o homem do campo sempre será reconhecido como diferente do homem da cidade. Utilizo o sentido campo – cidade para exemplificar, pois compreendo que essa é a direção que as aspirações dos alunos entrevistados seguem, buscando como destino a cidade.

Em seus discursos a respeito do futuro, todos apontaram o interesse em ingressar em curso de graduação. As meninas apresentaram apenas a opção de fazer um curso superior e trabalhar na cidade. Alguns planos não envolvem apenas

os alunos, como no caso da Jane que apresenta no fragmento discursivo 066 a intenção de trabalhar como professora e ajudar o pai a realizar o sonho de ter uma propriedade rural.

(066) Meu pai sempre trabalhou de empregado nunca teve sítio. E por isso que meu propósito é, eu vou estudar, ser professora de história, depois de história eu vou fazer alguma coisa, ou vou fazer direito, pra mim comprar uma fazenda pro meu pai pra mim tirar ele dali. Pra dar uma coisa dele, os três irmão tem esse propósito. Porque eu acho que também é um sonho dele. (Jane)

(067) Depois que eu fizer direito vou ajudar minha família, trazer eles pra morar comigo na cidade. Porque eu acho melhor pra eles sair de lá. (Suzana)

Em outros casos os planos são para se afastar do campo, como a Suzana que pretende se formar em direito, trabalhar e levar os pais para morar na cidade. Nos discursos 066 e 067 da Jane e da Suzana percebo a preocupação com a família, que relaciono ao reconhecimento delas pelo esforço dos pais para que pudessem atingir os objetivos. Já o Leandro não cita os pais ao falar sobre seus planos para o futuro, a primeira opção que ele apresenta no fragmento 068 é pela medicina, caso não consiga irá seguir na segunda opção que é agronomia.

(068) Depois da escola eu quero fazer medicina, ou agronomia, medicina eu gosto mais da área de legista, médico legista, ou perito criminal. Agronomia é o último caso, se eu não conseguir mesmo medicina. (Leandro)

Com o discurso do Leandro, noto, como analisei anteriormente, que ele não se identifica como trabalhador do campo, por esse motivo sua primeira opção é pelo curso de medicina. Até mesmo ao fazer sua segunda opção de curso ele não a relaciona a permanência trabalhando na propriedade da família. Mas, independente de continuar ou não com o trabalho que o pai vem desenvolvendo na fazenda, a busca por fazer um curso superior demonstra a defesa do discurso de dependência que o campo tem da cidade. Entendo essa dependência com a busca pelo conhecimento científico legitimado para a prática rural.

(069) Depois que eu terminar aqui pretendo fazer agronomia, pra continuar ajudando meu pai. Fazer agronomia pra mim é pra ter um pouco mais de conhecimento, e outra, quando meu pai desistir de fazer as coisinhas que ele tem, e resolver vender. Porque eu não vou obrigar ele a ficar com as coisas, aí já tem pra onde correr né. É uma formação. (Rafael)

De igual modo o Rafael apresenta no discurso 069 os planos de estudar agronomia, e diferente do Leandro ele é direto ao apontar que pretende “*continuar*

ajudando” o pai. Destaco dois pontos nesse discurso, primeiro a visão que o Rafael tem de que o negócio do sítio não é dele, mas do pai, que fica explícito quando ele aponta a possibilidade do pai querer vender. E segundo para a necessidade de ter uma formação de nível superior, durante a entrevista com a dona Dalva, mãe do Rafael, ela ressaltou a necessidade do filho estudar para desenvolver um trabalho intelectual, que eu relaciono a um trabalho que exija uma formação de nível superior.

(070) Depois de terminar aqui eu vou fazer faculdade de agronomia. Porque agora tem até agronomia em Paranavaí, né, então a gente vai tentar por ali. A empresa se eu não tiver enganado eles tem um recurso também que se eu não me engano eles pagam 60% pra gente tá fazendo Agronomia. (Edilson)

O Edilson também pretende iniciar a graduação em agronomia, entretanto essa decisão está relacionada ao fato da empresa em que trabalha pagar 60% do curso. Analisando o objetivo do Edilson para o futuro no fragmento 070 e seus discursos anteriores sobre a cidade e o campo, identifico o Edilson como o sujeito do campo de que tratam as leis que orientam o trabalho das escolas de campo, por trabalhar na atividade rural para seu próprio sustento.

5.4 Construção e reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural no cotidiano do Adélia

A análise do discurso realizada nos fragmentos das entrevistas permite que eu destaque alguns pontos que me auxiliam no esforço de alcançar os objetivos específicos desse trabalho. Entre as falas dos entrevistados, os documentos coletados e as minhas observações e anotações de campo, destaco inicialmente a necessidade de discutir a relação entre o rural e o urbano, presentes nesses materiais e na proposta de uma escola do campo conforme abordado durante essa pesquisa.

Para destacar essa relação me remeto ao conceito de campo para Bourdieu (2003; 2006; 2007; 2013) que o descreve como um espaço vinculado a determinado *habitus*. O *habitus* por sua vez é gerador de práticas, desse modo compreendo que cada campo, ligado a determinado *habitus* exige determinadas práticas dos seus agentes, por exemplo, no campo artístico a prática de produção artística que se difere da prática religiosa do campo religioso. Práticas essas que orientam os

costumes, ações, a forma como o sujeito percebe a realidade que o cerca, e que são a manifestação da identidade do sujeito. Portanto, considero nesse ponto o urbano e o rural como campos diferentes, ou seja, espaços com seus jogos próprios, onde o agente precisa reconhecer a validade daquele jogo para poder se inserir no campo. Entende-los como espaços diferentes condiz com o tratamento dado pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, que ao tratar da população do campo aponta a diferença cultural com a população da cidade, ressaltando seu entendimento de uma identidade diferente.

No entanto, durante as entrevistas realizadas pude perceber regras do espaço urbano presentes no espaço rural onde desenvolvi minha pesquisa, que contribuem para a construção e reconstrução das identidades do sujeito do campo. A fim de demonstrar essas regras, destaco as colocações feitas pelo seu Nivaldo sobre seu registro profissional como serviços gerais, e pelo Edilson ao apresentar seu cargo na agroindústria em que trabalha, os cursos que ambos fizeram com profissionais da cidade, e também a presença de indústrias na atividade rural. Esses discursos demonstram que as relações de trabalho da cidade estão inseridas nesse espaço rural, ao exigir emprego com registro profissional e salário definido pelo sindicato da categoria dos trabalhadores rurais. Além dos cursos de aperfeiçoamento que ao serem ministrados por profissionais oriundos do espaço urbano demonstram a influência da lógica urbana sobre o trabalho no campo. Ressalto novamente que nessa minha colocação estou tratando do espaço rural do município de Paranavaí-PR, local em que realizei minha pesquisa e que possui a característica de estar próximo da sede do município, o que torna possível uma maior interação entre esses dois espaços.

Essas regras presentes no espaço rural se manifestam por meio de práticas, que compreendo a partir de Althusser (1985) como a manifestação de uma ideologia, portanto as práticas no meu entendimento são práticas ideológicas, inexistindo uma ação que não seja motivada para a manifestação de uma ideologia. A ideologia que se manifesta no meio rural conforme as regras que detalhei anteriormente, ocorre por meio práticas oriundas de instituições como a escola e sindicato, essas instituições são apontadas por Althusser (1985) como AIE. Práticas como treinamentos profissionais, registro em carteira de trabalho, cumprimento das leis trabalhistas, que identifiquei nos discursos tanto do seu Nivaldo como do Edilson, são oriundas de AIE da cidade e tem se tornado presentes no campo, pois

em sua fala o seu Nivaldo destaca essas práticas como algo recente. Diretamente relacionadas à prática profissional, a inserção dessas regras na atividade do campo reconstróem a forma como esse sujeito se identifica como profissional. A socialização que o sujeito passa a ter com o meio urbano, ao seguir a legislação trabalhista, as orientações sindicais e os treinamentos com profissionais da cidade, que ao fazerem parte do cotidiano de trabalho do homem do campo passam também a atuar no processo de reconstrução das suas identidades.

A partir dessas observações entendo que não existe uma linha divisória bem definida entre o urbano e o rural, o jogo para fazer parte do rural ou do urbano tem se tornado o mesmo, como no caso do Edilson que mesmo trabalhando no campo necessita dos conhecimentos que são gerados pela cidade para permanecer exercendo sua função na atividade rural. Ao buscar os conhecimentos gerados na cidade o Edilson age com astúcia em seu cotidiano, se aproveitando da ocasião e realizando as táticas como aponta Certeau (1998), necessárias para sobreviver ao cotidiano que lhe é imposto. Nesse cenário de urbanização do campo é que a escola atua, como difusora de capital cultural, nesse processo Bourdieu (2011) aponta que ocorre a distinção entre alunos possuidores ou não de capital cultural herdado. A escola é tida como reprodutora do capital cultural na elaboração do currículo, priorizando um conhecimento gerado a partir do campo científico em detrimento do conhecimento adquirido na prática rural.

Quanto ao conhecimento prático presente no cotidiano das famílias entrevistadas, destaco que na vida no campo essa é a principal forma de aprendizado, como pude verificar também nas entrevistas da Jane, da Tais, do Rafael, do Leandro e do Edilson, quando esses alunos citam as atividades que desenvolvem eles apresentam que a realizam com o pai, ou a iniciaram junto com os pais, e muitas vezes como forma de ajudar a família. Essa relação destaca a maneira com que o aluno aprendeu essa atividade, ou seja, se ele realiza para ajudar o pai, logo compreendo que o pai o ensinou como fazer. Esse ensino passado de pai para filho, que caracteriza o cotidiano da atividade rural, onde o pai ensina seu ofício ao filho, permitindo um conhecimento relacionado à atividade rural, o que se difere da forma que o conhecimento é passado pela escola.

Entretanto, esses pais passaram aos filhos a necessidade de aprender os conhecimentos passados pela escola, necessidade essa que figura a primeira identidade dos alunos. Ao fazerem parte do cotidiano escolar os alunos têm contato

com uma forma de conhecimento legitimado, ou seja, o conhecimento científico. Apesar desse estudo se tratar de uma escola do campo, entendo que a proposta para uma educação do campo parte da cidade, entretanto a SEED (2010) aponta nas diretrizes curriculares da educação do campo uma proposta que pretende trabalhar as particularidades do homem do campo. Um dos eixos temáticos dessa proposta é reconhecer a identidade do homem do campo, e gerar a partir desse entendimento um trabalho pedagógico que ressalte a importância do trabalho no campo.

Entendo que a identidade do homem do campo tratada nas diretrizes é a identidade do marginalizado, quando o Decreto 7.352/2010 trata do entendimento de população do campo, ele reúne no mesmo patamar a situação dos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros. O Decreto 7.352/2010 reúne em uma mesma situação todos aqueles sujeitos que vivem em situação diferente da encontrada no meio urbano, reunindo uma multidão anônima com situações particulares. Entendo que o homem do campo, da mesma forma que o ribeirinho, o assentado, o quilombola e os outros citados, não está na mesma condição de marginalização dos sujeitos da cidade, que mesmo vivendo à margem da sociedade urbana, legalmente eles estão em iguais condições que os mais privilegiados, mesmo que não tenham acesso aos mesmos produtos simbólicos. Enquanto que o homem do campo é visto como diferente, onde seu direito à educação deve ser garantido por uma lei que ressalta a sua identidade como diferente do sujeito da cidade.

Contudo, compreendo que o homem da cidade, ao apontar a identidade do sujeito do campo como diferente, não está procurando conhecer essa diferença, ou seja, suas particularidades como citei anteriormente, apenas atribui o rótulo: “do campo”. Além disso, ignora tanto as similaridades entre a identidade rural e a identidade urbana, bem como a grande diversidade existente dentro da definição de “homem do campo”. Reúne todos os grupos que vivem fora do meio urbano em um só, e não se preocupa em tratar as particularidades de cada um.

Os conteúdos sugeridos pelas diretrizes, como a agroecologia, os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho, pesca ecologicamente sustentável, se remetem a uma visão que a cidade possui das necessidades do homem do campo, ou necessidades que a cidade criou.

São conteúdos que envolvem questões de preservação ambiental, um problema que o antigo homem do campo que cultivava para sua subsistência não possuía. Quando falo do antigo homem do campo me remeto ao discurso da professora Mara, que ao contar sobre sua infância relembra do trabalho dos pais no sítio, onde se cultivava o necessário para o consumo da família, não necessitando de muitos produtos vendidos na cidade.

Os conteúdos apontados reforçam a colocação do Althusser (1985) da escola como AIE, pois esses não são pensados pelo sujeito do campo, mas pelos intelectuais da cidade, que mesmo não dominando a prática rural da mesma forma que o seu Nivaldo, o Edson, a dona Dalva e o Rafael, que trabalham no campo, pretendem tornar o conhecimento científico gerado na cidade a expressão da realidade no campo.

A forma com que os conteúdos abordados pelas diretrizes são trabalhados na escola está presente nos fragmentos discursivos da Ângela, analisados anteriormente. Nesses discursos ela aponta como ocorre o trabalho da escola por ser do campo, onde os professores são orientados a tentar incluir em suas aulas a importância do trabalho no campo. Percebo uma discrepância entre o que é instituído legalmente e o cotidiano da escola, ao analisar a diferença entre o discurso da Ângela que aponta uma **orientação** aos professores, ou seja, é sugerido uma forma de trabalho pelos docentes, que eles analisarão a possibilidade de abordar ou não. Já no texto da SEED (2010), é colocado que “na educação do campo, **devem** emergir”, ou seja, o uso do termo **devem** demonstra uma obrigação, e caso não se trabalhe esses conteúdos não está ocorrendo uma educação do campo, mas sim uma educação semelhante a da cidade. A relação entre esses dois discursos, o legalmente instituído e o discurso da prática demonstra que as práticas cotidianas da escola não seguem necessariamente todas as disposições para a educação do campo, percebo a astúcia do sujeito como aponta Certeau (1998) na realização de táticas cotidianas ao colocar em prática as instruções legais a partir da rotina que já estava imposta no cotidiano da escola.

Confirmo essa minha afirmação com o discurso da Ângela que trata das diferenças no PPP do Adélia, que ela o aponta como igual ao PPP das demais escolas, a única diferença é uma parte que trata da educação do campo. Em virtude dessa semelhança com as demais escolas, e de não ter iniciado como uma escola do campo, ou seja, de ter se organizado durante anos a partir do modelo de escola

da cidade, o cotidiano do Adélia segue em suas repetições de processos, e organização de aulas as repetições como aponta Lefebvre (1991) de uma escola da cidade.

As repetições demonstram a força do que foi instituído pelo campo burocrático antes da escola mudar de denominação em 2012, e os sujeitos que participam do cotidiano escolar se veem repetindo as mesmas práticas cotidianas. A possibilidade de agir de modo contrário ao modo de produção vigente como coloca Lefebvre, ou as forças hegemônicas como aponta Certeau (1998) é o trabalho diferenciado como escola do campo. Entretanto, esse trabalho diferenciado representa um trabalho a mais do que se realiza em uma escola da cidade, pois além de abordar conteúdos curriculares nacionais seriam abordados temas específicos do interesse que a SEED (2010) aponta como do homem do campo.

Nas colocações do texto das diretrizes a SEED (2010) chama a atenção para a necessidade de reafirmar a identidade do homem do campo, o que apenas acontece quando o campo é entendido como um modo de vida social. Nessa colocação o campo é entendido como diferente da cidade, possuindo suas próprias regras, práticas e saberes, onde o homem do campo se identifica como diferente do homem da cidade. Identifiquei a presença do discurso da diferença entre campo e cidade nos discursos do Edilson e do seu Nivaldo, que retrataram as dificuldades de se inserir na cidade. Contudo, a proposta da educação no campo é aplicada por meio da organização escolar tradicional, que tem como objetivo educar para o mundo do trabalho (trabalho urbano) e para a **cidadania**, conceito que, apesar de reivindicar um significado universal, surgiu no meio urbano e está relacionado com as relações sociais da cidade. Considerando o que coloca Althusser (1985) em sua abordagem dos AIE, entendo que a escola como AIE surge na cidade e reproduz a ideologia do grupo dominante.

Compreendo a partir dos fragmentos da Ângela ao citar a tentativa dos professores no trabalho dos conteúdos assinalados pela SEED (2010), como uma forma de apontar que aquela escola trabalha com os mesmos conteúdos das demais escolas, conteúdos esses pensados principalmente para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao trabalho na cidade, e para garantia de um “*bom emprego*” como mostro no fragmento 042 da Ângela. Como coloca Bourdieu (2011) a escola reproduz as condições sociais, ou seja, o aluno do campo tem contato com os conhecimentos necessários para viver na sociedade urbana, entretanto estando

na cidade as oportunidades que ele terá acesso serão as mesmas dos marginalizados da cidade. Entendo que mesmo que a legislação “pense” em uma proposta de educação no campo, essa proposta não modifica sua situação de marginalizado, apenas reproduz essa situação.

Portanto, a escola, mesmo sendo do campo, está ligada à ideologia urbana, da necessidade de instrução para garantias de bons empregos futuros, o que condiz com a afirmação de Bourdieu (2011) sobre o papel da escola como reprodutora das condições sociais ao priorizar conhecimentos que nem todos os alunos possuem os meios para consumi-lo. Outro fato que chamou minha atenção foi a mudança da escola no ano de 2012, que passa a ser considerada escola do campo, iniciando um trabalho focando nas particularidades do sujeito do campo, entretanto, nesse mesmo ano o distrito do Sumaré se torna um bairro da cidade, abandonando a categoria de distrito. O Sumaré ter deixado de ser um distrito é a afirmação da proximidade daquele local com a cidade, fazendo com que os alunos do campo se insiram ao mesmo tempo, em um cotidiano escolar na cidade, e no cotidiano rural quando estão em suas casas.

Além de tentar abordar durante as aulas a importância do trabalho no campo, a escola também promove trabalhos de contra turno voltados aos alunos do campo, como um curso de agronegócio que foi oferecido até 2014. Entretanto, apesar de ser elaborado para atender o aluno do campo, a entrevista realizada com a Jane evidencia alguns contratempos não considerados pela escola, e que impediriam alguns alunos de realizar essas atividades. No fragmento discursivo 071 a Jane coloca que no sítio em que ela mora o ônibus escolar passa apenas uma vez no dia, que é o período que ela vai à escola, para que ela pudesse participar dos programas ela teria que vir com o outro ônibus.

(071) Porque o ônibus só passa uma vez lá, se passasse uma segunda vez à tarde, eu vinha aqui fazer os programas da escola. Eu tinha vontade de fazer os programas, mas não tem ônibus que passa, então eu fico em casa. O jovem agricultor aprendiz, não fiz porque não tinha como eu vim pra cá, porque aí eu ia ter que pegar o ônibus de linha. Ônibus da linha é R\$ 3,00 pra vim, ia ficar muito caro pro meu pai por mês porque eu não quero tirar da boca dos meus irmão pra fazer meus gosto. Ai eu não fiz. Mas uma amiga da minha sala fez, mas ela mora na cidade. (Jane)

Ainda no fragmento 071 a Jane informa que uma amiga fez o curso, mas ela “*mora na cidade*”, ou seja, programas que são voltados para os alunos do meio rural,

para cumprir com o objetivo da escola que é reafirmar o valor do trabalho no campo, teve como público alunos que moram na cidade. Logo, é possível compreender um equívoco entre os planos da escola e a execução desses planos no cotidiano escolar, quando a Ângela fala da escola do campo ela coloca a necessidade de mostrar ao aluno que o trabalho no campo também é um trabalho necessário. Esse discurso condiz com a proposta de trabalho conjunto entre campo e cidade, mas a prática desconsidera as limitações do aluno do campo, como no caso a impossibilidade de arcar com os custos das passagens de ônibus para frequentar os cursos de contra turno. Desse modo, mesmo que legalmente os projetos pedagógicos da escola sejam elaborados para suprir o que a cidade pensa ser sua necessidade, no momento de colocar em prática é possível perceber que as necessidades e preocupações reais do sujeito do campo são outras.

Portanto, as práticas cotidianas realizadas pelos profissionais da escola no sentido de executar as propostas pedagógicas para a educação do campo desconhecem a realidade do aluno. Reafirmando dessa forma minha colocação a respeito da escola como constituída a partir da ideologia urbana. A escola não valoriza as particularidades dos alunos, e buscam reafirmar a identidade do homem do campo relacionada ao trabalho rural. Todavia, identifiquei nas entrevistas que a constituição da primeira identidade dos alunos a partir da socialização em família está voltada para a valorização do trabalho na cidade. Os pais passam aos filhos a necessidade de estudar para poder trabalhar na cidade, local que para eles residem às verdadeiras possibilidades.

O *habitus* primário de Bourdieu (2013) que aponto como primeira identidade, determina e orienta as experiências posteriores do agente, ou quais experiências ele escolherá no futuro. Portanto, ao receberem dos pais as instruções de que é preciso estudar “*para trabalhar com a cabeça*” como coloca a dona Dalva, ou para não ter a mesma vida como aponta a dona Nice e o seu Nivaldo, os alunos passam a buscar oportunidades de trabalho na cidade. Pude verificar nas entrevistas dos alunos e dos pais, a distância entre seus planos para o futuro e o trabalho no campo, demonstrando que seu cotidiano está mais próximo da cidade que do campo.

Desse modo, mesmo que a escola seja oferecida aos alunos com a proposta de valorizar o trabalho no campo e resgatar a identidade do homem do campo, os alunos dos sítios, fazendas, chácaras e vilas rurais consomem os produtos disponíveis nesse meio cultural de outra maneira. Olhando para esse consumo, a

partir do que Certeau (1998) coloca ao tratar da invenção que ocorre no cotidiano, por meio de práticas não autorizadas, que no caso dos alunos são suas escolhas para o futuro, ou seja, a forma de consumir os produtos culturais oferecidos pela escola.

Ao agir dessa forma os alunos dão novo significado a essa escola do campo, que passa a ser a oportunidade de fazer parte do espaço urbano, não uma forma de permanecerem no campo, exercendo o mesmo trabalho dos pais. Com esse consumo dos produtos culturais oferecidos pela escola, os alunos reconstroem suas próprias identidades ao reconstruírem seus *habitus*.

Entendo esse processo de reconstrução partindo do entendimento de que o aluno inserido no cotidiano escolar compartilha de diversos campos dentro daquele espaço, o campo econômico, campo cultural, campo burocrático. Campos estes que são orientados pela ideologia urbana como já citei anteriormente, portanto, temos ali uma escola organizada a partir da ideologia urbana, valorizando o conhecimento científico, a necessidade de ingressar no ensino superior, mesmo que se tenha o objetivo de permanecer exercendo a atividade rural, como ocorre com o Edilson. Portanto, no cotidiano escolar o aluno tem contato com múltiplas práticas, orientadas por diferentes aspectos ideológicos, que serão escolhidas pelo aluno a partir do seu *habitus* primário. Essa escolha permite que o agente reconstrua sua identidade, considero nesse ponto o sentido do uso do termo agente por Bourdieu, que permite apresentar seu movimento na estrutura, como o aluno, que consome os produtos culturais da escola a partir das disposições da sua primeira identidade.

Essas escolhas ocorrem constantemente no cotidiano dos alunos, ao interagir mais com um grupo de alunos que outro, ou preferir praticar um esporte a ler um livro. Os alunos entrevistados estão em um momento de escolher o que farão após concluir o ensino médio, e todos apontaram que pretendem iniciar um curso de graduação. O Edilson, o Rafael e o Leandro demonstraram interesse em iniciar uma graduação em agronomia, para o Rafael essa opção é para que ele aprenda mais para poder ajudar o pai no sítio, e também para ter uma profissão. O Edilson pretende estudar agronomia, pois a empresa tem um benefício para os funcionários, e com o curso ele consegue ser promovido. Chamo a atenção primeiro para os planos do Edilson e do Rafael, pois são os únicos alunos que apresentaram interesse em continuar trabalhando no campo, o Edilson já trabalha há um tempo na atividade rural, mas apesar de ser o aluno que tem mais contato com o campo, e

com o trabalho rural, ele precisa se apropriar dos produtos culturais urbanos para ter mais oportunidades no trabalho. Entendo que apesar de não ter interesse em sair do campo, e ir trabalhar na cidade ao consumir os produtos culturais disponibilizados pela escola, ele os modifica ao pretender utilizá-los de outra forma, ou seja, na busca por uma melhor condição de trabalho.

A situação do Rafael ao se decidir por estudar agronomia é motivada pela necessidade de ajudar o pai, essa escolha pela agronomia é o resultado do contato que ele tem com a atividade rural. Esse contato estruturou seu *habitus* primário, entendo que a posse de conhecimento da prática rural o tenha motivado para buscar um conhecimento científico relacionado a essa prática. Ou seja, esse primeiro contato com o campo tem orientado sua experiência posterior, e sua decisão em estudar agronomia. Contudo, estudar agronomia é compreender a necessidade do conhecimento gerado na cidade para exercer a atividade do campo, semelhante ao Edilson, mesmo que seu interesse seja permanecer no campo essa permanência legitimada por uma profissão originada da cidade demonstra a reconstrução da sua identidade, pois apenas o conhecimento prático do campo não é mais suficiente. Dessa forma os aspectos ideológicos dos AIE estão presentes nas decisões desses alunos para o futuro.

Já o Leandro, não apresenta agronomia como sua primeira opção, mas sim medicina, caso não consiga ele fará agronomia para trabalhar com o pai na fazenda. Durante a análise das entrevistas da dona Kátia, mãe do Leandro, observei como o trabalho dos funcionários era suprimido em sua fala, enquanto o Edilson e o Rafael trabalham durante todo o dia, o Leandro ajuda o pai à tarde após a escola. Acredito que o contato que ele e o Rafael tem com o campo seja diferente, uma vez que, trabalham apenas o Rafael e o pai no sítio, enquanto o pai do Leandro tem mais funcionários. O Leandro também é único aluno que faz cursinho para o vestibular, o que relaciono as condições financeiras da família, e ao grau de instrução dos pais que é maior que dos outros pais de alunos entrevistados.

Essa diferença entre a família do Leandro e as demais, é o que o Bourdieu (2007; 2011) aponta como as diferenças de capital cultural, que fomentam a reprodução das condições sociais. Ou seja, a família que possui maior instrução e mais capital econômico pode preparar melhor o filho para as melhores oportunidades, como os planos do Leandro para fazer medicina.

Desse modo, compreendo que a proximidade entre o espaço urbano e o espaço rural no local estudado permite que práticas ideológicas da cidade façam parte do cotidiano das famílias entrevistadas. Essas práticas ideológicas são impostas aos sujeitos, como o caso das práticas relacionadas ao desempenho da atividade rural que apontei no início desse tópico. Por não ter o seu lugar próprio (CERTEAU, 1998), o sujeito do campo não se encontra em posição de recusar essas práticas que os AIE da cidade lhe impõem, dessa forma, elas são incorporadas por ele. Por serem ideológicas essas práticas mascaram sua interferência na realidade do sujeito, pois ao praticá-la ele não tem conhecimento da extensão da sua interferência, ou seja, do quanto ela age reconstruindo sua identidade.

No entanto, entendo a reconstrução das identidades dos alunos não apenas na presença de práticas ideológicas da cidade em seu cotidiano, mas no próprio consumo que os alunos fazem dos bens culturais. O principal bem cultural que aponto em minha interpretação a respeito da reconstrução das identidades dos alunos é a educação escolar do campo. A educação do campo é oferecida aos alunos como uma forma de lhes garantir um direito que já vinha sendo assegurado a todos os cidadãos da cidade, outra garantia da educação do campo é evitar que os alunos migrem para a cidade em busca de trabalho.

Apesar de todas as propostas presentes na legislação que busca preservar a identidade do aluno oriundo do meio rural, mas ao analisar as entrevistas, percebi que essa identidade contém discursos que pertencem à vida urbana, como a necessidade de um curso superior e a formalização das relações de trabalho.

A presença de práticas ideológicas da cidade nas atividades tipicamente rurais permite aos alunos consumirem a escola como produto cultural de uma forma modificada. Esse consumo diferenciado que Certeau (1998) trata como práticas não autorizadas, ocorre não apenas entre os alunos, mas entre os próprios funcionários presentes no cotidiano escolar, que ao executar as normas legais da escola do campo, seguem a rotina que existia na escola antes de se tornar escola do campo. Os processos e documentos gerados pela escola estão em conformidade com as normas da escola do campo, entretanto, no cotidiano os sujeitos se aproveitam a falta de vigilância no cumprimento dessas normas e seguem dentro das antigas rotinas.

Essa tática subversiva dos profissionais da escola permite aos alunos consumir a escola como uma oportunidade de se inserir na cidade, não como uma forma de se manter no campo, que é a proposta da escola do campo. O consumo diferenciado que os alunos fazem da escola e dos bens culturais que ela oferece, é reflexo da construção da sua identidade a partir da socialização em família, que constrói seu *habitus* primário apontado por Bourdieu (2011; 2013). Nessa primeira socialização a família transmitiu aos alunos valores referentes à valorização do estudo, carregando nesses valores a ideologia das possibilidades que o estudo pode oferecer possibilidades essas que apenas podem ser concretizadas no espaço de origem dessas ideologias, ou seja, na cidade.

Quando os pais transmitem aos filhos esses valores em sua primeira identidade, o estudo não possui o objetivo de manter o aluno no meio rural, mas de permitir a ele a possibilidade de se inserir no espaço urbano. No espaço escolar ao socializar com outros alunos que moram no Sumaré, e terem contato com profissionais que moram em outros bairros de Paranavaí e trabalham em outras escolas, esses alunos reconstroem essa primeira identidade ao ter acesso a informações que lhes permite construir seus planos para o futuro. Com esses planos, os alunos reconstroem suas identidades ao fazer decisões como: prestar vestibular, encontrar um trabalho na cidade, levar os pais para morar na cidade, ou até mesmo comprar uma propriedade rural para o pai como é o caso da Jane.

Essa reconstrução da identidade dos alunos ocorre por meio das escolhas nos diversos campos em que ele transita em seu cotidiano, e também na maneira de empregar os produtos oferecidos pela escola, que demonstram a presença da ideologia urbana na atividade rural. A identidade do aluno do campo que se reconstrói a cada escolha que ele faz no cotidiano da escola, permite que ele assuma novas práticas ideológicas como forma de se distinguir. A produção que os alunos realizam a partir do consumo dos produtos culturais da escola além de possibilitar uma invenção do cotidiano escolar, permite a reconstrução das suas próprias identidades, desse modo suas identidades são reconstruídas continuamente no cotidiano da escola.

6 CONCLUSÕES

Uma das coisas que devo apontar nessas conclusões é que não sou mais a mesma pessoa que iniciou esse trabalho, ou não sou mais a mesma que iniciou os estudos de mestrado em 2014. Da mesma forma que fui estudando a construção e reconstrução das identidades dos alunos do campo, fui percebendo a reconstrução da minha identidade nesse processo, após o contato com as famílias entrevistadas, que abriram suas casas, seu passado, seus planos, inquietações, esperanças; os alunos, que em seu tímido contato confiaram a mim um pouco da sua vida; as professoras e pedagogas da escola, que fizeram questão de me contar todos os detalhes do trabalho na escola, os problemas enfrentados no cotidiano, e a falta de assistência que a escola sofre, que eu descrevo como a marginalização da escola.

Nessas conclusões, pretendo apresentar o cumprimento dos objetivos que propus no início desse trabalho, onde o primeiro foi levantar dados históricos da constituição do Sumaré e a implantação do CEC Adélia Rossi Arnaldi. No início desse estudo, antes mesmo de entrar em contato com a escola e poder entrevistar pais e alunos, fui buscar um pouco mais de informações sobre a escola por ser do campo e o Sumaré, local em que a escola está inserida. Durante a busca de dados para a construção da problemática dessa pesquisa, tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, onde pude conhecer alguns dados históricos da escola, como o início do seu funcionamento em 1953, atendendo a demanda da população do Sumaré que na época era distrito do município de Alto Parará, sendo anexado em 1963 a Paranavaí.

No decorrer da pesquisa fui buscando novos dados históricos tanto da escola como do Sumaré, e ao analisar os documentos disponíveis na página da prefeitura municipal, verifiquei que o Sumaré não era mais considerado distrito da cidade, pois em 2011 a lei municipal 3.799, e sua alteração com a lei 4.063/2012, incorporaram o perímetro urbano do Sumaré dentro do perímetro urbano de Paranavaí.

Apesar de não ser mais distrito, os meus entrevistados citavam o Sumaré como um distrito, e apontavam a característica de estar distante da cidade, o que relaciono ao desenvolvimento do distrito anterior a incorporação ao município de Paranavaí, fazendo com que os moradores se reconheçam como sendo do Sumaré

antes de ser de Paranaíba. Também em 2012 a escola passa a ser considerada como do campo pelo governo estadual. Durante o ano de 2012 o discurso da escola e do distrito tem mudado legalmente, conforme apresento no decorrer do **capítulo 4**.

Após o levantamento de dados históricos, o segundo objetivo específico proposto inicialmente foi descrever as práticas de socialização presentes na vida dos alunos oriundos do meio rural. Durante as observações e entrevistas com os pais e com os alunos, pude identificar práticas de socialização dos alunos em família, e as práticas de socialização dos alunos na escola. As práticas de socialização em família conforme apresentei no **capítulo 5** durante a análise das entrevistas com os pais, permitiram a construção do *habitus* primário dos alunos, ou seja, sua primeira forma identitária, composta por um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso transmitidos pela família.

Esse *habitus* primário dos alunos, constituído por meio das práticas de socialização que ocorrem nos momentos de trabalho no campo, ou em casa, em o contato dos filhos auxiliando os pais nos trabalhos fortalece o sentimento de obrigação com os pais. Esse sentimento de obrigação, onde os filhos planejam seu futuro buscando melhores condições para os pais orienta as práticas de socialização dos alunos na escola, que estará voltada para o aproveitamento das oportunidades existentes na cidade. Ou seja, os alunos se inserem no ambiente organizacional da escola com o propósito de ter garantia de empregos na cidade e da possibilidade de ingressar no ensino superior, que não teriam se não estivessem na escola.

Compreendo que por meio das práticas de socialização dos alunos na escola, existe uma tentativa de construir seu futuro, e juntamente com essa construção do futuro os alunos reconstróem suas identidades. Por meio desse entendimento, posso apontar a relação que a ideologia urbana exerce sobre a escola analisada e sobre a vida cotidiana dos alunos oriundos do meio rural. Identifiquei a inexistência de uma linha divisória clara entre o que é urbano e o que é rural, pois discursos como o discurso da regulamentação do trabalho no campo, que tem levado aos trabalhadores rurais condições de trabalho melhores, entretanto, pensadas e permitidas pelos sujeitos da cidade.

Além do discurso científico da cidade, que aponta a melhor forma do trabalhador do campo exercer sua função, há o descarte do conhecimento prático que esse sujeito acumulou durante a construção da sua identidade. Esse processo, que entendo como uma urbanização do campo, tem inserido novas práticas que têm

reconstruído as identidades do homem do campo, que pretende condições melhores para seus filhos, apenas alcançadas na cidade.

Quanto ao terceiro objetivo específico desse estudo, de descrever o espaço escolar e como ocorrem as práticas cotidianas das pessoas inseridas no CEC Adélia Rossi Arnaldi, pude identificar a partir das observações realizadas na escola e da análise do discurso dos alunos, professores e pedagogas, que quem detém o próprio no cotidiano escolar é a SEED, que regulamenta as práticas dos alunos, professores, pedagogos e funcionários. Entretanto, apesar de regulamentar e punir aqueles que descumprem com suas exigências, a SEED não possui meios de impedir as táticas dos agentes inseridos no cotidiano escolar. Identifico essas táticas primeiramente na ação da equipe pedagógica ao permitir a tentativa dos professores de realizar uma abordagem dos conteúdos determinados pela SEED para serem abordados na escola do campo, que se mostra como a astúcia deles.

Entretanto, entendo essa tática de realizar na prática o ensino como ocorre em outras escolas, como uma forma de seguir uma força hegemônica maior que a determinação da educação do campo. Que orienta os agentes a partir de uma prática comum em outras escolas, que era a prática da escola antes de 2012. Desse modo, compreendo que não houve modificações nas práticas cotidianas dos sujeitos inseridos na organização escolar antes e depois da mudança para a denominação de escola do campo. E da mesma forma que as práticas dos funcionários não mudaram, entendo que as práticas dos alunos permaneceram as mesmas, pois sua primeira identidade já havia sido moldada de modo a valorizar as oportunidades na cidade garantidas pelo estudo.

E no que se refere ao último objetivo específico, de interpretar como a comunidade escolar em suas vivências cotidianas contribuiu para a construção e reconstrução das identidades dos alunos oriundos do meio rural, entendo que as práticas de socialização primária dos alunos, que contribuem para a construção do seu *habitus* primário, orientam as práticas desse aluno no cotidiano escolar. Sua vivência cotidiana pode ser identificada a partir da observação da forma com que o aluno consome os produtos culturais disponibilizados pela escola, esse consumo ocorre conforme as orientações do *habitus* primário dos alunos. Identifico esse consumo na diferença entre a proposta da escola do campo, segundo a legislação, e o entendimento do aluno de escola. Para a legislação a escola do campo é um meio de valorizar a identidade do homem do campo, que conforme apresentei é lida pela

legislação como a reunião de grupos diferentes do homem que reside na cidade. Entretanto, o aluno do campo consome a escola e seus produtos como uma forma de ser inserido na cidade, fazendo parte do mercado de trabalho urbano. Essa forma de consumo, diferente da proposta inicial da escola demonstra a reconstrução da identidade dos alunos, ao optarem por outras oportunidades para o futuro.

Por fim, percebi que apesar do discurso urbano da escola do campo retratar quais são as necessidades do homem do campo, esse sujeito simples apresenta em suas vivências cotidianas uma relação próxima com os produtos culturais da cidade. A visão de homem do campo com uma identidade própria desconsidera a própria interferência dos aspectos ideológicos da cidade na vida cotidiana desse sujeito. Esses aspectos têm modificado o *habitus* do homem do campo, que tem transmitido aos seus filhos novos valores, que priorizam as oportunidades garantidas pelo estudo e trabalho na cidade. Esse homem comum do campo, entendido como à margem do discurso hegemônico da cidade busca novas oportunidades, fugindo do conformismo do discurso hegemônico que a sociedade tem sobre ele.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARREIRA, Marcos Rodrigues Alves. **Henri Lefebvre**: a crítica da vida cotidiana na experiência da modernidade. 2009, 168f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2009.

BELIERA, Anabel Angélica. ¿Campo de protesta? Reflexiones sobre el uso de la teoría de Bourdieu en el análisis del conflicto social en Neuquén – Argentina. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 49, n. 2, p. 181-190, mai/ago 2013.

BERRY, Kathleen S. Research as bricolage: embracing relationality, multiplicity and complexity. In: KINCHELOE, Joe; TOBIN, Kenneth (Eds). **Doing educational research**: a handbook. Boston: Sense Publishers, 2006.

BIAZZO, Pedro Paulo. **Campo e Rural, Cidade e Urbano**: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. 4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa – ENGRUP, São Paulo, p. 132-150, 2008.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu** – Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, Pierre. **Lições de aula**: aula inaugural proferida no *Collège de France* em 23 de abril de 1982. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001b.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007c.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto-lei nº 311 de 02 de março de 1938**. Dispõe sobre a divisão territorial do país, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 07 mar. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

BRANDÃO, Helena H. Naganime. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

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.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CODEP. Fórum Permanente para o Desenvolvimento de Paranavaí. **Indicadores de Paranavaí 2011**. Disponível em: <<http://www.prefeituraparanavai.com.br/indicadorespvai/menu.html>> Acesso em: 25 out. 2015.

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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 16 ago. 2014.

CUNHA, Alexandre Mendes; CANUTO, Frederico; LINHARES, Lucas; MONTE-MÓR, Roberto Luis. O terror superposto: uma leitura do conceito lefebvriano de terrorismo na sociedade urbana contemporânea. **R. B. Estudos Urbanos e Regionais**, v. 5, n. 2, p. 27-43, nov. 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Art, 2010.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-353, set./dez. 2006.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educ.** Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./ dez. 2007.

ELESBÃO, Ivo. O espaço rural em desenvolvimento. **Finesterra**, v. XLII, n. 84, 2007.

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.

ICHIKAWA, Elisa Yoshie; MENDES, Luciano. O sujeito moderno sob o olhar “pós-moderno”: as contribuições da análise de discurso produzida no contexto francês para os estudos organizacionais. In: CARRIERI, Alexandre de Pádua; SARAIVA, Luiz Alex S.; PIMENTEL, Thiago D.; RICARDO, Pablo A. G. S. (orgs.). **Análise do discurso em estudos organizacionais**. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

KINCHELOE, Joe L. On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. **Qualitative Inquiry**, v. 11, n. 3, p. 323-350, 2005.

KINCHELOE, Joe L. Introduction: the power of the Bricolage: expanding research methods. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Rigour and complexity in**

educational research: conceptualizing the bricolage. London: Open University Press, 2004.

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

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

LEITE, Rogério Proença. A inversão do cotidiano: práticas sociais e rupturas na vida urbana contemporânea. **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 737-756, 2010.

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

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 8ª edição. Campinas: Papyrus, 2008.

LINHARES, Luciano Lempek; MESQUIDA, Peri; SOUZA, Laertes L. Althusser: a escola como Aparelho Ideológico de Estado. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**, Curitiba: Champagnat, 2007.

MACHADO, Carlos R. S. Momentos da obra de Henri Lefebvre: uma apresentação. **Ambiente & Educação**, v. 13, 2008, p.83-95.

MAFRA, Jason Ferreira. O cotidiano e as necessidades da vida individual: uma aproximação da antropologia de Agnes Heller. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 226-244, jan. – jun./2010.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. **Revista de Sociologia Política**, v. 22, n. 50, p. 125-147, jun. 2014.

OLIVEN, Ruben Georg. **A antropologia de grupos urbanos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

PARANÁ. Lei nº 4.717/1963, de 21 de maio de 1963. Anexa ao município de Paranavaí a área que especifica, tendo em vista o plebiscito realizado a 6 de janeiro do corrente ano. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 mai. 1968. Disponível em: <<http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisa-legislativa/legislacao-estadual>> Acesso em: 10 out. 2015.

PARANAÍ. (PARANÁ). Lei nº 3.779/2011, de 02 de junho de 2011. Institui o Perímetro Urbano do Distrito do Sumaré no Município de Paranavaí. **Diário Oficial do Município de Paranavaí**, Paranavaí, PR, 02 jun. 2011. Disponível em: <http://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1150/130614155501_lei_3_779_2011_pdf.pdf> Acesso em: 31 ago. 2015.

PARANAÍ. (PARANÁ). Lei nº 4.063/2012, de 14 de dezembro de 2012. Altera Anexos I, II e III, da Lei Municipal nº 3.779 de 20 de abril de 2011, que Institui o Perímetro Urbano do Distrito do Sumaré no Município de Paranavaí. **Diário Oficial do Município de Paranavaí**, Paranavaí, PR, 14 dez. 2012. Disponível em: <http://cm paranavaí.pr.gov.br/index.php?sessao=b9d5c37ab1vzb9&novo_cliente=1150&id=1021198> Acesso em: 31 ago. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.

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

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma Análise automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Bethania S. Mariani (*et al.*). Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

PINTO, Georges José. **Do sonho à realidade: Córrego Fundo – MG, fragmentação territorial e criação de municípios de pequeno porte**. 248f. Dissertação (Mestrado em Geografia). IG-UFU, Uberlândia, 2003.

RAMPAZO, Adriana Vinholi; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. *Bricolage: a busca pela compreensão de novas perspectivas em pesquisa social*. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, II, Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2009/ENEPQ64.pdf> Acesso em: 15 jul. 2015.

RAMPAZO, Adriana Vinholi; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. Identidades Naufragadas: o impacto das organizações na (re)construção do universo simbólico dos ribeirinhos de Salto Santiago. **Cad. EBAPE.BR**, v. 11, n. 1, p. 104-127, Mar. 2013.

ROGERS, Matt. Contextualizing theories and practices of bricolage research. **The Qualitative Report**, v. 17, p. 1-17, 2012.

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

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 19-35, 2010.

SHIMADA, Nayara Emi. **Trajetórias anônimas no cotidiano da cidade: a territorialização do bairro Santa Felicidade pelos seus moradores**. 2015, 234 f., Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Estadual de Maringá – UEM, Programa de Pós-Graduação em Administração, Maringá, 2015.

SILVA, Renata. Linguagem e ideologia: embates teóricos. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abril. 2009.

SIQUEIRA, Deis; OZÓRIO, Rafael. O conceito de rural. In: GIARRACA, Norma. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLASCO, 2001.

SOUZA, Mariana Mayumi Pereira; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A análise do discurso em estudos organizacionais. In: SOUZA, Eloisio Moulin (Org.). **Metodologias e análíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual**. Vitória: EDUFES, 2014.

SOUZA FILHO, Alípio de. Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**, São Paulo, v. 2, 2002, p. 129-134.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Métodos estruturalistas: pesquisa em ciências de gestão**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

VAISMAN, Ester. Althusser: ideologia e aparelhos ideológicos de estado – velhas e novas questões. **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 247-269, dez. 2006.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, Norma. **¿Una nueva ruralidad en América Latina?** Buenos Aires: CLASCO, 2001.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O lugar dos rurais:** o meio rural no Brasil moderno. In: Encontro Anual da ANPOCS, UFMG, 1997.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Pais e alunos oriundos do meio rural)

1. Fale sobre a sua vida.
2. Descreva quais atividades você desenvolve no sítio.
3. O quê a escola é pra você?
4. O quê você pretende fazer após concluir os seus estudos? (para os alunos) O quê você espera do seu filho ao terminar os estudos? (pais)

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (Professores e funcionários)

1. Fale sobre sua vinda para a escola.
2. Descreva as atividades que você desenvolve na escola (processo para realizar essas atividades).
3. Como você descreve a importância da escola na comunidade local e na sua vida?
4. Descreva como é trabalhar com alunos oriundos do meio rural, e se eles se diferenciam dos alunos que moram no distrito?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA (Alunos, pais, professores e funcionários)

1. Conte sobre sua rotina diária.

APÊNDICE D**Autorização para pesquisa****SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

COLÉGIO ESTADUAL ADÉLIA ROSSI ARNALDI – E F M

Rua Egidio Danelute, 100. Distrito Sumaré. CEP 87720 -000
Fone: (44) 3424-2099 - Fax: (44)3424-2099

Ofício nº 05/2015

Paranavaí, 26 de março de 2015.

Ilmo(a) . Sr.(a)

ELISA YOSHIE ICHIKAWA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração
Universidade Estadual de Maringá

Assunto: Autorização para pesquisa de Mestrado

Prezada Senhora

Venho por meio deste, informar que a aluna Eline Gomes de Oliveira Zioli, do Programa de Pós-Graduação em Administração, da Universidade Estadual de Maringá, está autorizada a realizar sua pesquisa neste Colégio. Nos colocamos à disposição para informações que forem necessárias.

Atenciosamente

Direção

Célia Maria Barbosa

Res. 6012/2011 – D.O.E. 06/01/2012

Célia Maria Barbosa
Diretora - RG 4.206.261-2
Res 6012/11 - DOE 06/01/2012