



O COTIDIANO DO CEC ADÉLIA ROSSI ARNALDI: Uma Escola do Campo na Cidade, ou uma Escola da Cidade no Campo?

THE EVERYDAY LIFE OF CEC ADÉLIA ROSSI ARNALDI: A Rural School in the City, or a City School in the Country?

Eline Gomes de Oliveira Zioli (1)

Instituto Federal de São Paulo/IFSP, Campus Boituva, SP

Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá, PR

Elisa Yoshie Ichikawa (2)

Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá, PR

RESUMO

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

Palavras-chave: cotidiano; escola do campo; estratégias; táticas.

ABSTRACT

This study aims at analysing the daily practices in the school space of the Colégio Estadual do Campo (CEC) Adélia Rossi Arnaldi de Paranavaí-PR (Brazil), in order to verify how the organization of this space as a rural school takes place. Were used, to carry out this research, the contributions of Certeau's to the studies of everyday life, thus promoting an analysis of the structure formally constituted, based on the tactics of the subjects inserted there. Data collection initially took place through a survey of the legal documents that regulate education in the field and at CEC Adélia Rossi Arnaldi, followed by semi-structured and narrative interviews with teachers and pedagogues of the school. The collected statements were analyzed according to Pecheux's discourse analysis theory. Finally, it was identified that in the daily life of the rural school there are gaps in the determinations of the government, which leads the surveyed subjects to develop cunning tactics that lead to a different construction of what is understood as the ideal of a rural school.

Keywords: everyday life; rural school; strategies; tactics.

INTRODUÇÃO

Estudar a escola, como organização, permite observar aspectos que não se referem

apenas à prática educacional e seu papel pedagógico no desenvolvimento dos alunos ali inseridos, pois percebe-se que esse espaço é compartilhado por sujeitos que pertencem a

diferentes territórios da cidade. A escola, em especial a pública, é um lugar de lutas onde os sujeitos estão ligados a ela pelos mais diferentes motivos, que os leva a participar desse espaço com objetivos diversos.

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

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

Este trabalho está organizado em cinco partes, primeiro, esta introdução. Em

seguida, são apresentadas as bases teóricas utilizadas para a pesquisa; em uma terceira parte, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados; a quarta parte é composta pelas análises das entrevistas e observações cotidianas; e, na quinta parte, são apresentadas as conclusões desse artigo.

COTIDIANO

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

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

Henri Lefebvre foi o primeiro autor marxista a estudar as questões cotidianas. Em sua abordagem, o autor apresenta o aspecto trágico e negativo do cotidiano do trabalhador, também suas riquezas e possibilidades de produção de uma nova

maneira de viver (BARREIRA, 2009). Enquanto no marxismo clássico o trabalhador é alienado, ou seja, desconhece os resultados da sua própria atividade, alheio a natureza em que vive, Barreira (2009) aponta que Lefebvre, estende essa alienação até o cotidiano do trabalhador, suas relações, entre a família, amigos e comunidade a que pertence.

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

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

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

Para Heller (1985), o cotidiano é a parcela da realidade mais inclinada à alienação, Lefebvre (1991) reforça essa colocação da autora, ao tratar da ação das

ideologias como justificção da consciência de classe dos homens. O “falso esplendor das ideologias” apontado por Lefebvre (1991, p. 40), pode ser compreendido, como no caso das ideologias religiosas, em que a fé religiosa é tomada como uma forma de justificção para a dureza do trabalho.

Certeau (2014), por sua vez, embora não seja um autor marxista, discute também a alienação da vida cotidiana e a trata como forças hegemônicas de reprodução e controle social. O estudo do cotidiano, para o autor, deve buscar compreender os movimentos de resistências às forças hegemônicas, como apontam Levigard e Barbosa (2010).

Em seus estudos, Certeau (2014) foca no sujeito comum, que ele chama de homem ordinário, herói comum, que não possui características que o destaque, pois não busca se destacar. Sua pretensão é a de passar despercebido. Esse anti-herói de Certeau (2014) não é dotado de “super poderes”, mas possui uma capacidade de invenção que o permite produzir o cotidiano estudado pelo autor.

Tido como o que nos é dado a cada dia, que nos oprime, o peso da vida, a dificuldade de viver, o cotidiano para Certeau, Giard e Mayol (2013) é o lugar da memória e da história irracional, o invisível. Semelhante a Lefebvre (1991) e Heller (1985), que compartilham esse entendimento do cotidiano como um peso, que é imposto ao sujeito e que o oprime. Entretanto, mesmo com esse aspecto de imposição e opressão, para Certeau, Giard e Mayol (2013) também ocorre invenção. Conforme apontam Aguiar, Carrieri e Souza (2016), a perspectiva de Certeau em seus estudos é mais otimista que a perspectiva de Heller e Lefebvre. Nesse sentido, o cotidiano, para Certeau, conforme abordado pelos autores, é a base para criação,

invenção, reinvenção e recreação, por meio das artes de fazer.

Essa invenção do cotidiano, para Certeau (2014), ocorre de mil maneiras, por meio de práticas não autorizadas, percebidas na produção e consumo dos produtos disponíveis no meio cultural em que o sujeito está inserido. O autor destaca que os produtos culturais são consumidos de diferentes formas, que ele aponta como uma nova produção, ou seja, ocorre uma produção a partir do consumo dos produtos culturais disponíveis, que é caracterizada por Certeau (2014, p. 39) como astuciosa, silenciosa, quase invisível, que ocorre “nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.

Para compreendermos essa produção pelo consumo tratada por Certeau (2014), retomamos o exemplo que o autor aponta referente ao trabalho dos colonizadores espanhóis entre os indígenas, em que os colonizadores ensinavam suas leis e rituais aos índios, que por sua vez, colocavam esses ensinamentos em prática de maneira modificada. Contudo, esse consumo modificado por parte dos indígenas não representa uma rejeição, mesmo porque eles não se encontravam em posição de rejeitar o que os colonizadores determinavam, Certeau (2014) apresenta essa modificação como a força da diferença dos povos indígenas.

O consumo modificado, retratado por Certeau (2014), também ocorre na nossa sociedade, em que as elites impõem produtos culturais que são consumidos de acordo com os interesses dos usuários, ressaltando a força da diferença do sujeito, ou suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2014, p. 41). Logo, o cotidiano de Certeau é lugar de movimento, os produtos disponíveis, nesse cotidiano, não

são consumidos passivamente por esses sujeitos (GIARD, 2014).

O movimento presente no cotidiano de Certeau (2014) pode ser compreendido nos conceitos de tática e estratégia, onde a estratégia permite “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças” (CERTEAU, 2014, p. 99), tendo o sujeito a possibilidade de prever ou manipular as reações e relações em seu cotidiano, acumulando vantagens. Certeau (2014) relaciona a estratégia com a existência do “próprio”, compreendido como um lugar de poder e querer próprios, que permite ao sujeito a manipulação das relações em seu cotidiano e o acúmulo das vantagens conquistadas. O “próprio” é, para o autor, a “vitória do lugar sobre o tempo” (2014, p. 99), por possibilitar ao sujeito o planejamento de suas ações.

Enquanto a tática é, para Certeau (2014), uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, ao apontar a ausência do próprio nas táticas do sujeito, entendemos a incapacidade desse sujeito de antecipar as ações e reações e de acumular vantagens. Desse modo, a tática é a ação do sujeito no espaço que não pertence a ele, no espaço do outro, ou, como aponta Certeau (2014, p. 100), é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”.

Diferente da estratégia que acumula as conquistas realizadas, a tática “opera golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 2014, p. 100), aproveitando-se das ocasiões e dos espaços entre as estratégias dos sujeitos que possuem o próprio. A tática “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”. Nesse sentido, Certeau (2014, p. 100-101) afirma que

ela possui mobilidade para agir entre os espaços, justamente por não possuir o “próprio”. Em sua abordagem, o autor destaca a tática como a “arte do fraco”, pois representa as astúcias do sujeito que não possui poder e espaço próprio. A esse sujeito cabe agir com astúcias, operando suas táticas nos espaços permitidos pelos sujeitos que detém poder. As táticas são o último recurso à disposição desse sujeito e representa sua micro resistência à ordem determinada pelos sujeitos que detém o “próprio”.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para construção dessa pesquisa, foi observado o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi Paranavaí-PR, durante a coleta das entrevistas das professoras e pedagogas. Entretanto, antes de realizar as observações e entrevistas, foram analisados documentos oficiais e leis estaduais que regulamentam aquela escola do campo, buscando, a partir desse levantamento, identificar as práticas que são formalmente instituídas para o cotidiano naquele espaço escolar.

Por ser uma organização formalmente constituída, organizada e orientada por determinações legais do Governo do Estado do Paraná, buscou-se, inicialmente, autorização do Núcleo Regional em Paranavaí, que orientou a procurar diretamente a administração da escola. A receptividade da diretora levou a compreender que é uma prática constante a realização de pesquisas naquela escola. Foi realizada uma pesquisa maior no espaço escolar do CEC Adélia Rossi Arnaldi, entrevistando alunos, pais, professoras e pedagogas, entretanto, será apresentado para este artigo apenas o material das entrevistas com as professoras e pedagogas, que

totalizam três entrevistas, sendo uma pedagoga, uma professora e uma pedagoga e professora, todas as três trabalham apenas nessa escola e residem no bairro em que ela está localizada. Os nomes utilizados para identificar os fragmentos das entrevistas são fictícios, de modo a preservar o anonimato das entrevistadas.

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

Após coletados os materiais das entrevistas e as anotações das observações, optou-se por analisá-los a partir das contribuições de Michel Pêcheux para a análise do discurso. Pêcheux (1997), em sua construção, propõe uma análise que vai além do aspecto linguístico do discurso, envolvendo também os aspectos ideológicos e psicanalíticos, estendendo o discurso para além de uma formação linguística, mas também como uma formação social (ideológica) que contribui para a própria formação do sujeito que reproduz o discurso. Destaca-se, nesse ponto, o aspecto da reprodução do discurso, em que Pêcheux (1997) não apresenta o sujeito como dono do seu discurso, mas sim reproduzidor de um discurso já existente. Essa reprodução apresentada pelo autor se dá em virtude do aspecto ideológico presente nos discursos. Desse modo, seguindo as orientações de Pêcheux (1997) foi analisado inicialmente o aspecto linguístico dos discursos, metáforas, hipérboles, etc. Seguindo da análise das condições de produção dos discursos, seus

aspectos ideológicos defendidos e combatidos. Por fim, buscou-se identificar a presença de um discurso hegemônico nos fragmentos analisados.

AS NORMAS FORMAIS E AS ARTES DE FAZER COTIDIANAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Observações do cotidiano da escola do campo

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

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

Mesmo após iniciar as aulas, alguns alunos saem e ficam andando ou conversando nos corredores, mas logo são interceptados pela Ângela, uma das pedagogas que trabalha no período da manhã. A sala da equipe pedagógica fica de frente para as salas de aula e para o pátio,

podendo observar todo movimento dos alunos que estão fora das salas. Durante as observações realizadas na escola, identificou-se que as aulas ocorrem em sua maioria nas salas, exceto as aulas de educação física, que ocorrem ou na quadra de esportes que o município cede para a escola, ou na praça em frente à escola.

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

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

À tarde, o número de alunos matriculados é menor, entretanto é nesse período que acontecem algumas atividades, como a identificada na primeira visita à escola: uma professora fazia com os alunos painéis pelos muros e paredes da escola. Ela era a responsável pelos desenhos feitos nas

paredes e muros da escola, que é resultado da ACC (atividade curricular contra turno) de artes visuais. Um desses painéis, na frente da escola, ao lado do portão de entrada dos alunos, representa outras duas atividades realizadas na escola, aulas de dança que acontecem em parceria com a Fundação Cultural de Paranavaí e a horta, que é a ACC, designada pelo governo do estado para a escola por ser considerada do campo.

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

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

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

Analisando a regulamentação contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, a qual orienta as demais leis e documentos que tratam da

educação, um dos pontos da LDBEN é relativo à oferta de uma educação para a população do campo.

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

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

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

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

No trecho do artigo 28 da LDBEN, é apontada a importância da educação do campo para se adaptar às necessidades e às particularidades regionais da população do campo. Seguindo essa orientação, as diretrizes curriculares para a educação do campo da SEED (2010) apresentam, em seu conteúdo, alguns exemplos de assuntos que devem compor os currículos das escolas do campo, como: agroecologia, pesca ecologicamente sustentável, trabalhadores assalariados rurais e suas demandas para melhores condições de trabalho.

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

A partir do exposto nas normas formais de regulamentação da escola do campo, identifica-se uma orientação bastante específica quanto à forma de organização do CEC Adélia Rossi Arnaldi e os atributos que a caracterizam como uma escola do campo. Quanto aos atributos, ressalta-se que apesar da legislação considerar como escola do campo aquela que está situada na zona rural, existe uma exceção para o caso de escolas que, apesar de estarem localizadas no perímetro urbano, atendem em sua maioria a alunos que residem na zona rural. Esse é o caso do CEC Adélia Rossi Arnaldi, que está localizada no Sumaré, bairro de Paranavaí-PR, mas que atende em sua maioria alunos do meio rural, como é tratado no artigo 1º do Decreto nº 7.352/2010, “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Escolas que pertencem a essa exceção tratada na legislação, normalmente não se iniciam como escolas do campo. Recebem essa mudança de tratamento no estado do Paraná a partir da edição das diretrizes estaduais para a educação do campo, que ocorre a partir de 2006. O CEC Adélia Rossi Arnaldi passou a ser considerado do campo em 2012, conforme registros em seu PPP.

Atendemos uma parcela diferenciada de educandos do Ensino Fundamental e Ensino Médio que moram em conjuntos habitacionais, bairros novos, em sítios, vilas rurais e no próprio distrito, e por essa demanda de alunos em 2012 a escola passou a ser denominada de Escola de Campo, pela referência à identidade, cultura e os valores

relacionados à vida na terra, fator marcante na comunidade onde se encontram assalariados rurais, boias-frias, arrendatários, vileiros rurais, pequenos proprietários, sitiantes (Colégio Estadual Adélia Rossi Arnaldi - EFM, 2014, p. 15).

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

(01) As nossas concepções, se você for pegar o projeto político pedagógico, a concepção de avaliação, a concepção de mundo, a concepção de sociedade, de conhecimento, não muda, a única coisa é que aqui dentro da escola, no desenvolvimento das aulas o professor vai tentar dar um enfoque de valorização do trabalho do homem no campo, entendeu? O conteúdo, o conhecimento, é o mesmo trabalhado, se você pegar o nosso projeto político pedagógico, ele não tem diferença, nós temos, aonde a gente conceitua educação do campo, porque que a escola foi considerada escola do campo (Ângela - Pedagoga).

O foco da legislação que trata da educação do campo, está na valorização do trabalho do homem do campo e atendimento

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

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

O foco do discurso 01 da Ângela está na necessidade de a escola do campo não fugir das obrigações do currículo comum, ou seja, das disciplinas básicas necessárias no currículo nacional. Entretanto, ao ressaltar essa informação no fragmento, ela apresenta um ponto fraco nas normas da educação do campo no estado do Paraná, que ao instituir a obrigação de abordar os conteúdos relacionados à vida no campo, não cria mecanismos de controle e avaliação da

aplicação desses conteúdos. O mecanismo de avaliação utilizado pela escola engloba os conteúdos comuns ao currículo de todas as escolas, desse modo, apesar das normas legalmente instituídas da organização escolar obrigar os sujeitos a determinadas práticas, a ausência de um instrumento de controle dessas permite que os sujeitos em seu cotidiano realizem práticas diferenciadas.

A diferença entre as práticas formalmente instituídas e cotidianas no espaço escolar podem ser compreendidas analisando o fragmento discursivo 01 a partir do entendimento dos conceitos de estratégia e tática de Certeau (2014). As estratégias são as ações dos sujeitos que possuem um espaço “próprio”, enquanto as táticas são resultado das astúcias dos sujeitos que não possuem o “próprio”. Desse modo, o governo estadual, por meio da SEED organiza e estipula quais devem ser as práticas dos sujeitos inseridos no espaço escolar. Ao estipular essas práticas são definidas as punições aos sujeitos que não seguem essas práticas, sendo, por exemplo, a exoneração e sanções administrativas aos funcionários. Por deter o próprio, ou seja, a posse do espaço escolar, a SEED tem autoridade sobre todas as ações realizadas nesse espaço, entretanto, ela não está presente todo o tempo, ficando a cargo de alguns sujeitos, aos quais ela investe poderes de controlar e orientar os demais nesse espaço.

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

escola, a Ângela em seu discurso apresenta um consumo diferenciado do produto imposto pela SEED. Nesse ponto, podemos identificar que ao serem investidas de poder pela SEED, as pedagogas transmitem aos professores e demais funcionários da escola seu entendimento quanto a execução das normas, o que podemos caracterizar como o consumo diferenciado tratado por Certeau (2014). Esse consumo diferenciado tratado por Certeau (2014) ocorre por meio das táticas dos sujeitos inseridos no cotidiano escolar, uma vez que não existem mecanismos de controle para as práticas relacionadas ao trabalho e vida do homem do campo.

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

(02) É isso que a gente fala pros professores: olha pessoal, quando for trabalhar os conteúdos nas diversas áreas do conhecimento, o que precisa ser feito na nossa escola, um trabalho interdisciplinar, valorizando que mesmo com todo o conhecimento científico, mesmo com tudo isso que se precisa, pra arrumar um bom emprego, mas que quem está no

campo que sinta a sua devida importância, porque hoje se não tiver o campo não tem a cidade (Ângela - Pedagoga).

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

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

Quando é apontada a relação entre conhecimento científico e “bom emprego” fica silenciado nesse discurso que o trabalho

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

(03) E eu acho que por isso da importância que, né, o governo, tanto o governo federal quanto o governo estadual, tá dando, é, mais essa, essa, essa ajuda pras escolas, uma ajuda assim, essa concepção de escola de campo pras escolas, pra que as escolas que já estão situadas em locais identificados como o nosso, que tem vilas perto, chácaras, e que esses alunos estão dentro da escola, trabalhem essa importância, pra que não queira todo mundo vir pra cidade, e aí a coisa vai ficando cada vez mais difícil na cidade, porque nós não temos campo que apoie a cidade, né? (Ângela - Pedagoga)

No discurso 03, a enunciadora apresenta como uma grande contribuição, a criação da concepção de escola do campo, citada como uma ajuda às escolas do campo e uma forma de reforçar a importância do trabalho no campo. A justificativa utilizada pela enunciadora, ao apontar a ajuda que o governo tem dado, reforça sua colocação no fragmento 02, em que é apresentada a importância do campo como uma forma de impedir que esse sujeito vá para a cidade. Neste fragmento, é apresentado o papel de apoio do campo para a cidade, ele deve

existir, entretanto, não são abordadas situações ou propostas que promovam melhoria das condições do sujeito que vive no campo, ele deve apenas compreender a importância do seu papel para a existência da cidade.

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

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

As observações no cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi ocorreram nos períodos matutino, vespertino e noturno, o relato feito pela Ângela no fragmento 04 é algo característico dos alunos do período matutino e vespertino. Nesses períodos, foi possível observar professores levando celulares de

alunos até a equipe pedagógica, alunos andando pela escola durante o horário das aulas e recebendo advertências por esse motivo, atitudes que não foram observadas entre os alunos do noturno, que em comparação aos outros períodos estão em menor número, pois são alunos do ensino médio e mais velhos.

Nesse ponto, é importante ressaltar o que Certeau (2014) aponta ao tratar da produção realizada pelos consumidores dos produtos impostos pelas elites produtoras, que o autor qualifica como consumo. Pode-se analisar a escola do campo como um produto cultural imposto aos alunos e funcionários inseridos naquele espaço. De semelhante modo ao exemplo apresentado por Certeau (2014) do trabalho dos colonizadores espanhóis entre as etnias indígenas, as normas para a educação do campo são subvertidas pelos sujeitos, que as empregam de diferente modo, como identificado nos discursos da Ângela referente às orientações dadas aos professores.

No espaço escolar estão inseridas pessoas de lugares diferentes, ligadas por motivos diferentes à organização escolar, como os alunos, professores, pedagogos e demais funcionários. Cada sujeito possui sua função no espaço que tem por objetivo a instrução escolar dos alunos. Entretanto, esse espaço não pertence aos alunos, mas ao poder executivo que institui as normas e procedimentos que regem as ações desses sujeitos nesse espaço. A Ângela é pedagoga e sua ação no espaço escolar é relativa ao cumprimento das normas burocráticas relacionadas ao trabalho docente, ou seja, ela é responsável por controlar a execução das normas que compõem as estratégias do governo para a ação da escola. Em seu discurso, identifica-se a referência aos

processos e orientações que a escola recebe para seu funcionamento.

Outro aspecto que representa o controle da execução, são as orientações que a equipe pedagógica faz aos professores. Durante as observações realizadas no cotidiano da escola pode-se observar na sala dos professores um quadro branco com instruções aos professores. Esse quadro mantinha orientações por escrito das normas para preenchimento dos livros diários, e os prazos que os professores deveriam seguir. Além de conter o calendário escolar e avisos relativos a festas, comemorações e formação pedagógica que ocorreria na escola, esses avisos e orientações demonstram que a organização do espaço escolar é obrigação da equipe pedagógica. Como sujeitos investidos de poder pelo governo estadual, eles são responsáveis pela supervisão, orientação e controle da atuação dos demais funcionários da escola.

Diferente da Ângela, a Sônia ocupa duas funções na escola, a de pedagoga e professora, mesmo tendo relação com os processos burocráticos ela atua diretamente em sala com os alunos. No fragmento 05 identifica-se uma forma mais direta de retratar as questões cotidianas da escola:

(05) Uma escola só pode funcionar se o corpo de bombeiros vem, e dá todos os laudos, né, certo, tudo bem, concordo plenamente que a segurança tem que tá em primeiro lugar, só que o recurso que tem que ser pra fazer essas coisas, que nem aqui mesmo, tá vendo todos esses muros de proteção, grade de proteção, sei lá o termo certo, o governo não mandou dinheiro, entendeu? Aí a diretora tem que fazer rifa, fazer isso, fazer aquilo. E se acontece alguma coisa com o aluno por não ter essa proteção,

quem responde somos nós, tanto é que nas normas do servidor público, lá tá falando do zelo, primeira coisa é o zelo, então a gente tem que zelar por toda a questão emocional, psicológica e física do aluno. Se não eu estou infringindo a lei que pode me levar a perder meu cargo, certo? Só que aí o governo ele não manda a verba que precisa pra colocar isso (Sônia - Pedagoga e professora).

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

No fragmento 05, a enunciadora defende o discurso do descaso com a educação pública, ao relatar o trabalho realizado na escola como um esforço dos servidores, sem a contrapartida do governo. A reprodução do discurso das falhas da gestão estadual na escola pode ser compreendida como um procedimento popular que Certeau (2014) trata como minúsculo e cotidiano. Este procedimento demonstra que o sujeito não se conforma com os mecanismos de disciplina, no caso os processos burocráticos instituídos para a escola. Dessa forma, mesmo obrigados a realizar essas práticas os sujeitos utilizam dos comentários informais do cotidiano da escola para demonstrar que estão inconformados com esses processos.

No fragmento 06, continuando a exposição realizada no fragmento 05, a Sônia

defende o discurso hegemônico da corrupção, como justificativa para a má gestão dos serviços públicos e como forma de desqualificar a atuação do governo estadual na educação.

(06) Porque enquanto muitos aí tão ganhando milhões fazendo nada né, e dinheiro de verbas a gente sabe que está sendo colocado em outros lugares, que nem na casa deles e viagens, né (risos) e muitas coisas que a gente sabe. E a escola que precisa, que é um direito garantido por lei na constituição, não tá sendo obedecida. Aí fala assim, e se a gente não fizer, vocês podem me perguntar, e se vocês não fizerem, não tem dinheiro, fala assim ó: não tem dinheiro, o governo não manda dinheiro, o que pode ser feito. Aí eu te explico o que eles fazem, eles colocam o nome de outra escola como responsável, pelo funcionamento, libera em outra escola, como se a gente fosse parte da outra, entendeu, eles dão um jeitinho, eles não resolvem, eles dão jeitinho (Sônia - Pedagoga e professora).

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

jeitinho, de modo a reforçar o argumento e apresentar que os governantes, que aprovam as leis não as cumprem e não solucionam os problemas existentes no cotidiano escolar.

A gestão realizada pelo governo estadual na escola ocorre por meio dos procedimentos burocráticos instituídos legalmente e organizados pela equipe pedagógica da escola. Entre esses procedimentos é possível identificar os espaços de ação dos sujeitos no cotidiano escolar. Observou-se no cotidiano da escola a liberdade para realizar comentários e levantamento de opiniões relativas aos processos e ações do governo na escola, além da liberdade que os sujeitos apresentam para realizar o trabalho com os alunos. Existe liberdade, pois a vigilância é exercida pelas pedagogas e direção, que representam o poder do governo na escola, mas que também fazem parte do grupo composto por professores e demais funcionários.

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

(07) O governo, pra começar ele cobra da escola, mas o governo não faz a parte dele, tá, ele manda pra cá e a gente discute muitas vezes, à exaustão um assunto, sabe onde tem

que melhorar, mas fica por isso mesmo. Às vezes até piora, algumas situações até piora, porque o governo não faz a parte dele (Mara - Professora).

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

Observando principalmente as formas de ligação das entrevistadas com o espaço escolar, é possível ao analisar os fragmentos apresentados, levantar algumas considerações, primeiro que o cotidiano do CEC Adélia Rossi Arnaldi é organizado por regras instituídas pelo governo estadual, portanto os sujeitos inseridos nesse espaço devem prestar esclarecimentos quanto a suas ações. O espaço escolar pode ser entendido como sendo o “próprio” de que trata Certeau (2014), que permite ao governo estadual traçar suas estratégias nesse espaço, como pode-se observar na alteração da escola para do campo. Entretanto, os demais sujeitos inseridos nesse cotidiano como os professores e pedagogos atuam nesse espaço, em parte cumprindo com as regras instituídas e em parte criando regras próprias, ao consumir de maneira diferenciada as instituições legais do governo, utilizando de “mil maneiras de

jogar/desfazer o jogo do outro” (CERTEAU, 2014, p. 74).

Com a suavização de uma determinação legal, identificada no fragmento 01 e 02 da Ângela, ou na utilização de críticas que a Sônia e a Mara fazem em seu discurso sobre a ausência de suporte por parte do governo, as enunciantoras se isentam da responsabilidade de financiamento e organização da escola. Ao colocar o responsável (governo estadual) distante das necessidades e preocupações vividas pela escola, elas apresentam as ações que são realizadas como uma forma de suprir a ausência da ação do governo, apontando o espaço escolar como espaço de ação delas.

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

Entre as três entrevistadas apenas a Ângela aborda questões relativas à organização da escola como do campo, o que se relaciona ao fato de estar trabalhando há mais tempo na escola. A diferença entre a posição de cada uma no espaço escolar, também altera a forma com que elas abordam determinados assuntos, como no fragmento 08, em que a Mara apresenta a questão da merenda na escola. Nos fragmentos anteriores era abordada a ação do governo no que tange os processos burocráticos necessários ao professor, mas no fragmento 08 ela formula seu discurso a partir da

realidade dos alunos da escola. A enunciantora entende que o tipo de merenda servida na escola não é adequada, entendimento que seria diferente para uma escola em que os alunos moram próximos e não tem a necessidade de sair às 5 ou 6 horas da manhã de casa, como é apontado no fragmento 08. Ao final do seu discurso a enunciantora apresenta seu descontentamento com a situação apresentada, o que fica explícito ao apontar que todas as coisas acabam sendo culpa do professor, nesse momento, é possível identificar algumas questões silenciadas em seu discurso, como o rendimento escolar dos alunos. Ao apresentar o problema da merenda, a enunciantora está considerando que a má alimentação que o aluno recebe na escola e o longo período que ele fica sem ter uma alimentação mais reforçada, influencia no seu desempenho em sala de aula, um aluno com fome terá dificuldades em assimilar os conteúdos apresentados pelos professores.

Mesmo que cada entrevistada participe de diferente forma no cotidiano escolar, é possível identificar uma mesma prática, que se refere ao cumprimento das exigências burocráticas, comuns a todos os tipos de escolas. Como a necessidade em cumprir com os conteúdos das disciplinas comuns a todas as escolas e que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além dessas questões, fica explícito tanto nas entrevistas, como nas observações do cotidiano da escola que outras atividades que a caracterize como do campo são menos abordadas, como a horta, que acontece em alguns períodos da manhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Esse emprego diferenciado da escola do campo como uma produção dos sujeitos, destaca as maneiras de fazer cotidianas no espaço escolar. A vigilância do governo estadual na escola ocorre por meio da ação da equipe pedagógica e da direção e se resume ao cumprimento dos prazos e entrega dos relatórios e registros. Existe entre o governo e seus agentes de fiscalização uma lacuna, que permite que esses agentes agindo com astúcias, inventem maneiras diferenciadas de realizar as normativas legais do governo estadual.

Uma dessas maneiras diferenciadas dos agentes atuarem na escola, está nas críticas levantadas a respeito da ação do

governo estadual, tidas na análise realizada como uma forma de se isentar da responsabilidade sobre os problemas enfrentados pela escola no cumprimento de sua função. Outro ponto a ressaltar é a suavização das normas legais, como no caso das abordagens necessárias à escola do campo, que são suavizadas ao ponto de tornarem-se uma sugestão e não uma obrigação.

Destaca-se ao final da análise realizada neste trabalho, que existe uma dificuldade para colocar em prática as normas legais que instituem a escola do campo. Em virtude da falha de vigilância por parte do governo que organiza o espaço escolar, que permite a produção que ocorre por parte dos sujeitos inseridos neste espaço. Essa produção modifica a ação da escola, que se torna semelhante à organização escolar tradicional, uma vez que conteúdos ligados à vida rural pouco são discutidos. Nesse sentido, levanta-se o questionamento sobre a existência de uma escola que possa ser considerada como do campo, pois mesmo ao estar situada no campo a escola deve seguir a estrutura curricular exigida à todas as escolas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. R. C.; CARRIERI, A. de P.; SOUZA, E. M. de. The Wonderful, Magnanimous, Spectacular and Possible World of Traveling Circuses in Brazil. **Brazilian Administration Review**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, July/Sept. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 05 nov. 2010. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>> Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF. 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 mai. 2016.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Volume 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: morar e cozinhar**. Volume 2. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

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

GIARD, L. Apresentação de Luce Giard. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Volume 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

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

LEITE, R. P. 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, I. E.; BARBOSA, R. M. Incertezas e cotidiano: uma breve reflexão. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 62, n. 1, p. 84-89, 2010.

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

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

NOTA

(1) Doutoranda em Administração pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá/UEM. Especialista em Controladoria, Gestão Financeira e Auditoria pela Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR/FAFIPA. Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR/FAFIPA. Professora da área de Gestão, no Instituto Federal de São Paulo/IFSP, Campus Boituva, Boituva-SP.

(2) Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Londrina/UEL. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração e do Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá-PR.

Enviado: 25/08/2017

Aceito: 12/04/2018