



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-
RIO-GRANDENSE - CAMPUS PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Kelly Souza de Lima

Identidades de Escolas situadas nas Franjas Rururbanas do Município de Jaguarão/RS

Pelotas
2015

Kelly Souza de Lima

**Identidades de Escolas situadas
nas Franjas Rururbanas
do Município de Jaguarão/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora
Prof^a Dr^a Angela Dillmann Nunes Bicca

Linha de Pesquisa: Políticas e Práticas de Formação

Pelotas
2015

Kelly Souza de Lima

Identidades de Escolas situadas nas Franjas Rururbanas do Município de Jaguarão/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense como requisito parcial para obtenção o título de Mestre em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em: ____/____/____.

Profa. Dra. Angela Dillmann Nunes Bicca – Orientadora

Profa. Dra. Cristhianny Bento Barreiro - IFSUL

Profa. Dra. Viviane Castro Camozzatto - UERGS

Ficha Catalográfica

L732i Lima, Kelly Souza de.

Identities de Escolas situadas nas Franjas Rururbanas do Município de Jaguarão/RS / por Kelly Souza de Lima. – 2015.
113 f. : il.; color; 30 cm.

Orientador: Prof.^a Dr.^a. Angela Dillmann Nunes Bicca.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2015.

1. Identidade cultural - Escola. 2. Zonas rururbanas. 3. Representação cultural . 4. Estudos culturais. I. Bicca, Angela Dillmann. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. III. Título.

CDD 306.432

Catálogo na publicação:

Bibliotecária Camila Quaresma Martins CRB 10/1790

Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

À minha querida família, meu esposo e aos amigos que me acompanharam e me apoiaram durante mais essa trajetória, dedico.

Agradeço...

É difícil agradecer todas as pessoas que de algum modo, nos momentos serenos e apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida e da minha trajetória, por isso agradeço à todos de coração.

Agradeço em primeiro lugar a Deus por estar sempre no meu caminho, me iluminando e me guiando nas minhas escolhas. Com a ajuda dele eu tive forças para chegar ao final dessa caminhada, me dando toda coragem que eu precisava para ir além dos meus limites nestes dois anos dedicados ao Curso de Mestrado e não me deixou faltar forças para ir até o final e quebrar as barreiras. Agradeço a ele também por sempre me iluminar nas idas e vindas à cidade de Pelotas.

Agradeço ao meu esposo, meu amor, meu amigo e companheiro, meu motorista, que muitas vezes por mais difíceis que fossem as circunstâncias, sempre teve paciência e confiança, e que de forma especial e carinhosa me deu força, apoio e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades, me estimulando para enfrentar essa caminhada. Obrigada por estar sempre ao meu lado, torcendo para a concretização de mais um sonho.

Agradeço aos meus pais, minhas irmãs, meu sobrinho e ao Saulo (ainda na minha barriga) que são os grandes responsáveis por cada sucesso obtido e cada degrau avançado. Vocês são para mim um grande exemplo de determinação, força, luta e coragem para nunca desistir diante dos obstáculos encontrados.

Agradeço à minha querida e amável orientadora, professora Angela Bicca, uma excelente professora e profissional, a qual me espelho. Com muita sabedoria e humildade, me auxiliou incansavelmente, me orientando de forma admirável. Agradeço pela maravilhosa orientação, pela confiança e por acreditar em meu potencial. Obrigada por contribuir com tanto conhecimento, tantas palavras carinhosas e ajuda. Carrego tudo isso comigo juntamente com seu exemplo de profissionalismo. Espero um dia conseguir chegar ao seu nível.

Agradeço aos meus amigos que sempre torceram por mim, pelo carinho de cada um, em especial a Viviane, minha companheira de viagem, uma amiga que pudemos sempre dividir nossas angústias, nossos medos e muita

cumplicidade! Obrigada pela amizade e pelo apoio de sempre na realização deste trabalho.

Agradeço a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a pessoa que sou hoje. Obrigada simplesmente por participarem comigo durante essa caminhada, me ajudando a construir os alicerces de um futuro que está recém começando. Vocês me ensinaram direta e indiretamente lições pra toda minha vida.

Muito Obrigada e meu carinho a todos!!

[...] Na vida as coisas, às vezes, andam muito devagar. Mas é importante não parar. Mesmo um pequeno avanço na direção certa já é um progresso, e qualquer um pode fazer um pequeno progresso.

Se você não conseguir fazer uma coisa grandiosa hoje, faça alguma coisa pequena. Pequenos riachos acabam convertendo-se em grandes rios. Continue andando e fazendo.

O que parecia fora de alcance esta manhã vai parecer um pouco mais próximo amanhã ao anoitecer se você continuar movendo-se para frente.

A cada momento intenso e apaixonado que você dedica a seu objetivo, um pouquinho mais você se aproxima dele.

Se você pára completamente é muito mais difícil começar tudo de novo. Então continue andando e fazendo.

Não desperdice a base que você já construiu. Existe alguma coisa que você pode fazer agora mesmo, hoje, neste exato instante.

Pode não ser muito, mas vai mantê-lo no jogo. Vá rápido quando puder. Vá devagar quando for obrigado.

Mas, seja lá o que for, continue.

O importante é não parar!

Raquel Barros

RESUMO

Os elementos implicados na constituição de identidades de escolas estão relacionados com o local onde uma escola se insere, com as suas singularidades históricas, com os/as alunos/as e seus familiares, com os/as professores/as, com os recursos de que a escola dispõe bem como os problemas que enfrenta. Vale lembrar que não há estabilidade ou fixidez nessas identidades, elas estão sempre em construção, são formadas relativamente a outras identidades e por isso nunca se estabelecem em definitivo. Tais considerações permitiram-me refletir sobre a produção de identidades de escolas situadas em áreas do município de Jaguarão em que há importante mescla entre as dinâmicas rural e urbana, gerando zonas que têm sido referidas como *rururbanas*, as escolas General Antônio de Sampaio e Ceni Soares Dias. Assim abordei, nesta dissertação, os elementos implicados na constituição de identidades de escolas que dizem respeito à sua localização em áreas *rururbanas* a partir de entrevistas realizadas com sete professoras do município de Jaguarão que vivem e/ou trabalham nas escolas referidas. Nas entrevistas, as professoras abordaram temas tais como as atividades escolares, a localização das escolas e os sujeitos escolares. A análise, inserida nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista, abordou as representações culturais de escola que perpassaram as falas das entrevistadas e que contribuíram para diferenciá-las de outras instituições educacionais do mesmo município. Para desenvolver as análises operei com a noção de representação cultural que considera os modos como os significados são construídos através da linguagem em um processo que constitui as coisas do mundo. Dessa forma, a discussão indicou que as professoras entrevistadas representam as escolas como mais rurais do que urbanas, bem afastadas da cidade ou praticamente rurais. Situação que distinguiria essas escolas tanto daquelas que foram referidas, pelas professoras entrevistadas, como tipicamente rurais quanto das que foram qualificadas como urbanas. Tal distinção pautou-se em critérios que presume a diferenciação entre rural e urbano oriunda da divisão social do trabalho que predominou desde a revolução industrial. Além disso, tal diferenciação está implicada na focalização de “defasagens” que as escolas *rururbanas* teriam em função de não serem localizadas nas áreas centrais da cidade, reforçando a associação entre urbanização e progresso em contraposição a um suposto atraso do mundo rural onde não se dispõe de pavimentação, bons transportes públicos e saneamento básico. Há também, segundo as entrevistadas, diferenciações entre os/as alunos/as que vivem na zona rural e os/as que vivem em áreas urbanizadas, situação que torna melhor e mais fácil atuar em escolas com características rurais, locais onde a comunidade escolar seria mais integrada à escola do que nas áreas urbanas. As professoras entrevistadas abordaram também a suposta distância entre a “realidade” dos alunos/as das escolas em que atuam e os seus currículos, alegando que seria correto ou ideal buscar dar conta das peculiaridades da vida em áreas de forte imbricamento entre o rural e o urbano.

Palavras-chave: Identidade de escola. Zonas *rururbanas*. Dicotomia urbano/rural. Representação Cultural. Estudos Culturais.

ABSTRACT

The elements involved in setting up schools identities are related to where a school is located, with its historical oddities, with / the students / as and their families, with / the teachers / as, with the resources they the school has and the problems it faces. Remember that there is no stability or fixity these identities, they are always under construction, are formed in relation to other identities and so never settle for good. These considerations led me to reflect on the production of schools located in Jaguarão identities of municipal areas where important blend of rural and urban dynamics, creating areas that have been referred to as rururbana, the General Antonio de Sampaio schools and Ceni Soares Dias. So I discussed in this dissertation, the elements involved in the establishment of schools of identities that relate to its location in rururbanas areas from interviews with seven Jaguarão municipality of teachers who live and / or work in these schools. In the interviews, the teachers discussed issues such as school activities, the location of schools and school subjects. The analysis, inserted in Cultural Studies of post- structuralist inspiration, addressed the school of cultural representations that permeated the interviewees' discourse and helped to differentiate them from other educational institutions of the same municipality. To perform the analyzes operated with the notion of cultural representation that considers the ways in which meanings are constructed through language in a process that is the things of the world. Thus, the discussion indicated that the teachers interviewed represent schools as more rural than urban, well away from the city or almost rural. Situation that distinguish these schools both those that were reported by the interviewed teachers, as typically rural and from those qualify as urban. This distinction - guided on criteria that assumes the differentiation between rural and urban arising from the social division of labor that prevailed since the industrial revolution. Moreover, such differentiation is involved in targeting "gaps" that rururbanas schools would have due to not being located in the central areas of the city, reinforcing the association between urbanization and progress as opposed to an alleged delay of the countryside do not possess paving, good public transport and sanitation. There is also, according to the interviewees, differences between / the students / those living in rural and / those living in urban areas, a situation that makes it better and easier to work in schools with rural character, where the school community would more integrated into the school than in urban areas. The interviewed teachers addressed also the supposed distance between the "reality" of students / the schools where they work and their curricula, saying it would be correct or ideal seek to account for the peculiarities of life in strong overlapping areas between rural and urban.

Keywords: School identity. Rururbanas areas. Urban/rural dichotomy. Cultural Representation. Cultural Studies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CAMINHO PERCORRIDO	12
2. MESCLAS ENTRE CAMPO E CIDADE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DOS ESPAÇOS RURURBANOS ..	19
3. A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS	33
4. A ANÁLISE CULTURAL: MODOS DE INVESTIGAR IDENTIDADES DE ESCOLAS DOS ESPAÇOS RURURBANOS JAGUARENSES	39
4.1 Discutindo a Representação Cultural	41
4.2 A Entrevista como Estratégia Metodológica	48
5. CONSTRUINDO IDENTIDADES DE ESCOLA	57
5.1 A localização das escolas e as possíveis mesclas entre campo e cidade	62
5.2 Escolas distantes dos centros das cidades e o entendimento de “defasagem” em relação à urbanização	68
5.3 A integração entre a escola e a comunidade local	73
5.4 Discursos educacionais validados pelas professoras ao falarem sobre escolas situadas em zonas rururbanas	79
6. APONTAMENTOS FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS.....	103

1. INTRODUÇÃO: CAMINHO PERCORRIDO

Uma das mais importantes motivações para a elaboração desta pesquisa foi o trabalho realizado durante o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, entre 2009 e 2012, na Universidade Federal do Pampa. Naquela ocasião participei do Grupo de Pesquisa “Cultura escolar, práticas pedagógicas e formação de professores” da linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação” como aluna voluntária de iniciação científica. Essa inserção na pesquisa resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado “A Rururbanidade na Produção de Identidades Escolares: Uma Análise do Disposto no Decreto Presidencial 7352/ 2010”. O propósito do referido trabalho foi investigar os meios de subsistência das famílias dos estudantes matriculados em duas escolas municipais do município de Jaguarão/RS: na Escola General Antônio de Sampaio e a Escola Ceni Soares Dias. Essa pesquisa indicou que mais de cinquenta por cento das famílias dos alunos que estudam no turno da tarde das referidas escolas produzem suas condições materiais de sustento realizando tarefas que se caracterizam como atividade rural. Situação que, de acordo com o disposto no Decreto Presidencial Nº 7352 de novembro de 2010, caracteriza a necessidade de ampliação da oferta de escolas naquela região e adequação dos Projetos Educativos das escolas às realidades socioculturais dos/as estudantes. Cabe esclarecer que, como está disposto no item II do 1º parágrafo do Artigo 1º do referido Decreto, escola do campo é aquela situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A legislação vigente, portanto, estabelece a necessidade dos sistemas públicos de ensino promoverem adequações a fim de que sejam atendidas as peculiaridades de estudantes oriundos de diferentes territórios do país. Essas recomendações incluem a inclusão de conteúdos curriculares voltados às demandas e aos interesses dos estudantes, bem como à adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Além disso, os documentos legais indicam existir uma “identidade de cada escola” que seria definida a partir das pessoas a quem ela se destina, ou melhor, os

referidos documentos reiteram que deve-se considerar na ação escolar os saberes e as experiências socioculturais da comunidade das escolas rurais.

Essa perspectiva pode ser encontrada nos artigos do Plano Diretor Participativo de Jaguarão e das suas Leis Complementares (2007), além do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), da Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2008) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). A partir desses documentos pode-se dizer que a Educação Básica para a população do campo deve considerar as peculiaridades da vida rural e de cada região, o que certamente implica no trabalho das professoras e professores que atuam em escolas ligadas à vida rural. É importante indicar, também, que na LDB está previsto que os camponeses e seus filhos deveriam ter assegurados organização escolar própria, calendário escolar adaptado, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses da zona rural (incisos I, II e III, art. 28).

É importante destacar que grande parte das áreas rurais do Brasil passaram por mudanças notáveis que não dizem respeito não apenas às práticas agrícolas, mas que abrangem uma grande reestruturação nos mercados de bens e de serviços. Ao mesmo tempo, as cidades vêm mudando, expandindo seus limites físicos sobre as áreas rurais, reorganizando os modos de vida das pessoas. Na perspectiva de Espanha (1991), tal processo tem como consequência a integração do espaço rural com a cidade e pode ocorrer por meio de dois processos distintos, o compacto e o difuso ou disperso. O primeiro processo consiste no crescimento das áreas urbanas em forma de anéis concêntricos que invadem os espaços rurais mais próximos, integrando-os aos modos de vida urbana, enquanto o segundo processo consiste na urbanização de áreas mais distantes daquelas que já apresentavam aspectos que remetam aos modos de vida nas cidades.

Dessa forma, pode-se dizer que até bem pouco tempo atrás, os modos de vida urbano e rural eram mais facilmente caracterizados como dois espaços bem distintos, mesmo que não deixassem de ser interdependentes. Nesse sentido, campo e cidade têm mudado. Antes funcionavam atendendo a lógicas bem diferentes, hoje aproximam-se colocando em dúvida a existência de um

limite urbano-rural inequivocamente identificável. O que parece estar se formando é um território¹ de alta complexidade, o que não implica necessariamente uma desruralização.

Nesses novos espaços em que convergem o rural e o urbano, os usos da terra para as atividades agrícolas se mesclam com os modos de vida da cidade. Nesse sentido destacam-se os conceitos de pluriatividade e multifuncionalidade, que vêm ganhando centralidade na compreensão de tal fenômeno, no meio social, político e acadêmico do Brasil. Conforme analisa Graziano da Silva (1999), um terço da população ocupada no campo desenvolve atividades não-agrícolas. Ainda segundo o autor (idem), o espaço geográfico e sua dinâmica vêm tornando-se cada vez mais complexo e mutável, fenômeno denominado por Schneider (2003) como pluriatividade.

Segundo Schneider (2003), o crescimento de atividades não agrícolas no meio rural vem modificando a dinâmica do espaço rural, alterando as relações sociais e de trabalho e, também, ampliando o caráter multifuncional da agricultura, ou seja, o processo de descentralização e interiorização de determinados tipos de indústrias, especialmente de bens de consumo não duráveis, têm contribuído para revitalização econômica de determinadas áreas rurais.

Na acepção Schneider (2006), compreende-se pluriatividade,

[,,] como situações sociais em que os indivíduos que compõem uma família com domicílio rural passam a se dedicar ao exercício de um conjunto variado de atividades econômicas e produtivas, não necessariamente ligadas à agricultura ou ao cultivo da terra, e cada vez menos executadas dentro da unidade de produção. Ao contrário do que se poderia supor esta não é uma realidade exclusiva do espaço rural de países ricos e desenvolvidos. (SCHNEIDER, 2006, p.18)

¹ Entende-se o território como o produto da ação e intenção humana coletiva, na qual as ações e pensamentos moldam os espaços, mas também os espaços socialmente produzidos e lugares moldam as ações e pensamentos. (SOJA, 1996) Como produção social, o território é o resultado do exercício de relações de poder, relações essas que estão sempre envolvidas em práticas espaciais e temporais, são materiais e simbólicos e são resultado da construção de um espaço separado de experiências, percepções e concepções dos indivíduos, grupos e classes sociais. Nesse sentido, a "territorialidade" é um conjunto de práticas, material e significado capaz de garantir a apropriação e permanência de um dado território por um determinado agente social, diferentes grupos sociais e empresas. Assim, entende-se que ocorrem processos de fusão e integração sócio-culturais.

Quanto à ampliação do caráter multifuncional na agricultura, Soares (2000, 2001) refere uma ou várias funções adicionadas ao seu papel primário de produção agrícola e nas suas relações com diversos setores da economia. O conceito de multifuncionalidade, conforme o mesmo autor (idem), busca traduzir as múltiplas funções que o agricultor familiar desempenha na sociedade.

A noção de multifuncionalidade, como analisaram Carneiro e Maluf (2003, p.19),

[...] rompe com o enfoque setorial e amplia o campo das funções sociais atribuídas à agricultura que deixa de ser entendida apenas como produtora de bens agrícolas. Ela se torna responsável pela conservação dos recursos naturais (água, solos, biodiversidade e outros), do patrimônio natural (paisagens) e pela qualidade dos alimentos.

Nesse sentido, a noção de multifuncionalidade confere importância ao conjunto de contribuições da agricultura e do agricultor para a dinâmica econômica, social e cultural dos territórios.

São várias as discussões em torno das relações e interseções entre o “urbano” e o “rural” que tem produzido novos termos, tais como: rururbano ou rurbano, ruralidade e periurbano. Cabe indicar que os termos referidos não partem da compreensão de que há uma realidade a ser retratada pela linguagem, esses termos foram criados para marcar as novas construções históricas (WANDERLEY, 2000) que vêm se tornando possíveis neste início de século XXI.

A partir dos anos 1970, em vários países, e desde os anos 1990, no Brasil, constituíram-se várias discussões acadêmicas com relação à questões do que é o rural e o que é o urbano. As expressões, rural e urbano, remetem a vários significados que são disputados porque são fundamentais para o planejamento territorial, bem como para o desenvolvimento cultural, social, político, econômico e ambiental. O que, certamente, diz respeito à educação escolar.

Essas discussões se afastam dos estudos sobre relações campo e cidade que tiveram maior destaque no século XX, principalmente nos Estados Unidos, com forte acento em posições essencialistas que colocavam os espaços

“urbano” e “rural” como polos opostos, promovendo uma visão dualista que caracterizava cada um deles por elementos próprios e mutuamente excludentes (CARMO, 2005).

Mesmo assim, é muito frequente encontrar-se os termos rural e urbano usados, em trabalhos acadêmicos, como categorias operatórias elaboradas a partir da visão dualista referida acima, a fim de fazer-se referências aos espaços produzidos pelas sociedades sem colocar em questão as lutas que se travam em torno de seus significados. Exemplos disso podem ser encontrados em trabalhos de autores tais como Sorokin, Zimmerman e Galpin (1930), Redfield (1956), Mendras (1969), Léfèbvre (1970).

Há, no entanto, alguns trabalhos em que os termos rural e urbano são discutidos e problematizados a fim de buscar marcar a complexidade das práticas sociais que neles se desenvolvem. Há várias contribuições no Brasil sobre esse tema tais como os estudos de Maria José Carneiro (1998, 2003) que aborda as ruralidades, pesquisa de João Rua (2007) que trata das urbanidades e as análises interdisciplinares e os trabalhos de Roberto Moreira (2002, 2006) a respeito dos modos como se processam lutas de poder na produção de significados sobre o rural e o urbano na sociedade.

Pode-se dizer que as mudanças nas atividades econômicas nos territórios rururbanos são responsáveis pelas alterações das dinâmicas que vem ocorrendo no uso da terra. Essas mudanças expressam a construção de novas ruralidades em territórios de fronteira rural-urbana.

Enfim, as mudanças que têm ocorrido nos modos de vida em zonas rurais e urbanas instigaram-me a refletir a respeito da educação escolar em espaços rururbanos, abordando o modo como os/as docentes que atuam em escolas situadas em áreas com tal característica narram o seu local de trabalho e a sua atuação profissional.

Em particular, busquei examinar os modos como professores e professoras que trabalham em escolas localizadas em zonas rururbanas do município de Jaguarão, no Rio Grande do Sul participam da constituição das identidades das escolas onde atuam. O **objetivo da dissertação**, portanto, foi analisar a constituição de identidades de escolas situadas em áreas de forte imbricamento entre elementos rurais e urbanos a partir de entrevistas com professoras que atuam nestas mesmas escolas. Dessa forma, valendo-me da

noção de representação cultural, busquei compreender os modos como as professoras representam as escolas ao narrarem a sua atividade profissional, o que contribui para diferenciá-las de outras instituições educacionais do município de Jaguarão.

No segundo capítulo, que segue esta introdução, intitulado *Mesclas entre Campo e Cidade em Tempos de Globalização: As Possibilidades de Produção dos Espaços Rururbanos*, busquei pontuar que a globalização tem efeitos sobre os mais diferentes aspectos da vida das pessoas, assim como na constituição das suas identidades culturais. Vivemos permanentemente um processo de formação e transformação cultural que não possui limites de tempo e de espaço. Então, mais do que nunca, nas últimas décadas, a globalização tem promovido intensas mesclas culturais que, entre outras coisas, tem propiciado a produção de identidades culturais construídas nas mesclas entre diferentes modos e perspectivas de vida. Considerando que o município de Jaguarão possui áreas onde há fortes mesclas entre o rural e o urbano, atento também neste capítulo para a noção de rururbano, como um espaço de forte imbricamento entre o rural e o urbano.

No terceiro capítulo, denominado *A Perspectiva dos Estudos Culturais*, apresento o campo dos Estudos Culturais para o qual a cultura diz respeito aos diferentes e dinâmicos estilos de vida de sociedade e grupos humanos e as redes de significados que pessoas ou grupos usam para estabelecer comunicação entre si. Os significados que temos sobre as escolas estão ligados aos modos como a linguagem funciona, produzindo, reproduzindo e reorganizando essas mesmas significações.

No quarto capítulo apresento os modos como realizei *A Análise Cultural: Modos de investigar identidades de escolas dos espaços rururbanos jaguarenses*, valendo-me da noção de representação cultural que diz respeito à produção, reprodução e circulação dos mais diversos significados para as coisas do mundo. Essa noção permitiu atentar para os modos como as representações culturais contribuem para constituir discursivamente os objetos de que falam e operando na constituição de identidades culturais de escolas. A análise cultural possibilitou, portanto, discutir os processos de produção de significados sobre a escola mostrando como esses se estabelecem discursivamente, sem estabelecerem-se definitivamente e nem aproximarem-

se de alguma suposta referência na “realidade”. No mesmo capítulo indico ter usado a entrevista como procedimento metodológico de natureza qualitativa.

No quinto capítulo, que denominei *Construindo Identidades de Escola*, busquei discutir a constituição da identidade de duas escolas do município de Jaguarão, visto que essas identidades não parecem mais ter qualquer estabilidade. Tais considerações permitiram-me refletir sobre as escolas do município de Jaguarão investigadas, escolas que não possuem características ou significações fixas e cujas identidades são mutáveis e estão implicadas nas mudanças sofridas pelo meio em que estão inseridas. Ao desenvolver as análises construí as seguintes categorias analíticas: *A localização das escolas e as possíveis mesclas entre campo e cidade*, em que essa mescla é apontada nos pelas professoras entrevistadas como importantes no que diz respeito à localização das escolas em locais afastados da cidade ou mais próximas da zona rural do que da urbana; *As escolas distantes dos centros das cidades e o entendimento de “defasagem” em relação à urbanização*, em que discuto a associação entre as áreas afastadas do centro da cidade e as situações de precariedade ou de defasagem em relação à urbanização, em especial, as dificuldades de deslocamento para a escola, a falta de pavimentação e de serviços de transporte; *A integração entre a escola e a comunidade local*, em que são apontadas diferenciações entre os/as alunos/as que vivem na zona rural e os/as que vivem em áreas urbanizadas e também as situações de maior participação da comunidade nas atividades escolares; e, finalmente, *Discursos educacionais validados pelas professoras ao falarem sobre escolas situadas em zonas rururbanas*, em que discuto a compreensão predominante das professoras sobre a existência de uma suposta distância entre a “realidade” dos alunos/as das escolas onde atuam e os currículos dessas mesmas escolas. Compreensão que permitiu as entrevistadas argumentarem a favor da necessidade de buscar dar conta das peculiaridades da vida em áreas de forte imbricamento entre o rural e o urbano. Alias, as professoras referem que as diferenças entre as escolas que consideram urbanas e as escolas onde atuam, situadas em locais cuja mescla entre o rural e o urbano, são acentuadas.

Após o capítulo analítico, teço algumas *Considerações Finais* em que retomo pontos discutidos ao longo da pesquisa, criando uma síntese das minhas inquietações de pesquisadora.

2. MESCLAS ENTRE CAMPO E CIDADE EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: AS POSSIBILIDADES DE PRODUÇÃO DOS ESPAÇOS RURURBANOS

Em tempos de transformações derivadas das novas tecnologias, contextos culturais, sociais, políticos e educativos são modificados. Vivemos, como nos mostrou Silva (2007), ambiguidades que dizem respeito à coexistência de novas e prazerosas possibilidades abertas pelas tecnologias e a miséria e os sofrimentos proporcionados pelas novas formas de exploração dos seres humanos.

Vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas, em que, potencialmente, se estendem nossas possibilidades vitais: de conhecimento, de comunicação, de movimento, de diminuição da dor e de aumento de prazer, de sustentação da vida [...] (SILVA, 2007, p.07).

A globalização tanto formulou e intensificou novas identidades culturais e sociais quanto possibilitou afirmação da identidade hegemônica que estaria se forjando em consonância com o mercado. Assim, como também indicou o autor (idem), vivemos em uma época que vimos crescer,

[...] o perímetro e o espaço de destruição, da exclusão e da privação, da exploração do outro e da terra, em que as possibilidades de fruição dos prazeres e das alegrias da vida e do mundo se veem intencionalmente ampliadas para uma parcela da humanidade (SILVA, 2007, p.08)

Vivemos tempos de globalização, que pode ser compreendida como um processo que implica atravessar fronteiras nacionais, conectando comunidades muito diferentes e organizando novas combinações de espaço e de tempo (HALL, 2006). A globalização, portanto, como o autor esclareceu (idem) produz uma aceleração dos processos de conexão entre diferentes lugares do mundo e um sentimento de encurtamento das distâncias em que os eventos ocorridos em um determinado lugar impactam de imediato as pessoas situadas em locais geograficamente distantes.

Por conseguinte, entender a globalização possibilita compreender processos importantes que vêm pautando a sociedade em que vivemos e que estão relacionados com a intensificação da interação entre pessoas de vários países e regiões do mundo. No entanto, mesmo que a globalização esteja atingindo a todos, não o faz da mesma forma.

Na introdução do livro intitulado *Globalização: As consequências humanas*, Bauman (1999) afirma que a globalização é vista por alguns como algo bom enquanto é vista por outros como algo ruim, mas que afeta a todos com sua ação irreversível. Dessa forma, a “globalização tanto divide como une; divide enquanto une” (BAUMAN, 1999, p. 8).

A globalização, dessa forma, tem efeitos sobre os mais diferentes aspectos da vida das pessoas. Bauman (idem) discute o fim das distâncias e das fronteiras geográficas como limitadores para a vida de cada pessoa apontando que em um mundo cada vez mais globalizado a fixação a um local é vista como uma forma de privação e degradação social, enquanto a mobilidade assume o valor de modelo a ser seguido por todos. Muitas pessoas viajam pelo mundo e falam outras línguas enquanto outras nunca saíram da cidade onde nasceram. Uma das desigualdades que se pode verificar essa condição diz respeito a possibilidade de empresas se instalarem em um determinado local enquanto essa condição for favorável, podendo decidir mudar seu local de atuação sem que exista preocupação com os efeitos de tal mudança para os/as trabalhadores/as que, por sua vez, não podem continuar na empresa onde trabalhavam porque não poderão deslocar-se com ela. Em geral, os/as trabalhadores/as estão mais ligados/as ao local do que a empresa, situação que significa uma importante desvantagem para esses homens e mulheres.

Além disso, um dos aspectos em que a globalização tem produzido efeitos diz respeito à constituição das identidades culturais, pois vivemos permanentemente um processo de formação e transformação cultural que não possui limites de tempo e de espaço, como referiu Hall (2003),

As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes das antigas potências imperiais e, de fato do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia (HALL, 2003, p. 44).

Mais do que nunca, nas últimas décadas, a globalização tem promovido intensas mesclas culturais que, entre outros fatores, tem propiciado a produção de identidades culturais, construídas nas mesclas entre diferentes modos e perspectivas de vida. Elaboram-se identidades em função do lugar de moradia e dos hábitos familiares, mas também em função de elementos e valores culturais oriundos de outros grupos. Pode-se compreender essas identidades como híbridas. Canclini (2006) ao tratar do conceito de hibridismo na introdução de seu livro intitulado *Culturas Híbridas* argumenta que os estudos sobre o tema,

[...] modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferença, desigualdade, multiculturalismo e sobre os pares organizadores das ciências sociais: tradição-modernidade, norte-sul, local-global. (CANCLINI, 2006, p. 17).

Para Canclini (2003, p.19) a hibridização diz respeito aos “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos, identidades e práticas” (p. 19). Sob esse enfoque, pode-se pensar em vários tipos de híbridos, desde objetos do uso cotidiano, tais como vestimentas e adornos, até identidades culturais.

Dessa forma, o conceito de hibridação tem contribuído para sair dos discursos biológicos e essencialistas da identidade, que alegavam existir alguma autenticidade e pureza cultural identificável. Os processos de hibridação, especialmente possibilitados pela globalização, têm exigido relativizar a noção de identidade, colocando em evidência o risco de se categorizá-las como puras ou autênticas.

Já não basta dizer que não há identidades caracterizadas como essenciais autocontidas e a - históricas, e entendê-las como as formas em que as comunidades se imaginam e constroem relatos sobre sua origem e desenvolvimento. Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. (CANCLINI, 2006, p.23).

Burke (2003) sublinhou que exemplos de hibridismo cultural são encontrados em toda parte, na maioria dos domínios da cultura, religiões sincréticas, filosofias ecléticas, línguas e culinárias mistas e estilos de arquitetura, na literatura e na música. (BURKE, 2003, p. 23). Aliás, com a crescente globalização o hibridismo cultural se verifica de forma cada vez mais intensa quando se propiciam cada vez mais espaços de transição e contato entre diferentes culturas.

Possivelmente, a globalização esteja contribuindo para a intensificação de mesclas entre campo e cidade. Tratam-se de mesclas associadas a complexificação das atividades econômicas nas áreas rurais e urbanas que implicam em novos usos da terra, a construção de grandes projetos de infraestrutura que leva, por exemplo, a energia elétrica às residências da zona rural, a convivência de pessoas com hábitos e estilos de vida muito diferentes. Todas essas circunstâncias têm tornado cada vez mais difícil manter-se estáveis quaisquer demarcações rígidas entre urbano e rural. Sob esse ponto de vista não há como demarcar limites territoriais em que se daria uma mutação de zona rural para zona urbana (ÁVILA SÁNCHEZ, 2004).

É possível pensar que o urbano e o rural não correspondem apenas a um modo de produção de bens, mas também a modos de vida. Da mesma forma, pode-se dizer que as relações estabelecidas entre a cidade e o campo não são fixas e decorrem de inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que modificam o espaço urbano e o rural. Portanto, os espaços urbano e rural não devem ser pensados como territórios isolados, mas sim como espaços interdependentes e complementares.

Considerando que o município de Jaguarão possui áreas onde há fortes mesclas entre o rural e o urbano, acredito que não é possível deixar de atentar para a noção de rururbano no desenvolvimento dessa dissertação. Assim como

deixar de atentar para as atividades rurais não-agrícolas, caso sejam mencionadas nas entrevistas, decorrentes da crescente urbanização do meio rural jaguareense que tem contado com moradias de alto padrão, turismo rural, lazer entre outros serviços que escapam da caracterização mais tradicional de vida rural. Além disso, não apenas os chamados “calendários agrícolas”, que são regidos pelas safras das mais diversas culturas vegetais e ciclos de produção da pecuária, dariam conta das múltiplas atividades das pessoas que habitam as diferentes áreas desse município. Enfim, as aproximações e mesclas entre campo e cidade, ao invés do entendimento dicotômico dessas duas categorias, parecem bem mais pertinentes a este estudo que exige levar em consideração a complexidade das atividades da população do município.

Diante da compreensão que não existiria uma divisão rígida entre campo e cidade, ou seja, entendendo que o campo não é mais um espaço predominantemente rural e também a cidade não é um espaço exclusivamente urbano, autores como Veiga (2004), Blume (2004), Abramovay (2000) e Wanderley (1997) tem questionado o esforço empreendido na normativa brasileira, fundamentada no Decreto-Lei nº 311 de 1938, que visa a caracterizar o que é urbano e o que é rural no Brasil. Para esses autores, a classificação brasileira, ao assumir o critério de considerar-se como urbana a área e a população que estiver localizada dentro de um perímetro urbano da sede de um município (cidade) ou de um distrito (vila) e como rural a área e a população que estiver localizada fora desse espaço físico delimitado não expressa o processo de hibridização desses espaços² ao longo das últimas décadas.

Diante das novas dinâmicas no mundo urbano e, principalmente no mundo rural brasileiro, pesquisadores de diversas áreas (CAMPANHOLA E GRAZIANO DA SILVA, 2000, 2002; CARLOS, 2004; CARNEIRO, 1997, 1998; RESENDE, 2007; BAGLI, 2006; RUA, 2007) têm contribuído para ampliar as discussões acerca da diversidade desses espaços. Mas cabe salientar que,

² Para Raffestin (1993) espaço é anterior ao território, pré-existe à ação humana, como se fosse matéria prima. O território, por sua vez, se forma a partir do espaço, é uma construção marcada por relações que envolvem poder. Assim, para que se compreenda a noção de território é importante levar em consideração que há poder exercido por pessoas ou grupos, sem o qual um espaço não se define como um território. Dessa forma, o território é a cena do poder, é o lugar de todas as relações.

para os autores referidos (idem), rural não se “perde” frente às transformações profundas pelas quais tem passado, ao contrário, reafirma sua importância e particularidade.

Cabe destacar que antes do Decreto nº 311, de 02 de março de 1938, já referido, não existia no país uma delimitação normativa para a distinção de espaços urbanos de espaços rurais. Assim, o decreto passou regulamentar as unidades territoriais administrativas no país, incorporando uma noção de urbano e de rural que tem longa história. O mundo rural, por muito tempo, como indicou Otavio Valentim Balsadi (2001) no artigo “*Mudanças no Meio Rural e Desafios para o Desenvolvimento Sustentável*”, destacou-se por se organizar em torno de uma função principal, a produção de alimentos; uma atividade econômica dominante, a agricultura; um grupo social de referência, a família camponesa, com modos de vida, valores e comportamentos próprios; assim como por um tipo de paisagem que reflete a conquista de equilíbrios entre as características naturais e o tipo de atividades humanas desenvolvidas. Sob esse ponto de vista, o mundo rural claramente se oporia ao mundo urbano, marcado por essas funções, atividades, grupos sociais e paisagens. Ambos teriam suas características entendidas como se fossem intrínsecas, “naturais” e imutáveis. O urbano e o rural, sob esse ponto de vista, não seriam apenas distintos, mais do que isso, seriam em grande medida construídos para posicionar o mundo rural em uma situação de desvantagem em relação ao urbano.

No entanto, essa visão que fixa significados aos mundos urbano e rural vem sofrendo abalos há muito tempo. Um dos eventos históricos importantes que marcariam mudanças nas relações mais antigas entre campo e cidade, no mundo, referido por Vale e Gerardi (2006) é migração de camponeses portugueses para aldeias, rompendo com a compreensão de que quem nasceu na cidade viverá para sempre nela e que quem nasceu no campo deve lá permanecer. A migração de pessoas do campo para as aldeias e das aldeias para o campo na Europa do século XIX foi, portanto, um fenômeno amplo que pode ser denominado como rurbanização.

A migração em mão dupla entre campo e cidade mencionada, começou a indicar que não há uma necessária ligação do espaço em que as pessoas vivem e as atividades as quais elas se dedicam. Com o conceito de “o novo

rural”, Graziano da Silva (1999) mostrou que quem migra da cidade para o campo, por exemplo, não vai necessariamente se dedicar à vida do campo se entendida sob a visão dicotômica já referida. Algumas das pessoas que migram para zonas rurais o fazem em busca da paz e tranquilidade que não encontram nas zonas urbanas, fugindo do anonimato e da impessoalidade sentidas nas cidades e optando por formas específicas de interação com a natureza.

Dessa forma, pode-se dizer que caracterizações rígidas de campo e de cidade vêm sendo questionada há muito tempo, não sendo mais suficientes para expressar as relações complexas que têm se estabelecido entre as áreas rurais e urbanas, inclusive no Brasil. O termo rururbano (ou rurbano) tem sido usado, como apontaram Vale e Gerardi (2006) para indicar uma forma de distribuição do espaço físico aos seus habitantes que não está implicado em distinções categóricas entre campo e cidade. Sob esse ponto de vista, a rururbanização é o processo pelo qual ocorre uma integração entre os espaços urbanos e rurais, o que implica em modificações na paisagem e nos modos de vida associados a esses dois espaços. Como por exemplo, o surgimento de novas atividades voltadas para a construção civil, lazer, turismo, ou ainda, a mudança de algumas indústrias das áreas urbanas para o campo.

Os exemplos referidos indicam que os espaços rurais e urbanos estão cada vez mais próximos, produzindo mesclas nos seus modos de organização socioeconômica. Tal situação pode ser observada, com frequência, em áreas próximas ao perímetro urbano onde atividades agrícolas e urbanas parecem conviver. Essas áreas, marcadas por uma plurifuncionalidade, têm sido denominadas de formas diferentes por diferentes autores. Steinberg (2003) e Entrena Durán (2003) adotam o termo periurbanização. Na perspectiva de Steinberg (2003) o subúrbio é mais denso, urbanizado e ocupa os espaços agrícolas e florestais de forma contínua, enquanto a periurbanização diz respeito a um crescimento urbano descontínuo, que geralmente está ligado a cidades antigas e vilas rurais da periferia de uma aglomeração principal (centro urbano). Seria um espaço em construção, algo novo, diferente, deixando para trás intervalos ocupados pela agricultura, por florestas e atividades ao ar livre. Esse processo pode, também, ser denominado de “cidade espalhada” ou “cidade emergente”. Trata-se de um espaço que apresenta diferenças em relação ao centro urbano, as “franjas” que estão próximas ao centro tendem a

se tornar subúrbios por contato. Com isso, de acordo com Entrena Durán (2003),

[...] as periferias citadinas ou áreas periurbanas tendem a aumentar sua extensão e, sobretudo, ter limites cada vez mais indefinidos com respeito à área rural (p. 57).

Área periurbana, portanto, corresponde a um espaço onde as atividades rurais e urbanas se misturam, com atividade agrícola coexistindo com a implantação de indústrias. Antonio Zárate (1984), por sua vez, prefere falar em rururbanização, um

[...] processo de dispersão que caracteriza o crescimento da cidade atual levou à formação de uma área de limites imprecisos, onde se misturam os usos do solo e os modos de vida do campo e da cidade. É na área rururbana que se verificam as mais rápidas e profundas mudanças morfológicas e de população de todo o espaço urbano (p. 100).

Os autores brasileiros tais como Freyre (1982) e Coelho (1999), referem ao mesmo processo como rururbanização. O termo rururbanização é usado para indicar as diferenças entre a integração entre campo e cidade e a criação de áreas suburbanas. Coelho (1999), apontando que o subúrbio se caracteriza pelo crescimento urbano em “mancha de óleo”, explicou que o

[...] espaço rururbanizado sobressai pelos níveis de integração e inter-relação entre espaço rural e urbano, independentemente da contiguidade no processo de crescimento da cidade (p.17-18).

O termo rururbanização deriva, portanto, da junção das palavras rural e urbanização, designando a nova forma de habitat dos cidadãos ao passarem a residir nas áreas periurbanas, enquanto se deslocam regularmente para o trabalho na cidade. A rururbanização fundamenta-se na compreensão de que existe um continuum rural-urbano, cujas atividades econômicas são interdependentes. O rural e o urbano não são vistos como mundos que se opõem, mas que se complementam.

Outro ponto a indicar é que os espaços rururbanos diferem dos subúrbios clássicos. España (1991) e Vale (2005), consideram que essa diferença está relacionada com as novas formas de fixação urbana que exige das pessoas deslocamentos diários entre o local de residência e o centro urbano onde exercem as suas atividades profissionais.

Mesmo conhecendo as diferenças existentes entre esses termos, não é objetivo deste estudo decidir qual delas seria mais apropriada para refletir-se a respeito das imbricações entre campo e cidade de que venho falando. Portanto, não farei uma opção entre os mesmos, tomando-os como apenas como uma forma de marcar que não estou focalizando um processo de suburbanização.

Dessa forma, falar em periurbanização, rururbanização ou rurbanização é importante para indicar os processos de expansão urbana sobre as áreas rurais, fortalecida pelos avanços tecnológicos proporcionados pelos meios de transporte e comunicação, particularmente com a chegada ao meio rural de uma série de condições tradicionalmente associadas a vida nas cidades, tais como a energia elétrica, a telefonia e a transmissão de rádio e de TV.

Aliás, uma mistura de áreas que, como analisou Souza (2003), tem implicado a criação de uma dinâmica periurbana ou rururbana, também denominada pelo mesmo autor como franja rural-urbana, com características que diferem tanto dos espaços urbanos quanto dos espaços rurais. Além disso, essa análise auxilia a mostrar a complexa relação entre a cidade, entendida como território urbano, e o campo, entendido como território rural. Ou seja, essa discussão possibilita refletir a respeito da impossibilidade de uma delimitação inequívoca entre o que é rural e o que é urbano.

Nas palavras de Souza (2003),

[...] o que pode confundir é que na franja rural-urbana muitas vezes a face visível do espaço (a paisagem) continua tendo um aspecto “rural”, as vezes até belamente bucólico – algumas plantações, muito verde, grandes espaços servindo de pastagem quando, na verdade, por trás disso se verifica uma presença insidiosa e cada vez mais forte da lógica urbana de uso do solo. (...) Nem tudo aquilo que parece ser, por conseguinte, de fato é, em matéria de espaço periurbano. (p.27-28).

Ao discutir a mesma questão, Graziano da Silva (2001) valeu-se dos conceitos de rurbano e rururbano para indicar que a crescente urbanização das áreas rurais no Brasil estaria se processando em função da inclusão de novas atividades econômicas, especialmente as não-agrícolas, nessas mesmas áreas. Entre essas atividades podemos citar atividades industriais, serviços de lazer e descanso, bem como a criação de áreas de residenciais para pessoas que trabalham nas cidades próximas. Situação que levou Graziano da Silva (1999) a cunhar o termo “novo rural” para designar a presença nas áreas rurais de atividades que até bem pouco tempo ocorriam apenas em zonas urbanas.

O mesmo autor (idem) registrou que o meio rural brasileiro, nas últimas décadas, apresentou um processo de urbanização acelerado que tem se verificado, por um lado, como resultado de um expressivo incremento das atividades industriais na agricultura integrando-a ao restante da economia, a ponto de não poderem mais ser diferenciados os setores de fornecimento de insumos ou de compra de produtos; e, por outro lado, com o transbordamento do mundo urbano no espaço rural.

A crescente dificuldade de separar-se inequivocamente as áreas rurais das áreas urbanas tem levado a compreensão de que

[...] o rural hoje só pode ser entendido como um *continuum* do urbano, do ponto de vista espacial; e do ponto de vista da organização da atividade econômica, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial, nem os campos com a agricultura e a pecuária (GRAZIANO DA SILVA, 2000, p.10).

O termo *continuum* do urbano, usado pelo autor, remete a mudanças sociais, que teriam sido capazes de aproximar os espaços rurais com os espaços urbanos, impossibilitando manter-se a industrialização como critério para divisão entre urbano e rural.

Nesse sentido, Graziano da Silva (2002) concebe o rurbano brasileiro como um espaço onde as características que demarcariam uma polaridade dicotômica entre campo e cidade encontram-se dissolvidas pelo avanço da urbanização. Essa dinâmica contemporânea no rural brasileiro, formada por um conjunto de atividades relacionadas com os importantes tipos de ocupações não-agrícolas que caracterizam esses espaços de forma

diferenciada, evidencia novas dimensões para as discussões que se referem a esse espaço no país. Nas palavras do autor (idem),

[...] o espaço rural não mais pode ser pensado apenas como lugar produtor de mercadorias agrárias e ofertador de mão-de-obra. Além de ele poder oferecer ar, água, turismo, lazer, bens de saúde, possibilitando a gestão multi-propósito do espaço rural, oferece a possibilidade de, no espaço local-regional, combinar postos de trabalho com pequenas e médias empresas (GRAZIANO DA SILVA, 2002, p. 28).

Dessa forma, como apontou Carneiro (1997), não há como negar que existe uma maior aproximação entre esses dois ambientes culturais. No entanto, essa integração não leva necessariamente a uma mudança generalizada da identidade local dos moradores rurais. Dessa forma,

[...] não podemos entender a ruralidade hoje somente a partir da penetração do mundo urbano-industrial no que era tradicionalmente definido como 'rural', mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos 'naturais', por exemplo) e das práticas culturais que são reconhecidos como sendo próprios do chamado mundo rural [...] (CARNEIRO, 1997, p. 158, grifos da autora).

Ambos os espaços incorporam novas atividades e estratégias de vida, mas isso não significa que a tendência seja a completa homogeneização. Como indicou Bagli (2006, p. 68), os espaços "não se homogeneízam, pois as especificidades se mantêm". As diferenças são sustentadas, pois são justamente elas que caracterizam cada espaço. O desafio está em compreender essa heterogeneidade.

A respeito dessa questão, Carneiro (1998) pontuou que as mesclas entre urbano e rural não tem se dado sem a reelaboração de práticas e códigos culturais desses lugares, reconfigurando também as identidades culturais que se forjam com base no sentimento de pertencimento de um dado lugar.

Além disso, pode-se dizer que há várias formas como se processa a rurbanização. Em alguns casos, as pessoas que ali residem, passam o dia na cidade e voltam já tarde para as suas casas, onde procuram o descanso e dizem fim ao dia rotineiro e estressante das grandes cidades. Esse seria um

fenômeno caracterizado pela dispersão da população urbana pelo território, inclusive sobre as áreas rurais, sem que exista vínculo algum dessas pessoas com as atividades agrícolas, fenômeno denominado por Entrena Durán (2003) como “cidade difusa”. Essa tendência seria o resultado de um movimento de contra-urbanização, iniciado na década de 1970, caracterizado pelo deslocamento de parcelas da população urbana às áreas rurais (GERARDI E CARVALHO, 2006).

Em outros casos, pessoas que jamais tiveram acesso a luz elétrica, aos meios de comunicação e aos transportes, incorporam as mais diversas formas de tecnologia à sua rotina de trabalho em atividades agrícolas.

São essas imbricações entre o urbano e o rural que parecem estar fortemente presentes no município de Jaguarão, particularmente nas áreas onde se situam a Escola Municipal Ceni Soares e Escola Municipal General Antônio de Sampaio. As áreas onde se encontram essas escolas não são totalmente preenchidas por construções como se vê em áreas urbanas. Próximo das construções (olarias, residências, escolas, etc) encontram-se hortas, espaços destinados à criação de animais, pequenos pomares, muitos arbustos, locais de cortes de lenha e locais próximos de pesca. Além disso, são áreas que dispõem de energia elétrica, fornecimento de água, coleta de lixo, porém não há rede de esgoto e calçamento nos arredores. Assim, as formas de vida urbana parecem se imbricar com as do campo. E é nesse contexto que as referidas escolas, ao mesmo tempo inseridas em várias condições rurais e urbanas, tem sido cobradas em atender às mesmas recomendações usualmente feitas às escolas rurais e que dizem respeito à inclusão de conteúdos curriculares voltados às demandas e aos interesses dos estudantes, a adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas.

Tal exigência tem partido dos textos legais que indicam a necessidade dos sistemas públicos de ensino promoverem adequações em seus currículos a fim de que sejam atendidas as peculiaridades de estudantes oriundos de diferentes territórios do país.

Durante a década de 1990, diversos instrumentos legais tais como a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

(2008) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), além do Plano Nacional de Educação (PNE), e de artigos do Plano Diretor Participativo de Jaguarão e das suas Leis Complementares (2007), dedicaram-se a fazer recomendações para que os sistemas de ensino promovam adequações de suas atividades às peculiaridades que caracterizam os cotidianos de vida e de trabalho de comunidades rurais.

Já apontado na introdução desta dissertação, um dos pontos destacados nesses instrumentos legais diz respeito à inclusão de conteúdos curriculares voltados às demandas e aos interesses dos/as estudantes, bem como à adaptação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Nesses documentos, é recorrente o argumento de que cada escola constitui sua identidade, uma identidade que estaria implicada em saberes e as experiências socioculturais de seus estudantes.

Como esclarecimento, considero importante referir que a legislação vigente possibilita que as escolas que atendem alunos/as do campo busquem recursos financeiros voltados para a qualificação e adequação do ensino as necessidades e demandas rurais. Ainda é claro na referida LDB/1996 a garantia dos direitos ao afirmar que “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”. (Art.28).

Além disso, a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na Escola do Campo (2002), começou-se a pensar na formulação de Programas e de Políticas que pudessem garantir o acesso à educação básica e profissional dessa parcela da população brasileira. Os artigos 1 e 2 do mesmo documento apresentam um conjunto de princípios e procedimentos que devem ser observados nos projetos das escolas que integram os diversos sistemas de ensino e que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo nos diferentes níveis e modalidades as leis nacionais de educação.

Por seu lado, o texto do artigo 4 do mesmo documento (2002) recomenda a adequação da proposta pedagógica da escola do campo na direção de garantir o respeito e a valorização dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e geracionais que caracterizam as comunidades rurais. Além disso, as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação

Básica na Escola do Campo, aprovadas em 2008, por sua vez, propõem que as instituições de ensino situadas nas áreas rurais brasileiras devam buscar contemplar nos seus currículos as experiências de vida e de trabalho das comunidades rurais que atendem.

Nessa perspectiva, a questão apontada acima é, também, uma das motivações para o desenvolvimento deste estudo. As imbricações entre campo e cidade que venho apontando indicam as divisões simplificadas entre esses espaços, que não compreende a complexidade dos híbridos culturais que estão se elaborando no mundo contemporâneo. Ao trabalhar com a temática da constituição das identidades de escola, focalizo a compreensão das dinâmicas que têm possibilitado o contato e a mescla entre diferentes culturas.

3. A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Surgidos na década de 1960, os Estudos Culturais passaram a pautar inúmeras discussões as quais repercutiram em diferentes campos acadêmicos, sendo um deles o da Educação. Neste capítulo, apresento o campo dos Estudos Culturais para o qual a cultura, diz respeito aos diferentes e dinâmicos estilos de vida de sociedade e grupos humanos e as redes de significados que pessoas ou grupos usam para estabelecer comunicação entre si, como indicou Hall (1992).

Essa noção de cultura dos Estudos Culturais se opõe à distinção entre alta e baixa cultura, que classificava uma série de produções e as manifestações culturais, particularmente as classificadas como populares, como indignas de serem consideradas culturais, ou até mesmo formas culturais desprivilegiadas. A noção de cultura dos Estudos Culturais se opõe, portanto, àquela que considerava como culturais apenas a produções das elites, as grandes obras da literatura ou as produções das artes visuais, por exemplo. Dessa forma, noção de cultura foi reconceitualizada abandonando o caráter hierárquico, elitista e segregacionista que a distinção alta/baixa cultura evoca.

Comentando a mesma questão, Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que o termo cultura sofreu um deslocamento a partir da metade do século XX, deixando de ser pensado como um conceito “impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionista para tornar-se um conceito mais amplo e abrangente que incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido” (p.23).

No entendimento desses autores (idem), não se trata mais de manter a distinção entre “alta cultura” e “baixa cultura” ou entre uma cultura de elite e uma “cultura popular”, mas de produzir uma abordagem que passou a abranger a compreensão antropológica que toma a cultura como o modo de vida dos seres humanos.

De acordo com Costa (2005), a cultura, nos Estudos Culturais, é entendida,

[...] como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como forma de vida (idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (p.109).

Nessa perspectiva, a cultura é assumida, então, como a expressão das maneiras como as sociedades dão sentido e organizam seus conhecimentos e experiências comuns, abrangendo elementos da vida cotidiana. Tal entendimento da cultura nos permite compreender, por exemplo, que a forma como as pessoas se relacionam com a natureza e com os seres que nela vivem são constituídas culturalmente pelos diferentes discursos e representações que nos atravessam, nos constituem e subjetivam. Assim o entendimento de cultura não pode ser separado da política e muito menos das relações de poder (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). A cultura diz respeito, portanto, aos processos de estabelecimento e de imposição de significados. Dessa forma, os Estudos Culturais passaram a considerar como dignos de análise os modos de viver de um povo, as roupas que as pessoas vestem, os objetos de que se utilizam, os modos como as pessoas se expressam, bem como os textos midiáticos e as produções culturais populares. Ou ainda, os Estudos Culturais passaram a considerar como cultura todas as práticas de produção de significados.

Além disso, para Hall (1980), os Estudos Culturais não configuram uma “disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, ou seja, é um campo de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente situado. Aliás, como pontuou Costa (2000), é extremamente difícil definir os Estudos Culturais com alguma exatidão, não há uma teoria ou metodologia unificada que lhe seja característica.

Dessa forma, como Costa, Silveira e Sommer (2003) mostram, as preocupações dos Estudos Culturais foram ampliadas, passando a abranger um espectro mais amplo de possibilidades e a cultura passou a ser relacionada com os modos como os significados são estabelecidos, bem como ao modo como nossas identidades e subjetividades são produzidas.

Essa nova abordagem de cultura, como registrou Hall (1997), ficou conhecida como “virada cultural”, evidenciando a centralidade da cultura e da linguagem nos processos de significação e enfocando que são as representações culturais que produzem e fazem circular os significados na cultura.

As discussões dos Estudos Culturais possuem importante ligação a mudança em relação à linguagem que ficou conhecida como “Virada Linguística” e marcou o momento a partir do qual se passou a considerar o caráter produtivo e constitutivo da linguagem. Surgiu, nesse momento, o movimento que ficou conhecido como pós-estruturalismo.

O pós-estruturalismo é um movimento amplo que, de acordo com Silva (1999), ultrapassou os limites do estruturalismo que se destacou nas décadas de 1950 e 1960. Como mostrou o autor (idem), no estruturalismo compreendia-se que havia uma estrutura recorrente na linguagem, que o conferia às significações, a possibilidade de manterem-se mais estáveis. Um exemplo dessa perspectiva, referido pelo autor (idem), diz respeito às análises fílmicas que buscavam uma estrutura básica que se repetia em uma série de filmes pertencentes a um mesmo gênero cinematográfico.

A vertente pós-estruturalista, por sua vez, vem ampliar a centralidade conferida à linguagem no estruturalismo, passando a expor os processos pelos quais os significados são construídos. Nesse sentido, o pós-estruturalismo tem mostrado que o processo de significação está sempre em construção, sendo o significado instável, fluído e nunca definitivamente estabelecido, o significado é sempre adiado, nunca se completa, nem mesmo é dado de uma vez por todas. Assim, o significado é entendido como cultural e socialmente produzido. (SILVA, 1999).

Nesse sentido, para analisar a cultura é importante levar em consideração o papel constitutivo que a linguagem assumiu em todos os aspectos da vida social. Isso está relacionado à,

[...] importância crucial da linguagem e da metáfora linguística para qualquer estudo da cultura; a expansão da noção de texto e textualidade, seja como fonte de significado, seja como aquilo que elide ou adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade, da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no fechamento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria re-presentação, como sítio de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade. (HALL, 1996, p. 271)

Os Estudos Culturais têm levado a “pensar as questões da cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade” (HALL 1996, p. 271). Com essa afirmação o autor (idem) nos mostrou que a ação da cultura se dá através das suas textualidades e que o grande desafio de um projeto político como o dos Estudos Culturais é abordar a linguagem como elemento constitutivo e não reflexivo da realidade a partir das múltiplas áreas do saber que reúnem.

Nessa perspectiva, os significados não são considerados fixos ou estáveis, mas fluídos, mutáveis e nunca definitivamente estabelecidos. Conforme Hall (1997a), “significado surge não das coisas em si – a ‘realidade’ –, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais elas são inseridas (p.29)”.

Os significados que temos sobre a escola seriam, por exemplo, ligados aos modos como a linguagem funciona, produzindo, reproduzindo e reorganizando essas mesmas significações.

É importante esclarecer que a noção pós-estruturalista de linguagem se afasta do entendimento de que os objetos independem do modo como a linguagem produz significados, mostrando que a linguagem constitui e não apenas reflete as coisas do mundo. Segundo Hall (1997), a ideia de que as coisas só têm significado pela sua inserção dentro de um determinado sistema de classificação ou “jogo de linguagem” tem consequências muito profundas. Pressuposições tomadas como dadas em relação à natureza e à essência fixa das coisas estão imediatamente sujeitas à discussão, assim como qualquer sentido definitivo ou absoluto para os significados. Portanto, sob essa ótica, o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação.

Assim como os significados não se fixam e não se fecham, a cultura também não o faz. A cultura tem relação, portanto, com os processos de significação, ou seja, com os modos a representação constitui discursivamente as coisas e os seres do mundo.

Portanto, como mostrou Giroux (1995, p. 86) “os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder”. Dessa forma, esse campo de Estudos pode passar a abranger diversas questões sobre a vida das pessoas, sejam eles relacionados às novas formações culturais e políticas supranacionais, a reorganização das fronteiras nacionais, as novas formas de organização da sociedade civil e suas intersecções com o Estado, as novas configurações de classes sociais ou a outras composições contemporâneas como apontou Costa (2000).

As mudanças em relação às noções de cultura e linguagem estão relacionadas, também, aos objetos de análise dos quais os Estudos Culturais têm se ocupado. Como pontuou Ríos (2002, p. 247), esses Estudos Culturais podem se ocupar de,

[...] qualquer coisa que possa ser lida como um texto cultural e que contenha em si mesma um significado simbólico sócio-histórico capaz de acionar formações discursivas, pode se converter em um legítimo objeto de estudo: desde a arte e a literatura, as leis e os manuais de conduta, os esportes, a música e a televisão, até as atuações sociais e as estruturas do sentir (p. 247).

Dessa forma, a mudança de compreensão em relação à linguagem tornou-se uma das importantes inspirações teóricas para os Estudos Culturais que podem ser inseridos no conjunto de discussões que Silva (1999) denominou como teorias pós-críticas em Educação, uma das temáticas mais relevantes relacionada à essas discussões que buscam desnaturalizar as verdades instituídas.

As teorias pós-críticas, na visão de Paraíso (2004, p. 295), “têm-se posicionado contra a fixidez de significados, de narrativas, de valores, de classificações, de subjetividades, de verdades”. Desse modo, uma,

[...] linha perseguida pelas pesquisas pós-críticas constitui-se no questionamento e na problematização de todas as “verdades” educacionais, inclusive daquelas que nos acostumamos a considerar “boas” porque caracterizadas como “democráticas”, “transformadoras”, “cidadãs” etc. Essas pesquisas expõem o caráter de objeto construído, fabricado, produzido dos “objetos da educação” (PARAÍSO, 2004, p. 293).

Inserida na perspectiva dos Estudos Culturais de cunho pós-estruturalista, procurei discutir neste estudo a produção de identidades culturais de escolas inseridas em áreas rurubanas do município de Jaguarão. Dessa forma, passo a discutir questões concernentes aos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

4. A ANÁLISE CULTURAL: MODOS DE INVESTIGAR IDENTIDADES DE ESCOLAS DOS ESPAÇOS RURURBANOS JAGUARENSES

Após explicitar as motivações para a realização desta pesquisa e situar o campo acadêmico no qual ela está inserida, os Estudos Culturais em Educação, passo a discutir os procedimentos metodológicos, de natureza qualitativa elencados para as análises dessa dissertação.

Cabe aqui indicar que os Estudos Culturais não possuem metodologia própria, eles se utilizam de metodologias de vários campos do conhecimento já estabelecidos, a fim de produzir suas análises. Essas análises podem conferir visibilidade às questões que não são usualmente abordadas nas discussões mais tradicionais empreendidas em diferentes áreas do conhecimento abrangendo, por exemplo, elementos da vida cotidiana dos mais diferentes sujeitos, possibilitando narrar diferentes histórias não para inventaria-las ou para esgotar tudo que tem sido dito sobre eles. Os trabalhos que tem examinado as representações culturais, nos quais essa dissertação se insere, buscam compreender, “[...] o modo como elas se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais” (WORTMANN, 2002, p. 80).

Dessa forma, as análises culturais podem contribuir para importantes questões que se colocam para todos nós em tempos globalização, uma vez que vivemos hoje num mundo pautado por dúvidas, por indeterminações e por intensificações das mudanças culturais.

Um ponto que as análises culturais têm em comum diz respeito a impossibilidade de que essas sejam neutras, imparciais ou descomprometidas. Nelson, Treichler e Grossberg (1995) reiteram que,

[...] apesar das análises culturais envolverem uma configuração investigativa ampla, caracterizada pela possibilidade de incursão a variados campos de saber e suas metodologias, todas elas partilham o compromisso de examinar praticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder (NELSON; TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 10).

No entendimento de Silva (1999), o trabalho da análise cultural

[...] consiste em desconstruir, em expor um processo de naturalização dado na relação entre mundo cultural e social cuja interação social é naturalizada e sua origem social esquecida (SILVA, 1999, p.134).

O que significa promover uma espécie de "intervenção na vida política e social" (2003, p. 134). Portanto, irei situar as análises culturais como histórias contadas a respeito de determinados temas, associados ao cotidiano de algumas escolas que qualifico como rururbanas.

Referindo-se a essa discussão Wortmann (2007) salienta que,

[...] tais análises podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam "novas" histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e, que tampouco, instituem um novo campo de conhecimento ou metodologias. Sobretudo, essas são histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias e, não pela busca das "causas" (WORTMANN, 2007, p. 75).

Para a realização das análises culturais das entrevistas realizadas com professoras das escolas selecionadas para este estudo, vali-me da noção de representação cultural (HALL, 1997), que produzem, reproduzem e fazem circular os mais diversos significados. Nesse sentido, foram investigados modos como às representações culturais contribuem para constituir discursivamente os objetos de que falam e operando na constituição de identidades culturais de escolas.

4.1 DISCUTINDO A REPRESENTAÇÃO CULTURAL

A representação cultural tem sido um conceito amplamente utilizado em diversas análises desenvolvidas nos Estudos Culturais em Educação. Esses trabalhos têm abordado representações culturais de natureza, de tecnologia, de gênero, de identidade, de escola, entre outros exemplos que podem ser citados.

No que se refere a identidades de escola é possível dizer que em parte aprendemos como a escola funciona, como se dão as suas práticas, quem são seus sujeitos e que significados sobre ela circulam na sociedade através dos modos como essa identidade é representada nas mais diversas instâncias culturais. As representações de identidades culturais dizem respeito, portanto, aos modos como os significados sobre escola são construídos através da linguagem. Os significados sobre as identidades de escola são produzidos, então, pelas representações culturais que se manifestam através da cultura e da linguagem e circulam nos mais diversos espaços.

Diversas pesquisas desenvolvidas na vertente dos Estudos Culturais abordaram os modos como as escolas são culturalmente constituídas. A dissertação de Adriana Lemes (2005) intitulada *A Escola do Chico Bento: Representações do Chico Bento: Representações do Universo Escolar em Histórias em Quadrinhos de Maurício de Souza* abordou as representações do universo escolar presentes nas histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa, em específico, nas revistas do personagem Chico Bento. Esse trabalho apontou o modo como as representações culturais de escola nessas revistinhas marcam diferenças entre os modos de vida associados à zona rural e à zona urbana. Essa análise possibilitou identificar, através da recorrência das representações discutidas, que significados de escola e temas a ela relacionados são postos em circulação nesses artefatos culturais (LEMES, 2005).

Como mostrou a autora (idem), a clientela da escola onde estuda Chico Bento é composta por crianças oriundas de famílias de pequenos agricultores e de outros trabalhadores rurais. O que faz refletir sobre a seguinte questão: a escola rural, por sua peculiaridade, poderia não visar apenas à capacidade

intelectual do educando e educanda, mas voltar-se, também, para o desenvolvimento de habilidades manuais, artesanais e artísticas, valorizando o conhecimento e as tradições locais, a convivência construtiva com a natureza, a relação cooperativa entre os integrantes da comunidade. No entanto, isso não é observado em histórias que narram aulas ou em quadrinhos que mostram o interior da escola das revistas. Observa-se, sim, Chico Bento valorizando a cultura local, exaltando a preservação da natureza, desenvolvendo valores e tratando da criação divina, mas isso fora das aulas, fora da escola, no seu dia a dia. A escola representada parece aplicar exclusivamente o ensino tradicional, aquele que privilegia a avaliação quantitativa, aplica castigos nos alunos/as e desenvolve exclusivamente aulas expositivas. Ou seja, parece haver uma mera transposição de uma imagem tradicional de escola urbana para o ambiente rural.

A dissertação de Paula Nunes Ortiz (2008) intitulada *A Escola nas Tramas da Linguagem e da Cultura – Um Estudo sobre Filmes de Animação* de inspiração nos Estudos Culturais pós-estruturalistas, especialmente nos estudos de mídia articulados aos estudos foucaultianos, tendo em vista filmes de ampla circulação e divulgação na mídia, buscou analisar as representações de escola produzidas em quatro filmes de animação que trazem cenas escolares em suas tramas: *Procurando Nemo* (2003), *O Espanta Tubarões* (2004), *Os Incríveis* (2004) e *O Galinho Chicken Little* (2005). Nesse trabalho a autora buscou os significados construídos e disseminados nos filmes sobre a escola. A autora (2008) analisou esses significados no contexto das discussões contemporâneas sobre os sentidos da escola, procurando problematizar se tais representações contribuem para o entendimento da escola como um lugar em crise, defasado, que desperta pouco interesse nos alunos. (ORTIZ, 2008).

Dessa forma, os filmes de animação ao mostrarem cenas escolares em suas tramas ensinam como a escola funciona e produzem representações da instituição escolar na cultura contemporânea. Para a elaboração das análises a autora se valeu dos conceitos de representação cultural, endereçamento e pedagogia cultural. Os achados da pesquisa mostraram que as aulas das escolas dos filmes de animação são “chatas”, desqualificando sua função na cultura e na vida das crianças. A escola é representada como uma instituição que não atende às necessidades dos alunos, não propicia divertimento, prazer

e interesse. Os filmes analisados ensinam ainda que as crianças devem ir para a escola, não para aprender alguma coisa com os professores, mas para ter relacionamentos com os colegas. Parece que esses filmes, ao contemplarem a escola em suas tramas, a normalizam na cultura; a representam como um lugar onde a função do professor na escola é “dificultar” e fazer com que o aluno aprenda a esperar pelo que mais deseja: estar com os colegas e se divertir. Porém, ao mesmo tempo, nos filmes de animação há uma manutenção das representações da escola como algo normal e “natural” na cultura contemporânea. (ORTIZ, 2008).

Outro trabalho que considero importante referir, mesmo que não aborde as escolas em sua totalidade, é o artigo de Danise Vivian e Juliana Veiga de Freitas (2006) intitulado *As Representações Culturais sobre o Currículo Escolar da Educação Integral a partir do Olhar Docente*. Nesse trabalho as autoras, sob inspiração nos Estudos Culturais, procuraram analisar o modo como certo grupo de professores envolvidos com projetos de Educação Integral vinculados ao Programa Mais Educação representam culturalmente o currículo escolar. Dessa forma, as autoras investigaram os critérios que os/as professores/as entrevistados usaram para escolha dos conteúdos escolares, bem como, para a divisão dos tempos e dos espaços na escola em uma proposta de Educação Integral. Com essa estratégia, as autoras observaram o modo como os/as entrevistados/as apropriam-se dos discursos oficiais do programa Mais Educação e criam uma sensação de pertencimento em relação ao projeto de Educação Integral proposto Ministério da Educação.

Considero relevante referir aqui, também, uma dissertação que trata da representação de práticas ligadas à Educação Física na Educação Infantil. O trabalho intitulado *Representações culturais de educadoras de escolas de educação infantil sobre educação física: Um estudo de caso na rede municipal de ensino de Gravataí/RS* de autoria de Sílvia Debastiani Rennó da Silva (2011), inserido no âmbito dos Estudos Culturais e com contribuições de Silva (2007 e 2009), Costa (2000 e 2003) e Nelson; Treichler e Grossberg (1995) consistiu em analisar e identificar as representações culturais das práticas ligadas à Educação Física a partir de educadoras de Escolas Municipais de Educação Infantil, do município de Gravataí/RS. A autora buscou analisar que representações de educação física infantil estão sendo construídas pelas

educadoras desta etapa da educação básica e como este componente curricular vem sendo tratado nas suas práticas, visando contribuir para o levantamento de necessidades de formação docente na área. Nessa perspectiva, a autora identificou uma prática voltada ao desenvolvimento motor da criança para as educadoras que dizem realizar Educação Física, compreendendo que estas práticas podem indicar a necessidade de uma formação docente seja específica e discuta a Educação Física na Educação Infantil. Isso mostrou que as representações construídas pelas educadoras estão fortemente vinculadas tanto às suas experiências pessoais quanto aos conhecimentos adquiridos e vivenciados na área da Educação Física.

Todos esses trabalhos, inseridos nos Estudos Culturais, atentam para os modos como a produção de significados está relacionada com a cultura, ou seja, para os modos como os significados organizam e regulam as práticas sociais, influenciam as condutas e, conseqüentemente, apresentam efeitos práticos, concretos e efetivos como explicou. Hall (1997). Os significados são, de acordo com o mesmo autor (*idem*), constantemente produzidos e estabelecidos no “circuito da cultura” que, por sua vez, mostra que produção, regulação, representação, identidade e consumo estão intimamente relacionados. Por esse motivo torna-se tão importante explicitar aqui a noção construcionista de representação.

Para Hall (1997), a cultura tem a ver com a possibilidade das pessoas partilharem significados através da linguagem que, por sua vez, funciona como sistema de representação. A representação é, portanto, central no processo de produção de significados e de identidades culturais.

Como explicou Woodward (2005), é por meio dos significados produzidos e postos em circulações pelas representações culturais que damos sentido às coisas do mundo e a nós mesmos. Dessa forma, o processo pelos quais os significados são produzidos estão associados, por exemplo, aos posicionamentos possíveis para um sujeito.

A representação liga o significado e a linguagem à cultura. Os seres humanos atribuem significados ao mundo e as ações e, os significados nos permitem interpretar o mundo ao redor, definir o que significam as coisas, pois o mundo não tem sentido por si só, e sim é estabelecido através das práticas de significação, constituindo assim as culturas. Os sons, as palavras, as notas

musicais, os gestos, as expressões e as roupas são elementos de que a linguagem se vale para construir e fazer circular os significados na cultura. É assim que as linguagens funcionam através da representação quem tem a ver com a cultura, que tem a ver com os significados. Como mostrou Hall (1997), é através da linguagem que produzimos sentido para as coisas, sendo assim essencial para o significado e a cultura e, é nesse sentido que a linguagem trabalha como um sistema de representação, através do qual utiliza-se de sinais e símbolos, sons, palavras escritas, imagens produzidas, expressões, notas musicais e diversos objetos para representar na cultura, pessoas conceitos, sentimento e ideias, elementos estes que constroem e transmitem significado.

De acordo com Silva (1999), a representação é entendida como inscrição, marca e traço e o significado, por sua vez, nunca está plenamente presente em alguma palavra ou imagem, pois a representação – como processo e como produto – nunca é fixa, estável, determinada, ela só adquire sentido quando inserida em um sistema de significação partilhado por indivíduos que pertencem a uma cultura. Dessa forma, todos os significados são produzidos histórica e culturalmente, sempre sujeitos a mudanças, jamais são estabelecidos definitivamente e fixados. Logo, o significado está em constante negociação, é fluído e “escorregadio”, sempre em processo de mudança.

A representação, de acordo com Silva (2000),

[...] refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação. (SILVA, 2000, p.97).

Hall (1997) admite que a representação é uma prática, é um tipo de trabalho, e o significado depende, não da qualidade material do signo, mas de sua função simbólica. Além disso, dizer que a linguagem é constitutiva não é o mesmo que negar a existência material dos objetos, mas é dizer que não há qualquer sentido para os objetos fora de algum sistema de significação. Significa, também, dizer que os significados das coisas não estão contidos nos

próprios objetos. Assim, os Estudos Culturais constituíram-se como um campo de investigação que atenta para os modos como se processam disputas simbólicas em torno da produção de significados.

O termo representação, de acordo com a abordagem construcionista que venho explicitando, tem forte relação com a noção de discurso foucaultiana. Sob essa ótica, a representação não está relacionada a possibilidade de que imagens ou palavras reflitam o mundo, mas à maneira na qual os entes do mundo são construídos discursivamente. O discurso, como apontou Foucault (1997, p, 56), pode ser compreendido como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Na abordagem construcionista, na qual a linguagem é compreendida como constitutiva das coisas do mundo, afasta-se da possibilidade de acesso a uma suposta “realidade”, visto que, de acordo com Hall (1997), "as coisas não significam: construímos o significado, utilizando sistemas de representação" (p.25). Além disso, o significado é sempre negociado, contestado e disputado nas práticas de significação que circulam, o significado depende de relações de poder. São as relações de poder que dão legitimidade às representações culturais, que as sustentam e que as instituem como "realidade" e que acabam naturalizando-as.

A representação cultural, como todas as práticas de significação, "envolve relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído" (Woodward, 2005, p. 18). Por isso a noção de representação cultural é vinculada à noção de discurso de Foucault (1997, p, 56) o discurso não é tratado como um “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

É no discurso que se articulam poder e saber. Para abordar esse tema retomo alguns pontos discutidos por Foucault (1987) no livro *Vigiar e Punir. O nascimento da prisão*, em que o filósofo mostrou como surgiram técnicas de poder centradas nos corpos de indivíduos para produzir "corpos dóceis". A docilização do corpo tem uma vantagem social e política sobre o suplício que diminuía ou destruía os recursos vitais em episódios de tortura que aconteciam em locais públicos. Diferentemente das práticas de suplício, a docilização torna os corpos produtivos, o corpo é investido em relações de poder para que se

torne força. Nessa mesma obra, Foucault (1987) mostrou a docilização dos corpos foi possibilitada pelo panoptismo que começou nas chamadas instituições de sequestro (prisões, fábricas, asilos e escolas) e depois se expandiu por toda a sociedade. O panóptico foi concebido por Jeremy Bentham como uma “construção de vários compartimentos em forma circular, com uma torre de vigilância no centro” (FOUCAULT, 1987, p. 161), cujo efeito mais importante foi induzir, no indivíduo inserido nele, um estado consciente de visibilidade que assegura o funcionamento do poder sem o uso da força. As pessoas inseridas no panóptico não têm como ver se há alguém ou não na torre central e, por isso, internalizam a disciplina que se exerce por meio de redes invisíveis.

A escola moderna, uma das instituições de sequestro referidas por Foucault na obra referida, assim como hospital, o quartel e a prisão, instituições que retiram compulsoriamente os sujeitos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para disciplinar seus comportamentos, moldar suas condutas, formatar aquilo que pensam etc. (VEIGA-NETO, 2005)

Essas instituições inserem os indivíduos em intrincadas redes de poder-saber, que os atravessam e que os constituem como indivíduos de um determinado tipo. Cabe ressaltar que poder e saber são conceitos diretamente implicados, não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, nem saber que não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Segundo Alfredo Veiga-Neto (2005), Foucault foi quem melhor captou a forma como saber e poder se articulam a partir do século XVI dando origem à Modernidade e ao sujeito moderno. Foucault (1997, p. 21) nos fala que “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas diferentes, heterogêneas, em constante transformação”. Portanto, sob essa ótica, o poder não é um objeto ou uma propriedade que alguém, uma classe social ou o Estado poderia deter. Desse modo, o poder não é algo que possa ser possuído, mas sim exercido em associação ao saber. Nas palavras de Foucault (2003, p. 262) “o poder não atua em um único lugar, mas em múltiplos locais, como a família, a sexualidade, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres”, situação que constitui todas essas relações como relações políticas.

A noção de representação cultural, tal como foi abordada, possibilita analisar os processos de produção de significados sobre a escola mostrando como esses se estabelecem discursivamente, sem estabelecerem-se definitivamente e nem aproximarem-se de alguma suposta referência na “realidade”. Nessa perspectiva, são discutidos os modos como professores/as do município de Jaguarão, que vivem e/ou trabalham nas escolas, na zona da cidade que tem sido referida como ruburbana, produzem representações de identidades culturais de escolas, ao narrarem o seu local de trabalho e a sua atividade profissional.

4.2 A ENTREVISTA COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

É importante destacar que a análise cultural exige um processo minucioso, detalhado, que visa “esmiuçar” os materiais tomados para análise. É com esse intuito que abordo, a seguir, a entrevista como procedimento de pesquisa.

A entrevista não é uma simples técnica de coleta de dados para uma pesquisa, ela é bem mais do que isso. Sob o ponto de vista pós-estruturalista de linguagem, pode-se dizer que a entrevista é um evento discursivo,

[...] forjado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Cabe indicar, pautada nas discussões da autora (idem), que as entrevistas realizadas em uma pesquisa acadêmica, mesmo sendo tratadas com rigor e seriedade, não deixam de ter disputas, negociações, recusas bem como relações de poder implicadas e preocupação do entrevistado a respeito do que está sendo entendido de suas respostas.

Nas perspectivas mais tradicionais de discussão a respeito dos modos de se fazer uma entrevista, como apontou a mesma autora (idem), seria

necessário limpar os traços de subjetividades, os mal entendidos, buscando chegar mais perto da “verdade”. No entanto, na perspectiva assumida nesse estudo, não há uma busca pela verdade, não há busca em averiguar a veracidade ou não do que está sendo dito por um/a entrevistado/a, diferentemente disso são analisados os discursos que perpassam a fala e que estão sendo acionados na conversa. Ou ainda,

[...] podemos refletir sobre outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações (SILVEIRA, 2002, p. 125).

Portanto, a relação entrevistador/entrevistado não é neutra, o entrevistador não desaparece ou se coloca em uma posição de imparcialidade. Sob a perspectiva que aqui é assumida e que se afasta das mais tradicionais, mesmo que o/a entrevistador/a faça as perguntas propondo a temática a ser abordada e o/a entrevistado/a responda, não é negada a possibilidade de existirem subversões desses papéis, de que o/a entrevistado/a fuja do tema proposto como estratégia para mudar o rumo da conversa, de o/a entrevistado/a que concordou em participar da pesquisa ter propósitos diferentes do entrevistador.

De acordo com Silveira (2002, p. 130),

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de relação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

Além disso, sob essa ótica, sabe-se que a conversa pode levar a caminhos que não foram previstos além dos caminhos esperados.

Considerar a entrevista como um gênero discursivo, para Arfuch (1995, p.127),

[...] é atender à situação comunicativa, seus interlocutores, o pacto de cooperação que se estabelece entre eles (mesmo quando seja para discordar), suas regras e suas infrações. Mas também é considerar os sentidos dessa interação, os sistemas de valoração do mundo que são colocados em jogo, a relação com outras formas discursivas, o modo ao qual se articula ao contexto sociocultural.

Além das questões já colocadas, é importante considerar que o contexto da entrevista faz parte da pesquisa, o que implica levar em consideração elementos que não estão contidos no texto verbal.

Refiro a seguir alguns trabalhos de pesquisa que me auxiliaram na decisão de realizar entrevistas como estratégia metodológica para o desenvolvimento desta dissertação.

Na tese intitulada *A pedagogia do gauchismo: Uma análise a partir da diáspora gaúcha*, Letícia Freitas (2006) utiliza a entrevista caracterizando-a como um gênero discursivo específico. Essa autora levou em conta o caráter constitutivo das entrevistas para analisar como narrativas produzidas pelos seus/suas entrevistados produziram verdades sobre a identidade gaúcha e sobre o gaúcho. Esse trabalho auxiliou-me a refletir sobre a importância da etapa de preparação de entrevistas para a execução de uma pesquisa. Estas devem ser amplamente planejadas, levando em conta o objetivo a ser alcançado, a escolha dos/as entrevistados, a oportunidade e o local da entrevista, a disponibilidade dos/as entrevistados/as, bem como as condições favoráveis para garantir ao entrevistado o anonimato de sua identidade.

Outro exemplo de trabalho desenvolvido com a utilização de entrevista como estratégia metodológica foi relatado no artigo intitulado *Representações culturais de jovens sobre o lugar da escola em suas vidas* de Rita Cristine Basso Soares Severo e Marília Dal Moro (2014). Esse estudo teve por objetivo visibilizar e analisar narrativas de sujeitos-jovens-alunos sobre as suas representações culturais acerca do lugar da escola em suas vidas, ou seja, quais sentidos atribuem à escola. As autoras, além da entrevista como ferramenta teórico-metodológica, valeram-se do diário de campo onde registraram o contexto da pesquisa configurado em duas escolas localizadas na cidade de Porto Alegre/RS – uma da rede estadual de ensino e outra da rede municipal de ensino. Nesse trabalho as autoras buscaram, portanto,

entender quais os sentidos que os sujeitos-jovens-alunos atribuíam ao espaço escolar, visto que esses sentidos são construídos nas práticas cotidianas dos sujeitos que habitam esses espaços e tempos.

Refiro, ainda, a tese intitulada *As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais* de Marcia Rosa da Costa (2008). Tese cujo principal objetivo consistiu em analisar a produção de significados que as crianças constroem quando pensam as suas infâncias, principalmente atravessadas pelos processos culturais que configuram suas vidas na periferia urbana. Na investigação realizada em um centro educativo infantil localizado na periferia urbana da cidade de Porto Alegre, a autora buscou através de entrevistas e observações com crianças de quatro a seis anos, analisar e refletir sobre os modos como se configuram as infâncias na periferia urbana. As análises desenvolvidas abordaram os significados e os entrelaçamentos de processos culturais que envolvem e constituem as infâncias no mundo urbano, especificamente na periferia.

As entrevistas de que venho falando são, segundo Minayo (1993), indicadas para pesquisas que tenham como finalidade explorar temas detalhadamente. A entrevista indicada, portanto, quando o/a pesquisador/a deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, sem se restringir ao ponto de vista do/a entrevistador/a. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993).

Apesar das entrevistas apresentarem diferentes formas e possuírem múltiplas intenções, assim como nas conversas cotidianas, há vários elementos que compõem a entrevista, como os olhares e o silêncio. Arfuch (1995) ressalta que as entrevistas são um tipo de conservação, ou seja, elas têm origem nos diálogos e nas interações verbais do dia a dia.

Na preparação do momento da entrevista, segui as ideias de Silveira (2002), quando menciona essas situações como uma arena de significados ou “[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas” (SILVEIRA, 2002, p.139).

Uma das características da pesquisa qualitativa é a preocupação com os significados atribuídos pelos participantes às questões em foco, levando em conta o discurso presente nas vozes dos entrevistados. Silveira, (2002, p.137) parte da perspectiva de análise de entrevistas, denominando “distinções culturais”, logo afirma que,

Quando examinamos as distinções culturais no material qualitativo, não estamos preocupados com a veracidade das informações obtidas, por exemplo, com uma pessoa entrevistada. O estudo das distinções culturais, ao invés disso, é uma forma de analisar como um indivíduo ou um sujeito sob escrutínio está comunicando a história, seja ela verdadeira, honesta ou mera fabricação. (SILVEIRA, 2002, p.130).

A fim de desenvolver este estudo, realizei entrevistas com sete professores/as que atuam em duas escolas da rede municipal do município de Jaguarão: Escola Municipal Ceni Soares Dias e Escola Municipal General Antônio de Sampaio, cujas direções autorizaram a realização de entrevistas mediante uma Carta de Apresentação conforme modelo está em anexo. As professoras que participaram da pesquisa foram todas aquelas que atenderam ao convite por mim realizado.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceni Soares Dias, fundada em 10 de maio de 1994, situa-se à Rua Rubens Corrêa Terra, nº 280, no bairro Bela Vista Jaguarão/RS. conta com estudantes com idades entre cinco e dezoito anos, sendo que 83 alunos frequentam aulas nas turmas de 5º à 7º ano e 7ª e 8ª séries, no turno da manhã, e 115 alunos frequentam as aulas da classe de Educação Infantil e das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno da tarde.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, fundada em 24 de maio de 1977, situa-se à Rua Corredor das Tropas, 1197, no bairro Vila Branca, Jaguarão/RS. Esta escola possui um número de alunos bem relevante, é a escola maior da rede municipal de ensino, contando com 385 estudantes, com idades entre cinco e vinte e dois anos, sendo que 200 alunos frequentam aulas nas turmas de 4º à 7º anos e 7ª e 8ª séries, no turno da manhã, e 185 alunos frequentam as aulas da classe de Educação Infantil e das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno da tarde. As duas escolas onde o estudo foi realizado atende majoritariamente estudantes

provenientes de áreas bem carentes, localizadas nos arredores nas imediações das escolas.

As entrevistas foram realizadas sem um questionário a ser respondido, mas sim com temas sobre os quais as entrevistadas poderiam falar livremente. O roteiro da entrevista foi previamente elaborado como sugestão para a interação entre pesquisadora e entrevistadas.

Os textos *A escola como espaço sociocultural* de Juarez Dayrell (2007) e *A construção social de Identidades de escola*, de Pedro Abrantes (2003) serviram como subsídios para pensar os temas componentes do roteiro preparado para as entrevistas.

No artigo *A escola como espaço sociocultural*, Dayrell (2007) diz que analisar a escola como espaço sociocultural implica compreendê-la sob o ponto de vista de seu fazer cotidiano que compreende as relações entre os sujeitos que dela fazem parte - alunos/as, professores/as e demais trabalhadores da educação, familiares, os espaços e tempos escolares, os saberes escolares e o local/comunidade onde a escola está inserida. A identidade marca um processo de interação dos sujeitos nos diversos espaços sociais e culturais nos quais buscam construir significados, sentidos de si mesmos e, concomitantemente, do outro. Aliás, esse processo de conhecimento não se reduz apenas a um conjunto de representações sobre si mesmo e do outro, mas, também, pelo contexto sociocultural no qual estão inseridos que se convergem na produção da identidade. Dayrell (2007) afirma que vem se construindo um determinado olhar sobre a escola,

Neste sentido, buscamos apreender alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, ou seja, sujeitos de experiências sociais que vão reproduzindo e elaborando uma cultura própria. Na escola, desempenham um papel ativo no cotidiano definindo de fato o que a escola é, enquanto limite e possibilidade, num diálogo ou conflito constante com a sua organização. Portanto, viemos definindo a escola como uma instituição dinâmica, polissêmica, fruto de um processo de construção social. (DAYRELL, 2007, p.13)

O artigo *A construção social de Identidades de escola*, de Abrantes (2003), por sua vez, aponta que com a diversificação e a autonomia atentou-se um crescimento das diferenças e assimetrias entre escolas, refletindo não só a

adaptação pretendida às comunidades locais, mas também formas muito distintas de integração no processo de mudança em curso. Assim, os diferentes recursos, práticas, populações, estratégias que caracterizam cada escola tendem a dar origem a identidades de escola bem demarcadas, aliás, a reconstrução dessas práticas, instituições e redes de relacionamentos que sustentam a identidade de escola. Dessa forma,

[...] a identidade de escola está muito associada à permanente produção e reprodução de “culturas de escola” (enquanto conjunto de práticas, instituições, hierarquias, códigos específicos), bem como à emergência de “políticas de escola”. Contudo, não devemos confundir os conceitos. As identidades são imagens negociadas da instituição, parcialmente produzidas no seu interior, parcialmente impostas por dinâmicas externas. (ABRANTES, 2003, p.04)

Foi a partir dessas leituras que pensei e defini os temas componentes do roteiro de entrevista, que são os seguintes, todos abertos a acréscimo de acordo com o/a entrevistado/a:

1. Rotina da escola
2. Eventos e/ou momentos importantes da escola
3. Localização e entorno da escola, acesso e transporte
4. Professores, funcionários e alunos
5. Currículo escolar
6. Ponto em aberto (para o/a entrevistado falar de algo que considere relevante).

As entrevistas foram realizadas ao longo do mês de abril de 2014 individualmente. A conversa se deu nas dependências das escolas em salas destinadas à orientação e à direção, conforme disponibilidades das mesmas. Esse trabalho exigiu a minha presença em cada uma das escolas por dois dias consecutivos para que fosse possível conversar com todas as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa. No início da entrevista abordei os propósitos do trabalho de pesquisa, informei as entrevistadas sobre a gravação e posterior transcrição e solicitei que cada entrevistada assinasse o Termo de Consentimento Informado (disponível em anexo), com os devidos esclarecimentos com relação à pesquisa e sobre o compromisso de manter a

identidade de cada entrevistada em sigilo. Participaram da pesquisa um total de sete professoras (todas mulheres), sendo que quatro atuam na Escola General Antônio de Sampaio e que três atuam na Escola Ceni Soares Dias. Por isso, a transcrição das entrevistas não nomeia cada uma das professoras, mas as identifica com as letras A, B, C, D, E, F e G. Foram entrevistadas todas as professoras que se dispuseram espontaneamente a participar da pesquisa.

Professoras da Escola Municipal Ceni Soares Dias: A **Professora A** reside no bairro Bela Vista, o mesmo bairro onde se situa a escola. Possui 31 anos de carreira no magistério, tem formação em Licenciatura em Pedagogia. Atuando na mesma escola desde 1987 e atualmente tem função de professora substituta das séries iniciais. A **Professora B**, reside no bairro Bela Vista e possui 22 anos de carreira, trabalhando há 13 anos na mesma escola. Atua como professora do 1º ano das séries iniciais. A **Professora C**, não reside no mesmo bairro onde se situa a escola, possui 16 anos de carreira, atuando há 6 anos na escola. Atualmente ocupa o cargo de vice-diretora.

Professoras da Escola Municipal General Antônio de Sampaio: A **Professora D** reside no bairro Vila Branca, bairro onde a escola está situada. Possui 26 anos de carreira no Magistério e trabalha há 25 anos na mesma escola. Atualmente é professora do 2º ano do ensino fundamental e da disciplina de língua portuguesa nas séries finais ensino fundamental. A **Professora E** não reside no bairro onde a escola está situada, tem 22 anos de carreira, sendo que está há 4 anos na referida escola. Atua como professora substituta de matemática. A **Professora F** não reside no bairro da escola. Tem 30 anos de carreira, atuou por toda a carreira na mesma escola como professora das séries iniciais e também nas demais séries do ensino fundamental. A **Professora G** não reside no bairro da escola, possui 21 anos de carreira, atuando há 16 anos na escola referida. Além disso, está há 5 anos atuando como diretora da escola.

O tempo de duração de cada uma das entrevistas variou de 4 a 24 minutos, conforme a vontade e disponibilidade de cada entrevistada. Cabe destacar que preferi a modalidade de entrevistas com um roteiro básico de temas. Após a realização dos encontros com as professoras todas as entrevistas foram transcritas para fins de análise.

Esse procedimento gerou o material utilizado para a construção das seguintes categorias analíticas: **A localização das escolas e as possíveis mesclas entre campo e cidade**, que está relacionada à localização das escolas nos bairros Bela Vista e Vila Branca, locais considerados pelas entrevistas como afastados do centro cidade de Jaguarão; **As escolas distantes dos centros das cidades e o entendimento de “defasagem” em relação à urbanização**, em que discuto a associação entre afastamento do centro da cidade e defasagem em relação à urbanização; **A integração entre a escola e a comunidade local**, em que analiso os modos a comunidade local se integra à escola; e **Discursos educacionais validados pelas professoras ao falarem sobre escolas situadas em zonas rururbanas**, em que a discussão aborda a necessidade de considerar a “realidade” dos alunos/as nas atividades escolares em função desses serem oriundo de comunidades quase rurais.

5 CONSTRUINDO IDENTIDADES DE ESCOLA

A questão da identidade aparece em muitas discussões acadêmicas que problematizam heterogeneidade e a hibridação em áreas rururbanas. Nesses estudos têm predominado a compreensão da identidade periurbana ou rururbana como necessária para se gerar oportunidades de investimentos em termos de subsistência e renda econômica. Sob esse ponto de vista a identidade é compreendida como um sentimento pessoal e coletivo de “lugar no mundo” associado ao lugar habitado (LEWIS 2007).

De acordo com Biazzo e Marafon (2009, p.105-106),

[...] são inúmeros os exemplos de novas identidades rurais ou manifestações de ruralidades encontrados tanto no campo quanto na cidade. Associadas à economia seriam a revitalização das práticas de produção orgânicas nas atividades agrárias, o turismo rural em espaços campestres e os mercados futuros de *commodities* em espaços citadinos [...] Associadas à cultura, como já se destacou, envolvem a busca de uma reaproximação da natureza pela população citadina, os hábitos de origem *country*, o sucesso de músicas sertanejas, entre muitos outros.

A existência de tais estudos indicam que os modos como se processa a constituição de identidades culturais tem sido um dos temas relevantes para pessoas que vivem tempos nos quais não se pode reivindicar a existência de formas de vida pautadas na solidez e na estabilidade.

Dessa forma, um dos pontos que merece ser discutido neste estudo diz respeito à constituição da identidade de escola. Assim como as identidades dos indivíduos que vivem nesse nosso mundo contemporâneo, as identidades de escola não parecem mais ter alguma estabilidade. Com a intensificação do processo de globalização e mediada pelas tecnologias, desde as tradicionais até as novas mídias, a constituição de identidades culturais tem se tornado um problema com o qual temos que lidar. Nesse contexto, o que parecia um mundo estável tem sofrido mudanças importantes. Essa situação permite pontuar que a identidade cultural não é “natural” nem inerente a uma escola ou a cada indivíduo.

A partir das considerações de Hall (2006), é importante destacar que a globalização estaria implicada em novas formas de identificações que, por sua vez, tanto estão relacionadas a aspectos globais quanto a aspectos locais.

Na visão de Hall (2006) a globalização é um processo que,

[...] atravessa fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (p. 67).

Essa compreensão sobre o processo de globalização que coloca em destaque a interconexão cultural ajuda a compreender como as identidades estariam, cada vez mais, sendo produzidas a partir de elementos plurais.

Assim, como argumentaram Bauman (2005), Silva (2009) e Hall (2006), a identidade se tornou uma questão a ser abordada em função de que ela estaria em crise, tornando-se um problema com o qual as pessoas precisam lidar. Essa forma de ver e vivenciar as identidades culturais decorre das transformações sociais ocorridas ao longo dos anos, principalmente no último século, mais precisamente da globalização. A identidade é fluída, nunca pronta, portanto é difícil e talvez impossível estabelecer fronteiras entre identidades diferentes.

Hall (idem) afirmou que,

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. (p. 13).

Como mostrou Bauman (2005), as identidades são líquidas e instáveis, não há uma identidade essencial³ a ser encontrada ou uma identidade que se forma e se completa, tornando-se sólida. Haveria, portanto, um movimento indeterminado que nunca se estabelecerá em definitivo.

³ A possibilidade de dizer que uma identidade se constitui em uma “essência” tem relação com a tendência a caracterizar aspectos da vida social como possuidores de um núcleo que permaneceria fixo, seja ele natural ou cultural (SILVA, 2000).

É importante ressaltar que a identidade é sempre dependente da diferença. Como afirmou Woodward (2005) “a identidade e a diferença estão sempre implicadas”. Porém, nem todas as diferenças tem a mesma importância. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social, portanto está sujeita a relações de poder. Silva (2000, p.81) salienta que “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”, elas estão implicadas em operações de incluir, excluir, marcando quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo.

Ao tratar a mesma questão, Woodward (2005, p. 50) afirma que,

[...] as identidades são construídas, sugeri que elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao “forasteiro” ou ao “outro”, isto é, relativamente, sob a forma de oposições binárias.

Nessa perspectiva, identidade e diferença são mutuamente implicadas, portanto a identidade é “resultado de um processo, mas o próprio processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas” (SILVA, 2005, p. 76). Quando uma determinada identidade é marcada como a norma, atribui-se a essa identidade características positivas em relação às quais as outras identidades são avaliadas de forma negativa, tal como afirma Silva (2000).

Sob essa ótica, não é possível afirmar a existência de uma identidade urbana e de uma identidade rural, que se diferenciariam uma da outra por oposição dos elementos constitutivos de cada uma delas. Em vez disso, pode-se dizer que qualquer forma de identidade está implicada em processos permanentes de constituição e reconstituição, o que implica que não há, também, uma identidade a ser atingida e fixada no final de algum tipo de processo.

A noção de identidade que pauta esse estudo afasta-se da abordagem essencialista, em que a identidade é considerada fixa, imutável, acabada, com características que se mantém. Diferentemente disso, uma noção não-essencialista enfoca a identidade como permanentemente construída, vinculada a condições materiais e sociais, nunca é unificada e relacional, dependendo de outras identidades.

A intensificação do contato entre pessoas oriundas de diferentes locais tem favorecido a produção de identidades culturais híbridas, incorporando inúmeros elementos em sua identidade. Neste caso, não há o abandono de uma identidade para assumir outra e sim a constituição de uma identidade híbrida que se elabora a partir de elementos oriundos de muitos lugares diferentes. Nessa perspectiva de discussão assumida por Hall (1999), o processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais tornou-se provisório e problemático, produzindo o sujeito pós-moderno, para o qual não faz sentido uma identidade fixa, essencial ou permanente. Assim, a identidade se constitui e é transformada continuamente.

Embora o objetivo desta discussão não seja abordar a produção de identidades individuais, parece-me que a perspectiva teórica assumida na discussão acima auxilia a pensar, também, a constituição das identidades de escola. Então, pergunto: porque é importante discutir a constituição de identidades de escola?

Abrantes (2003) mostrou que modelos centralizadores de escolas que se baseavam na homogeneidade vêm fracassando e que tal fracasso teria fortalecido as compreensões de que não existe um conjunto de proposições que conduza necessariamente à eficácia dos estabelecimentos de ensino e que, nesse contexto, cada escola estaria buscando construir seu projeto educativo atentando para aquilo que tem sido considerado a “realidade” local. Trata-se de um processo de mudanças que vem se verificando desde a década de 1990 e que estaria relacionado com a construção social de identidades de escola. Dessa forma, “os diferentes recursos, práticas, populações, estratégias que caracterizam cada escola tendem a dar origem à ‘identidades de escola’ bem demarcadas” (ABRANTES, 2003, p.02).

Mas cabe destacar “as identidades de escola sempre existiram!” (ABRANTES, 2003, p. 03). O que o autor (idem) indicou referindo-se ao que ocorreu em Portugal e na França diz respeito ao processo de construção de identidades de escola, uma preocupação que se intensifica à medida que as instituições escolares afastaram-se de modelos centralizadores e homogeneizadores de funcionamento. Dessa forma, esforços significativos teriam marcado a transformação das estruturas e das culturas da escola nos anos 1990. Em Portugal buscou-se, principalmente, fortalecer a autonomia das

escolas, em “projetos e iniciativas que permitissem a cada escola construir o seu projeto educativo, mais adaptado às realidades e necessidades locais” (ABRANTES, 2003, p.02). Na França, a aposta teria, também, sido relacionada à autonomia, a fim de oportunizar que escola que apresente condições muito diferentes pudessem buscar “não só a adaptação pretendida às comunidades locais, mas também formas muito distintas de integração no processo de mudança em curso” (ABRANTES, 2003, p.02). Enfim, são as caracterizações de cada escola, bem como os esforços que cada uma delas tem promovido para atender às suas demandas locais, que possibilitam a constituição do que denominou de identidade de escola. Uma produção de identidade que está associada à permanente produção de culturas de escola.

Segundo Abrantes (2003) os elementos implicados na constituição da identidade das escolas estão relacionados ao contexto do local onde a mesma se insere, como por exemplo, os aspectos e as singularidades históricas, os/as alunos/as e seus familiares, os/as professores/as, os recursos de que a escola dispõe bem como os problemas que enfrenta.

Tais considerações permitiram-me refletir sobre as escolas do município de Jaguarão selecionadas para esta pesquisa. Essas escolas não possuem características ou significações fixas, as identidades dessas escolas são mutáveis e estão implicadas nas mudanças do meio em que estão inseridas embora qualquer influência do meio local nas identidades de escola não possa ser considerada linearmente.

Passo agora a discussão das categorias de análise: *A localização das escolas e as possíveis mesclas entre campo e cidade*, em que essa mescla é apontada nos pelas professoras entrevistadas como importantes no que diz respeito à localização das escolas em locais afastados da cidade ou mais próximas da zona rural do que da urbana; *As escolas distantes dos centros das cidades e o entendimento de “defasagem” em relação à urbanização*, em que discuto a associação entre as áreas afastadas do centro da cidade e as situações de precariedade ou de defasagem em relação à urbanização, em especial, as dificuldades de deslocamento para a escola, a falta de pavimentação e de serviços de transporte; *A integração entre a escola e a comunidade local*, em que serão apontadas diferenciações entre os/as alunos/as que vivem na zona rural e os/as que vivem em áreas urbanizadas e

também as situações de maior participação da comunidade nas atividades escolares; e, finalmente, *Discursos educacionais validados pelas professoras ao falarem sobre escolas situadas em zonas rururbanas*, em que é discutida a compreensão predominante das professoras sobre a existência de uma suposta distância entre a “realidade” dos alunos/as das escolas onde atuam e os currículos dessas mesmas escolas. Compreensão que permitiu as entrevistadas argumentarem a favor da necessidade de buscar dar conta das peculiaridades da vida em áreas de forte imbricamento entre o rural e o urbano. Alias, as professoras referem que as diferenças entre as escolas que consideram urbanas e as escolas onde atuam, situadas em locais cuja mescla entre o rural e o urbano, são acentuadas.

5.1 A localização das escolas e as possíveis mesclas entre campo e cidade

As professoras entrevistadas recorreram a elementos relacionados ao local de inserção da escola para caracterizá-la. Sobre essa questão Abrantes (2003) indicou que,

[...] existem diversos pontos da identidade escolar que supõem uma ancoragem ao contexto local: aspectos e singularidades históricas, posições, disposições e desempenhos dos alunos, perfis dos professores, recursos e problemas vários (ABRANTES, 2003, p.05).

Um dos pontos recorrentes nas falas das professoras entrevistadas é a referência à localização das escolas municipais Ceni Soares Dias e General Antônio de Sampaio, situando-as em relação às áreas rurais ou urbanas do município de Jaguarão.

Eu adoro trabalhar aqui né, e também o que eu tenho que dizer é que eu já trabalhei na outra escola mais rural ainda né, e também tive a oportunidade de fazer estágio numa escola que não era rural. (Professora B)

(...) aqui como essa região é bem afastado da cidade, praticamente rural (...)
(Professora C)

A comunidade é uma comunidade bem carente né, tá mais pra rural do que pra urbana né, a gente vê assim, eles criam porco, criam galinha, andam de carroça, fazem carreto é bem esse tipo de coisa, andam a cavalo, as crianças deixam de vir ao colégio pra andar a cavalo, pra andar na carroça com o pai, com o padrasto com o tio, ela tá mais pra rural do que pra urbana. (Professora G)

Nos excertos transcritos é referido que as localidades de inserção das duas escolas não são de fácil classificação, seriam áreas do município que onde há mescla entre o rural e o urbano. Essa mescla é apontada nos excertos com expressões que dizem ser a escola *mais pra rural do que pra urbana* e localizada onde é *bem afastado da cidade, que a escola que existe outra escola mais rural ainda* e a escola da qual se está falando é *praticamente rural*. Essa condição parece estar relacionada ao afastamento que os bairros Bela Vista e Vila Branca possuem em relação ao centro da cidade de Jaguarão e às dificuldades de deslocamento entre esses locais e outros pontos da cidade.

Aliás, a distância entre o centro da cidade e as áreas do município consideradas tipicamente rurais parece ser o que leva outra professora a divergir da compreensão posta nos excertos acima de que a escola esteja situada em uma zona de mescla entre o rural e o urbano:

[...] nós trabalhamos numa escola de periferia, mas é urbana, nós temos a grande maioria são alunos daqui, centralizados aqui, são poucos os que vem do rural. (Professora E)

No excerto acima a entrevistada indica que se trata de uma escola situada na periferia urbana. Além disso, o mesmo excerto indica que “o rural” seria um lugar afastado do centro da cidade e também daquela escola.

Enfim, pode-se dizer que os excertos acima transcritos mostram a preocupação das professoras em situar cada uma das escolas segundo uma compreensão de divisão do da cidade que presume a existência de espaços rurais e de espaços urbanos que podem estar imbricados em algumas áreas do

município de Jaguarão e também tarefas e afazeres que podem ser considerados característicos do mundo rural mesmo em um lugar que não é apontado como sendo tipicamente rural. Entre os aspectos mencionados como relacionados aos modos de vida rural, estão a criação porcos e galinhas para a subsistência alimentar e a criação de cavalos para montaria e para o tracionamento de carroças que, por sua vez, podem tanto servir para a locomoção das pessoas quanto para prestar o serviço de transporte cargas.

Cabe esclarecer que, no município de Jaguarão, as paisagens e hábitos do campo não se limitam às áreas mais afastadas do centro urbano, como as áreas rurais e os limites do perímetro urbano, elas adentram pela cidade onde há grandes lotes, espaços ociosos, terrenos baldios e espaçosos quintais de residências. Porém, nas áreas onde as duas escolas em que a pesquisa foi realizada tal mescla é ainda mais intensa, e é isso que aparece quando as professoras entrevistadas indicam ser as escolas mais rurais do que urbanas, bem afastadas da cidade ou praticamente rurais. Tal condição parece ser a de diversas áreas do município de Jaguarão onde as paisagens e hábitos do campo estariam presentes, também, no espaço urbano. Dessa forma, pode-se dizer que as áreas das escolas selecionadas para o estudo apresentam características em comum com o que Wanderley (2001), Moreira (2005), Graziano da Silva (2002), Vale e Gerardi (2006), denominaram de espaço “rururbano”, ou seja, espaços em que se pode encontrar pessoas com hábitos, costumes e tradições oriundas do campo em meio a elementos que costumam ser associados à cidade. Nessas áreas estariam se criando contínuos rural-urbanos no que diz respeito, por exemplo, à alimentação, às vestimentas, à relação com a terra e com os recursos naturais.

Todavia a divisão campo e cidade possui uma história. Segundo Rosas (2010) o processo de divisão entre campo e cidade, iniciado com a Revolução Industrial, estaria relacionado com a divisão social do trabalho. Foram os processos de industrialização iniciados a partir do século XVIII, portanto, que desencadearam a compreensão de que o campo e a cidade são áreas bem diferenciadas no que diz respeito aos bens que produzem e que comercializam. Essa forma de fazer referência aos modos de vida rural apontando atividades que não ocorrem na cidade estaria relacionada, portanto, com a lógica capitalista de divisão do trabalho que estabelece as condições que produtores

do campo ou da cidade dispõem para suas respectivas atividades. Essas teriam sido as condições, como também destacou o autor (*idem*), em que a cidade ganhou centralidade por terem passado a ser os centros das decisões econômicas. Como mostraram Pegoretti e Sanches (2005), na Europa, a industrialização teria sido central para produzir a divisão entre o rural e o urbano, acentuando diferenças geográficas, econômicas, sociais e culturais entre os dois meios.

No Brasil, com o fortalecimento da industrialização verificado na década de 1930, o meio rural passou a ser tomado como sinônimo de arcaísmo e abandono. Nessa mesma época, originou-se o processo do êxodo rural em função da busca de trabalhadores/as do campo por uma vida melhor e das oportunidades de trabalhos que já estavam sendo oferecidas pela indústria situada nas zonas urbanas. Essa é uma época onde começa a aparecer a regulamentação do trabalho vinculado especialmente, às atividades urbanas.

Em meados da mesma década, como registrou Horn (2010), o governo de Getúlio Vargas trabalhava para modernizar o Brasil pautado no ideário positivista de “ordem e progresso”. Sob tal propósito, criaram-se políticas que não apenas atingiam as indústrias, mas que buscavam levar ao campo os mesmos princípios de organização e racionalização da produção industrial. Situação que estaria fortemente relacionada à promoção da diversificação da produção agrícola. Possivelmente, nesta fase ganhou importância, no Brasil, uma compreensão que associa o meio rural ao passado e à tradição, em contraposição ao meio urbano entendido como aposta no futuro, modernização e desenvolvimento. Aliás, uma diferença de compreensão que não é neutra e está carregada de julgamento de valor, segundo o qual o campo visto como inferior à cidade e lugar de atraso cultural e tecnológico. Enfim,

[...] esta oposição entre o rural e o urbano, expressa uma espécie de julgamentos, como se o que fosse produzido, feito, praticado no meio urbano tivesse mais valor, e aquilo que advém do campo como algo ultrapassado (HORN, 2010, p. 37).

Mais tarde, a partir da década de 1950, paralelamente ao incremento da urbanização e da industrialização do Brasil, a produção rural passa por uma reestruturação que pode ser compreendida como uma industrialização do

campo que compreendeu o uso de máquinas agrícolas e insumos químicos (ROSAS, 2010). Uma modernização que Graziano Silva (1999) considerou conservadora em função de que se pautou apenas na inserção de tecnologia no campo e sem mudanças amplas nos modos de produção, nem a realização de reforma agrária. Um tipo de modernização que teria contribuído para acentuar problemas sociais já existentes.

Além disso, cabe destacar que as reestruturações do campo nas décadas seguintes, em especial as que ocorreram nas décadas de 1960 e 1990, não promoveram muitas mudanças com relação aos problemas sociais. Como pontuou Rosas (2010), mesmo com as últimas reestruturações do meio rural,

[...] as dificuldades da atividade agrícola são imensas, além do que a mecanização de produtos leva o homem do campo a se identificar ainda mais com as características da vida urbana, mantendo suas tradições, que raramente estão sendo passadas para a próxima geração [...] isso expressa, por muitos segmentos, uma maior relação dicotômica entre rural e urbano, que podem ser considerados espaços homogêneos, ou neste caso, heterogêneo [...] (ROSAS, 2010, p. 70).

Essas mudanças que o mundo rural vem sofrendo parecem ter contribuído para que se produzissem as zonas onde o rural e o urbano apresentam importante imbricamento, tal como as áreas onde estão inseridas as duas escolas selecionadas para a realização desta pesquisa. Esta situação tem relação com a urbanização do espaço rural brasileiro, especialmente nas duas últimas décadas do século XX, em virtude da intensificação do processo de industrialização da agricultura propiciado pelo uso cada vez maior de recursos tecnológicos. Mas seria equivocado atribuir a urbanização do campo apenas à industrialização dos processos de produção agrícola. A urbanização do campo está relacionada, também, com a ampliação de trocas entre campo e cidade tais como o crescimento da disponibilidade de energia elétrica e os dispositivos de comunicação para os residentes nas áreas rurais e o crescimento de interesses das pessoas residentes nas cidades por produtos e práticas culturais oriundas das áreas rurais. Ao discutir tal questão, Carneiro (1997) apontou que a aproximação entre os dois ambientes culturais – o rural e o urbano - tem levado a que,

[...] não podemos entender a ruralidade hoje somente a partir da penetração do mundo urbano-industrial no que era tradicionalmente definido como 'rural', mas também do consumo pela sociedade urbano-industrial, de bens simbólicos e materiais (a natureza como valor e os produtos 'naturais', por exemplo) e das práticas culturais que são reconhecidos como sendo próprios do chamado mundo rural [...] (CARNEIRO, 1997, p. 158)

Dessa forma, como indicou Rosas (2010), não faz mais sentido reforçar qualquer dicotomia cidade-campo. As representações de escolas situadas em algumas áreas específicas do município de Jaguarão enfatizam a dificuldade de manter-se como natural a referida dicotomia, mesmo que os elementos que caracterizam campo e cidade continuem a ser requeridos quando se faz necessário mostrar que tais elementos coexistem em um mesmo espaço e que isso está implicado na vida escolas.

As professoras entrevistadas, ao referirem as escolas como mais rurais do que urbanas, bem afastadas da cidade ou praticamente rurais, indicam que as áreas onde as mesmas estão inseridas possuem importantes mesclas entre urbano e rural. Tal condição parece ser a de diversas áreas do município de Jaguarão onde as paisagens e hábitos do campo estariam presentes, também, no espaço urbano. Dessa forma, pode-se dizer que as áreas das escolas selecionadas para o estudo apresentam características em comum com o que Vale e Gerardi (2006) denominaram de espaço "rururbano", ou seja, espaços em que se pode encontrar pessoas com hábitos, costumes e tradições oriundas do campo em meio a elementos que costumam ser associados à cidade.

5.2 Escolas distantes dos centros das cidades e o entendimento de “defasagem” em relação à urbanização

Referências a situações de precariedade foram recorrentes tanto nas entrevistas onde a escola foi situada entre o rural e o urbano quanto na entrevista em que a escola foi referida como situada na periferia urbana. Muitas vezes professores/as e alunos/as têm suas falas marcadas “pela consciência das limitações de uma escola num meio desfavorecido, em que os quotidianos são agitados, povoados de perigos e carências” (ABRANTES, 2003, p. 6) e essa parece ser uma das formas pelas quais esses sujeitos estabelecem comparações que contribuem para a constituição das identidades de escola.

Professoras entrevistadas que qualificaram a zona de localização da escola como quase rural ou afastada do centro da cidade, afirmaram que:

[...] eu moro aqui no bairro mesmo, há a dificuldade as vezes de chega a escola, porque os dia como chuva mesmo as ruas ficam intransitáveis, tanto pra carro, moto, bicicleta, e até mesmo as crianças saem as vezes nem da pra sairem das suas casas, por causa das chuvas, ela toma conta entendeu, inundação das ruas e má cuidado, como é que eu vou te dizer um cuidado, teria que ter um cuidado sobre as ruas e tudo porque as crianças não tem acesso a escola nos dias de chuva, geralmente acontece isso. (Professora A)

[...] a escola é bem distante, é quase rural, nós aqui pagamos pra trabalhar praticamente, porque a gente que vem no transporte, a gente que paga o transporte, nós que viemos com carro próprio a gente que paga a gasolina, a gente não tem transporte pela prefeitura não temos, transporte público não. (Professora C)

É como nós estamos bem afastados do centro assim da cidade, e que o nosso entorno as nossas ruas não são muito boas, tem difícil por causa do barro e nós temos a maioria dos alunos que mora aqui na ao redor, todos eles vem a pé e tem alguns alunos do rural que tem o transporte que traz, ai quando inverno eles tem essa dificuldade também, porque aí o transporte não vai aonde eles moram fica difícil eles acabam faltando mais a maioria é daqui não há tanto problema. (Professora D)

[...] é difícil o acesso, dia de chuva é problemático essa rua. Tu vem pra escola, quando chega alí na esquina, só esse trecho aqui óh, ele tá sempre alagado, tu viu a hora que entrasse alí né. Aqui sempre cria alagamento, aqui na frente então é problemático demais pra nós, é uma rua que tá sempre, sempre com problemas de vazamento, é vazamento das enxurradas, não seca nunca, ela não escoar nunca, então deveria haver uma melhora na rua, pelo menos um pequeno calçamento que pegasse a frente, só a frente da escola alí já tava bom, sairia de acesso aos dois até o outro lado que os alunos entram também, que fizesse um pequeno calçamento alí, melhoraria muito, muito mesmo. Chegam aqui tapados no barro, é uma pena né, não é só daqui, dos arredores também. (Professora E)

Os alunos que moram aqui ao redor vem com seus próprios meios mesmos [...] (Professora F)

A comunidade é uma comunidade bem carente né, tá mais pra rural do que pra urbana né. (Professora G)

Outra entrevistada, referindo a escola como inserida em uma região de periferia urbana, afirmou que:

[...] é uma escola de péssima localização, nós temos muitos problemas aqui de bairro, onde as ruas alagam muito, muito alagamento, casas que alagam, muitos problemas de esburacamento nas ruas, essas coisas todas (Professora E)

Ao pinçar os detalhes apresentados nos excertos a respeito das dificuldades enfrentadas no deslocamento para a escola é possível observar as referências recorrentes de elementos relacionados à precariedade da pavimentação e dos serviços de transporte. Uma dificuldade que se acentua nos dias de chuva é que as ruas ficam intransitáveis em virtude da falta de pavimentação, visto que as ruas ficam intransitáveis em virtude do barro.

As dificuldades acima apontadas são conectadas com falta de pavimentação, mas compreendem também a precariedade dos transportes públicos que atendem a área da cidade em que as duas escolas integrantes da pesquisa estão localizadas.

Referindo-se ao local da escola ser esburacado, sem pavimentação,

*[...] pra mim a escola fica perto, eu moro próximo da escola, moro no bairro onde que a escola tá localizada, mas tem colegas que dependem de transporte porque aqui se torna um lugar meio considerado rural né, então é um difícil, é um acesso bem difícil de chegar aqui as ruas são péssimas né, o povo reclama, os demais colegas reclama. Eu não tenho essa reclamação, não posso nem reclamar porque eu moro aqui né, mais não é uma escola de difícil de assim que seja fácil de vir né, depende tem gente que tem que pagar transporte e tem colegas aqui que esses dias estavam apavorados que eles pegaram tiveram que pegar o ônibus quase sete horas porque o ônibus anterior estragou e demorou então, se torna meio difícil pra eles. **(Professora B)***

*[...] pra nós tem o ônibus escolar, ele vêm, aos poucos ele vem, e os que vem pra sala de recurso, a prefeitura também manda o transporte escolar, mas nós não temos, nós não, se nós não tivermos carro, nós temos que vir a pé, porque o nosso horário não coincide com o horário da linha normal. Então geralmente a gente anda ou a pé ou de carona. Pra pegar o ônibus só final de tarde, tem até professores que ficam aqui na escola ao meio dia, porque se não o tempo é muito curto, moram muito longe, então o tempo é curto. **(Professora E)***

*[...] mas eles não deixam de faltar a aula, eles não deixam de vir aula, eles vem igual tá. **(Professora E)***

O que é apontado pelas entrevistadas a respeito da oferta de transportes públicos está relacionado à distância a ser percorrida e aos horários das linhas disponibilizadas. É pontuado, também, a existência de transporte especial para alunos/as a serem atendidos/as nas salas de recursos e para os que residem na zona rural. Os alunos, as professoras e os funcionários das escolas Ceni Soares Dias e General Antônio de Sampaio também utilizam esses transportes descritos acima, de acordo com a distância e suas especificidades. Muitos residem longe da escola, portanto há sempre a preocupação com o transporte e as condições de deslocamento.

Além disso, o deslocamento feito a pé, mesmo quando não envolve maiores distâncias, é também dificultado pelos já mencionados problemas de pavimentação das ruas e alagamentos decorrentes do não escoamento da água da chuva.

De acordo com Michela Sagrillo Pegoretti e Suely da Penha Sanches, em análise publicada no artigo intitulado *Dicotomia rural x urbano e segregação sócio-espacial: uma análise da acessibilidade ligada à problemática do*

transporte dos estudantes do campo (2005), a acessibilidade de estudantes do campo ao transporte público em vários estados brasileiros estaria relacionada com a segregação sócio-espacial. Assim, as possibilidades de mobilidade no espaço podem ter importantes implicações sobre o que as pessoas que residem em determinadas áreas podem ou não ter acesso. A pesquisa destas autoras (idem) mostrou que,

[...] as condições de acesso às escolas são dificultadas pela baixa ou irregular oferta de meios de transporte motorizados ou pelo fator locacional das mesmas (locais distantes) (PEGORETTI e SANCHES, 2005, p.10).

O que, conseqüentemente, limita o deslocamento das pessoas dessas comunidades. Nessa perspectiva,

A ausência ou ineficiência de transporte na área rural dos países desenvolvidos também consome tempo e esforço dos seus moradores e dificultam o acesso às facilidades econômicas e sociais. (PEGORETTI e SANCHES, 2005, p.08).

As autoras ainda destacam que,

Existem grandes desafios a serem enfrentados, não só na área técnica, incluindo o transporte rural na pauta de estudos pela riqueza dos problemas a serem analisados, como também na área social, pelo impacto que a precariedade de transporte tem nas condições de vida da população. (PEGORETTI e SANCHES, 2005, p.09).

Nesse sentido as autoras entenderam como sendo sinônimo de transporte considerado ou não precário, pois quando as pessoas andam a pé, passam por certas dificuldades como terrenos baldios, presença de animais soltos, muita chuva, entre outras, assim como as pessoas que andam de bicicleta quando não há disponibilidade de transporte regular.

Mesmo que o trabalho referido tenha focalizado a oferta de transportes na zona rural não é possível deixar de lembrar que situações análogas atingem moradores de diversas áreas que não são urbanas. Pelo relato das professoras

entrevistadas essa tem sido uma situação que aflige, também, professores/as, funcionários/as e alunos/as das escolas de que venho falando.

Dessa forma, a oferta ou não do transporte pode intervir incisivamente nas condições de vida dos moradores diferentes áreas, muitas vezes acentuando-se naquelas mais afastadas dos centros urbanos.

As dificuldades de deslocamento para a escola em áreas rurais ou afastadas do centro das cidades aparecem até mesmo nas histórias criadas pela ficção. Lemes (2005), ao abordar a escola do personagem Chico Bento em sua dissertação, mostrou que os dias de chuva e a correlata dificuldade dos/as estudantes deslocarem-se até a escola tem servido como argumento para a criação de histórias em que há permissão da família o não comparecimento á escola ou para o cancelamento das atividades pela própria escola.

Nessa perspectiva, refiro a dissertação *Pés Descalços e Tênis, Carroça e Carro, Boneca de Pano e Computador, entre o Rural e o Urbano: Experiências num entrecruzar de infâncias*, em que a autora Ticiania Elisabete Horn (2010), aponta que

[...] a mais comumente imagem do meio rural é associada ao passado, à tradição, aos costumes humanos e naturais, e do meio urbano relacionada ao futuro, à modernização e ao desenvolvimento (HORN, 2010, p. 35).

Essas situações parecem focalizar os espaços distantes dos centros das cidades como locais em que há uma defasagem em relação à urbanização tanto no que diz respeito à pavimentação quanto à oferta de transportes públicos, aliás uma defasagem que é representada como comprometedora da ação escolar. Essa parece ser uma das formas como se mantém a compreensão de que o progresso está ligado à vida urbana, onde o asfalto e a rede de transporte estão presentes, e que a vida rural (ou distante dos centros urbanos) está associada ao atraso.

5.3 A integração entre a escola e a comunidade local

Outro ponto que Abrantes (2003) coloca como elemento constituidor da identidade de uma escola diz respeito à comunidade onde ela está inserida. Dessa forma, atentei para o que as professoras entrevistadas falam a respeito dos/as estudantes e seus familiares, destacando especialmente os modos como há integração entre a comunidade local e as escolas.

As professoras entrevistadas apontaram diferenciações entre os/as alunos/as que vivem na zona rural e os/as que vivem em áreas urbanizadas.

[...] geralmente a criança que mora no rural né, lá eles tem um dvd né, uma bicicleta pra andar alguma coisa assim, eles a não tem esse contato com um pessoal que tenha, aqui na escola um monte de colega né, e ai eles sempre tem uma coisa nova ou pra nos ensinar ou nós ensinar [...] **(Professora F)**

É bem diferente de trabalhar com a criança do rural do que esses que tão aqui na sede né, porque eles têm o interesse diferenciado né, assim coisas mínimas que tu acha que vai passar batido, e tu chama a atenção deles, eles querem saber, querem saber o porquê, porque é novo né. E se é uma coisa que tu já trabalhou, tu pode trabalhar duas, três vezes que eles vão admirar, vão prestar a atenção, porque é mais uma coisa pra eles depois falarem lá na área rural, e isso é muito importante. **(Professora F)**

Para as professoras entrevistadas os/as alunos/as que vêm da zona rural possuem recursos tecnológicos, mas esses são restritos. Além disso, esses/as alunos/as demonstram mais interesse pelo que a escola tem a oferecer do que os alunos urbanos em função do que é tratado nas aulas representa novidade para os seus familiares. Há a compreensão de que o meio rural e os sujeitos que lá vivem estão menos servidos de “avanços” que as áreas urbanas. Trata-se de uma compreensão de que o progresso estaria ligado à cidade, aliás, o lugar onde as pessoas estão, também, mais bem informadas. Por conseguinte, os sujeitos rurais seriam mais receptivos ao que a escola pode oferecer por constituírem-se em novidades. Situação que não se verificaria nas áreas urbanas.

Essa parece ser uma compreensão frequente que sujeitos urbanos possuem das áreas rurais e também daqueles que habitam essas mesmas áreas. Essa compreensão de progresso, como mostrou Horn (2010), liga-o

[...] à produção, ao consumo, às preferências estéticas, culturais. Ou seja, o rural estaria subordinado ao urbano, desvalorizado por não possuir todas as características, como se houvesse uma supervalorização da vida no meio urbano, considerada melhor por ter coisas mais importantes. (HORN, 2010, p.38).

Por isso, o rural como lugar de atraso cultural e tecnológico, ou seja, o espaço rural como um lugar julgado a partir de um critério que toma a urbanização como padrão se mantém. Horn (2010) pontua nesse sentido que “esta oposição entre o rural e o urbano, expressa uma espécie de julgamentos, como se o que fosse produzido, feito, praticado no meio urbano tivesse mais valor, e aquilo que advém do campo como algo ultrapassado”. (HORN, 2010, p. 37).

Associado a isso, está a compreensão de os sujeitos que vivem nas áreas rurais são, também, menos conhecedores dos mais diversos temas e, talvez, mais inocentes. Nesse sentido, como pontuou a autora (idem, p. 43) ao discutir o que crianças urbanas mencionam em relação à vida de crianças rurais, tem sido recorrente a compreensão de os “sujeitos da cidade vivem no luxo, no conforto. Já os sujeitos do campo vivem com pouco, desconhecem tudo”.

Um dos mais conhecidos personagens ficcionais que assumiu a posição de caipira inocente e desfavorecido, habitante do meio rural brasileiro, é Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato em 1982. Para Ribeiro (2006, p. 3), Monteiro Lobato, ao criar esse personagem, “expõe sua crítica ao indivíduo interiorano e sua estagnação diante do desenvolvimento econômico do país, mas especificadamente, na zona rural. Diante disso o caipira simbolizava o atraso para o progresso”.

Outro personagem que remete ao mundo rural é Chico Bento, personagem principal das histórias criadas por Mauricio de Sousa. Assim como Jeca, Chico representa um típico “caipira brasileiro”, um menino que anda

descalço, usa chapéu de palha, vive na roça, ama a natureza e estuda em uma escola da zona rural.

Os/as estudantes das escolas que fizeram parte da pesquisa são frequentemente descritas como carentes financeiramente e também como pouco assistidas pela própria família, como aparece nos excertos abaixo:

[...] cada ano que passa ainda a gente tá recebendo na instituição aquelas crianças que por incrível que pareça [...] não sabem o nome do pai não sabe o nome da mãe, sabe o apelido meu pai é pai, minha mãe é mãe né, e não sabe a diferença [...] **(Professora B)**

[...] porque também tá faltando, eu acredito eu, aquela parte dos pais de saber explicar pro filho, filho em casa tu pode fazer isso, na escola tu não deve fazer não é que não pode, não deve fazer, a maneira de falar de se dirigir aos colegas entendeu, uma coisa assim. **(Professora B)**

[...] eu consigo socializar com eles né, nós somos todas iguais cada um tem um pensamento diferente, mas eu eu procuro fazer um trabalho cabível é o trabalho deles também né respeitando as diferenças uns dos outros né, os funcionários também, sendo que como eu já tô há muito tempo aqui na escola, e os alunos agora eu já tô pegando filhos dos meus alunos [...]. **(Professora B)**

[...] mas eles não deixam de faltar a aula, eles não deixam de vir aula, eles vem igual. **(Professora E)**

[...] são crianças com dificuldades econômicas, na maioria são muito carentes, não só carentes financeiramente, mas também carentes de afeto, de cuidado. A educação de casa deixa muito a desejar. Nós temos problemas com crianças, com filhos. **(Professora F)**

Os sujeitos rurais são posicionados em contraste com os sujeitos urbanos. Como indicou Horn (2010, p.43) essa compreensão posiciona os “sujeitos da cidade vivem no luxo, no conforto. Já os sujeitos do campo vivem com pouco, desconhecem tudo”. Nesse sentido, argumentam as professoras, as escolas seria um local onde essas dificuldades seriam minimizadas.

Mas, por outro lado, a compreensão que confere destaque ao urbano ao considerar seus sujeitos melhor informados, situa os sujeitos rurais como mais fáceis de conhecer e educar em função de que, em áreas rurais ou rurubanas, todas as pessoas residentes na localidade se conheceriam. Esse ponto pode ser destacado a partir dos excertos abaixo:

[...] ainda eu prefiro trabalhar com esses alunos aqui, porque são alunos que a gente já conhece [...] eu consigo chegar no estágio entendeu, porque eu já os conheço [...] **(Professora B)**

Então eu tenho a contribuição, trabalha eu os pais e a criança, eu não fico sozinha, se eu tenho assim uma dificuldade eu procuro aquela família, claro que nem sempre eu tenho o retorno mais a minha parte eu tô fazendo tá eu vou e procuro aquele pai, pai quem sabe a gente faça tal e tal coisa pra ajudar né, claro que tem uns que aceitam numa boa né. **(Professora B)**

[...] São a maioria do bairro ou as proximidades da escola, mas a maioria da nossa clientela é aqui do bairro, moram todos aqui ou nas redondezas. **(Professora C)**

É os alunos são todos daqui do redor, professores e funcionários na maioria não moram aqui, eu mesmo moro aqui, aqui próximo, mais a maioria mora mais distante da escola, Mas todos tem uma boa convivência todos se conhecem, a maioria já faz um bom tempo que já ta na escola e eu mesmo assim conheço já a família né que já dei aula pros pais, tô dando aula pros filhos né. Então isso fica, torna mais fácil não é to falando pro filho mais eu conheço eu sei quem é, a maioria deles eu sei quem é o pai quem é a mãe então né, o trabalho fica melhor assim né, tem mais uma maior intimidade com eles, pra falar com a mãe com o pai, sei aonde eles moram como eles convivem, então fica muito bom. **(Professora D)**

Dessa forma, quando um/a aluno é matriculado/a na escola ele/a e sua família já são conhecidos/as dos/as professores/as. Tal aspecto seria, de acordo com uma das professoras entrevistadas, um facilitador da ação educativa escolar. Esse aspecto fica bem caracterizado em situações que os pais e, especialmente, as mães comparecem à escola. Como sugerem os excertos transcritos a seguir:

[...] e também nesse mesmo tempo tem as atividades, por exemplo, dia das mães, também fazem atividades na escola, o ano passado mesmo se fez um almoço, e fez principalmente essa parte de integração de família com escola e comunidade foi muito importante, porque houve uma integração entre os pais e a escola em si, entendeu, fizeram um jogo, e depois fizeram um almoço foi muito bonito, foi uma atividade importante porque tem que ter uma integração entre, comunidade pais e os alunos e os professores todo contorno da escola. **(Professora A)**

[..] dia das mães, festas juninas, aniversário da escola né, sempre procuro trabalhar e mostrar pra eles a importância que, não é uma data que vai se passa batido eu gosto que eles saibam o significado o porque né, cada um do seu jeito mas gosto de trabalhar com eles. **(Professora B)**

O dia das mães que a gente sempre faz um chá com bolo com sorteio de prêmios, a festa dos pais que também a gente faz futebol com almoço, com sorteios de brindes também, a quermesse, que é bastante falada aqui no bairro né que agente faz e várias festividades que a gente vai fazendo ao longo do ano e depois no natal pra encerrar o ano. **(Professora C)**

Eventos, agora temos o mês das mães que nós temos é o café, o café das mães, já faz uns quantos anos que já tá no nosso calendário, e isso, junto ao café das mães e nós temos alguns projetos que é junto com professores, funcionários, alunos e a família, aqui da escola são bons assim. **(Professora D)**

[..] momentos importantes da escola, eu acho assim fundamental é em outubro que nós temos apresentação da feira cultural, da mostra cultural da escola, trabalhos importantes, trabalhos lindos, professores que trabalham muito bem nesse sentido com projetos, só que fica guardado dentro da escola. **(Professora D)**

Então esse evento eu acho que tinha que ser mais divulgado, porque geralmente esse evento acontece em outubro, depois da mostra cultural do município, e é muito legal, muito interessante, é um momento onde mobiliza toda escola, todos professores e alunos se mobilizam, e nós não temos um assunto específico cada um aborda o seu dentro da sua área, mas é muito bom, muito bom mesmo. Eu acho que o ponto chave da escola é isso aí, há lugares que tem feira de conhecimentos, mas não chega a ser uma feira de conhecimentos, é uma feira cultural, que abrange todas as áreas. **(Professora E)**

[...] um evento onde pega toda comunidade escolar, que é a nossa quermesse, que é uma festa, e ela tá ficando assim grande de uma tal maneira que ela abrange já mais de um bairro, mais de um bairro, pega aqui, outros, e gente que vem do centro, se deslocam do centro pra vir pra cá porque sabem que aqui é um evento excelente. **(Professora E)**

[...] a quermesse da escola que é em julho que aí junta toda comunidade, é o evento onde a gente arrecada financeiramente, a gente arrecada bastante dinheiro, porque vem toda comunidade, até porque é domingo e geralmente domingo não tem muito que fazer aqui na volta né, a comunidade é uma comunidade bem carente. **(Professora G)**

A gente já tá preparando o evento que é o café das mães né, que é um evento onde a gente consegue ter o maior de números de mães presentes né, porque ela sabe que aquele dia, não é um dia de reclamar do filho, nem de cobrança, é um dia de homenagem, que elas são a parte principal né, elas vem pra gente homenagear elas, então elas ganham brinde, elas tem aquele café, tem homenagem dos filhos. (Professora G)

As comunidades onde estão inseridas as escolas são bem conhecidas. A festa em comemoração ao Dia das Mães tanto na Escola General Antônio de Sampaio quanto na Escola Ceni Soares Dias são eventos anuais que envolvem toda a comunidade escolar. Nesta ocasião os alunos realizam apresentações às mães ou representantes da família, prestando homenagem pelo seu dia, o que segundo as professoras promove uma interação entre diferentes os membros da comunidade escolar. A feira de conhecimentos, por sua vez, é realizada segundo as professoras, buscando integrar as disciplinas escolares para ir além do conteúdo científico.

As quermesses constituem-se em outro momento em que as professoras registram um interesse grande da comunidade. Em muitas escolas brasileiras a quermesse tem integrado o calendário escolar. Um evento em que a comunidade comemora sua ligação com santos religiosos do mês de junho, iniciando na véspera do dia de santo Antônio (13 de junho), posteriormente o dia de São João (24 de junho) se estendendo até o dia de São Pedro (29 de junho). O dia de São João festejado no dia 24 é o mais comemorado. Assim, São João é uma festa coletiva na qual uma comunidade estreita suas relações através de símbolos e práticas que reafirmam este pertencimento. (CHIANCA, 2007, p. 51)

Nas quermesses as pessoas costumam vestir-se de modo a ficarem parecidos com o que se imagina ser um morador da zona rural. Além disso, o local da festa é enfeitado com bandeirinhas e são instaladas barraquinhas que vendem alimentos e promovem jogos. De acordo com Campos (2007) “promover festas juninas tornou-se uma atividade curricular rotineira, tanto nas escolas públicas como nas particulares” (p. 01). Uma festividade que acabou se tornando uma forma de arrecadar fundos para essas mesmas escolas.

Dessa forma, mesmo que a comunidade onde as escolas estão inseridas seja bastante participativa, essa interação acontece, quando a escola promove

alguma festa de homenagens às famílias, particularmente envolvendo as mães dos/as alunos/as. Esses seriam os momentos festivos em que a integração entre família e escola se efetiva. Porém, o mesmo não ocorre em atividades destinadas mostrar os resultados do trabalho, nessas situações o comparecimento de familiares à escola seria bem menor do que nos momentos mais festivos.

5.4 Discursos educacionais validados pelas professoras ao falarem sobre escolas situadas em zonas rururbanas

Um dos pontos que podem estar implicados na constituição de identidades de escola diz respeito a especificidades relativas à organização das atividades escolares e ao trabalho docente (ABRANTES, 2003). Ao tocarem nesses temas as professoras entrevistadas recorreram a recomendações aos/às professores/as que já são bastante conhecidas.

Nos excertos apresentados a seguir as professoras referem a necessidade de adequar os currículos a uma suposta “realidade” dos/as estudantes.

Nem todos currículos estão de acordo com a realidade, a gente já conversamos com a Secretaria de educação e procuramos, já pedimos pra eles fazer uma reorganização dos conteúdos, pra ver o que que tem de bom o que que não tem, pra a gente ver como é que ficaria melhor. (Professora C)

[...] quanto ao conteúdo, eu trabalho com o 2º ano e procuro sempre né colocar coisas que eles tão acostumados, que eles conheçam, claro que eles também ter que ter uma noção do mundo, mais de uma maneira que não fique difícil deles entenderem de que estamos falando. Eu trabalho com português nas outras séries, séries finais do fundamental, utilizando também textos que contemple na realidade deles sempre [...] (Professora D)

Quanto ao currículo eu procuro trabalhar de acordo com a realidade da turma. [...] vem o currículo lá, conteúdo e tu tem que seguir. Eu não levo muito a sério, sinceramente não levo, eu pulo, eu vejo o que é melhor pra eles, mais relevante, o que eles vão precisar mais, eu pulo, pulo mesmo, deixo de lado e dou o que é mais interessante, vejo o que eles precisam mais, aproximando do

real, e dou o que eles precisam mais, junto, proximo e dá certo. (Professora E)

Não tá de acordo, inclusive hoje tem uma reunião na educação pra ver os conteúdos do 3º ano, pra rever, não não tá de acordo. Eu acho que isso é um pouco que faz o desinteresse dos alunos, que o conteúdo não tá de acordo com a realidade deles. (Professora G)

Bom, os conteúdos nós já recebemos prontos, então alguns se adaptam, tem a ver, outros nós procuramos adaptar à realidade dos alunos [...] também não tem como tu receber o conteúdo pronto e simplesmente passar sem levar em conta a realidade que a gente vive com os alunos que nós temos, então adapta-se sempre. (Professora F)

Nas falas dessas professoras aparecem considerações sobre uma suposta distância entre a “realidade” dos alunos/as das escolas onde atuam e os currículos dessas mesmas escolas, alegando que seria correto ou ideal buscar dar conta das peculiaridades da vida em áreas de forte imbricamento entre o rural e o urbano. As professoras comentaram que tem buscado questionar os currículos escolares existentes, cobrando da própria instituição e também da Secretaria de Educação do município de Jaguarão as reformulações que consideram necessárias. Tais reformulações seriam necessárias, segundo as entrevistadas, porque gerariam mais interesse dos/as alunos/as na atividade escolar.

Esclareço que não estou assumindo, para desenvolver esta análise, a compreensão de que os currículos escolares deveriam atender à realidade dos/as alunos/as, assim como não estou condenando qualquer esforço empreendido nesse sentido. O que cabe nessa análise é mostrar que as professoras entrevistadas, ao elencar essas questões para falar a respeito do currículo escolar, produzem, reproduzem e fazer circular determinadas representações sobre escola. Representações essas que podem estar controlando e regulando a produção dos currículos escolares bem como a ação docente, elas produzem efeitos.

Dessa forma, as professoras, ao referirem a necessidade de direcionar o currículo escolar para a “realidade” dos/as alunos/as, estão recorrendo a saberes educacionais que têm importante conexão com discursos pedagógicos bastante conhecidos no Brasil.

Um dos pontos destacados no pensamento educacional que perpassa as falas das professoras diz respeito à necessidade de que a escola inclua em suas atividades os saberes cotidianos dos/as educandos/as. Saberes que são considerados, nessa perspectiva, relevantes para uma educação transformadora e que promova a conscientização dos/as estudantes. Trata-se de uma educação cujo propósito é problematizar, com os/as alunos/as, a realidade em que estão inseridos para transformá-la. A educação que se propõe transformadora, portanto, não tem como princípio impor a verdade, mas procura construir os caminhos possíveis para se obter essa verdade. Como Freire (1981, p. 90) explicou, o que se busca é

[...] uma educação que fizesse o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade (p. 90).

Portanto, segundo essa compreensão, a “realidade” do/a aluno/a precisa estar presente no trabalho escolar para que a educação promova constante reflexão e considere as suas necessidades, interesses e experiências. Trata-se de uma compreensão de educação escolar que busca articular a sua ação à vida cotidiana dos sujeitos, buscando atender para a “realidade” vivida.

Na obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) faz valer o diálogo como elemento fundamental em que o professor e aluno sejam sujeitos atuantes através da conscientização, em que todos procurem pensar e agir criticamente, partindo de uma “realidade concreta”. Essa valorização do diálogo deposita nas palavras e na ação a possibilidade de educar, o que inclui tanto o/a aluno/a quanto o/a professor/a. Tal diálogo se inicia no planejamento dos “conteúdos programáticos” a serem trabalhados para promover reflexão.

Todavia esse conteúdo não pode estar distante do cotidiano dos/as alunos/as, os conteúdos tem que ter uma forte conexão com o que é vivenciado no dia a dia. Com tal consideração foram tecidas críticas ao que sintetizou com a expressão “educação bancária” (FREIRE, 1970) para indicar um trabalho educativo pautado em uma compreensão de conhecimento como conjunto de informações e fatos a serem transferidos do/a professor/a para o/a aluno, assim a ação educativa se confundiria com o ato de depositar um

determinado valor em uma conta bancária. Uma educação bancária, no momento que se afasta da realidade dos/as alunos/as, seria a responsável pelo desinteresse destes/as em relação à escola. Portanto, para evitar a referida ação de depósito, o autor (idem) elaborou métodos pedagógicos mostrando que o/a educador/a é agente de conscientização e de transformação no contexto cultural e social a partir do processo de ensino e aprendizagem.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1981) reforça a necessidade do/a professor/a atentar para os conhecimentos que adquire ao longo de sua prática profissional, os chamados “conteúdos acumulados”. Referindo-se a essa questão, o autor (idem) destacou que uma das tarefas mais importantes da prática crítica-educativa é propor condições para que os/as alunos/as sejam levados a assumir-se como sujeito cultural, social e histórico, pensante, transformador, criador, entre outros aspectos concernentes à sua identidade cultural. Identidade essa que não pode ser abandonada, pois está explicitamente relacionada com a assunção do sujeito, suas experiências vividas, suas práticas de significação.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (FREIRE, 1981, p. 24)

Essas considerações a respeito da obra de Paulo Freire ajudam a ver como as discussões sobre educação, no Brasil, passaram a compreender o um contexto político como central no processo educativo escolar, o que tem relação íntima com a valorização da realidade do/a estudante nesse mesmo processo.

Assim é possível dizer que a perspectiva assumida pelas entrevistadas estaria entre os discursos pedagógicos mais valorizados por professores/as quando estes/as tratam de metodologias de ensino que enfatizam a necessidade do uso de “materiais concretos” e de “trabalhar a teoria na prática”. Na fala transcrita a seguir, uma das professoras entrevistada aborda a necessidade de reunir o abstrato e o concreto como forma de promover o bom

trabalho educativo, esforço que implica uma importante interlocução com a “realidade”.

*[...] pra começar o currículo tá muito distante da realidade do aluno, muito muito distante. Então eu que dou aula de matemática, eu tenho a impressão que eu falo do vazio, do nada, porque tu fala abstrato, mas tá. Então essa feira de conhecimentos, que eu te falei da feira cultural, ela é muito importante, porque nesse momento, que tu pode trabalhar todos os dias. Tu tem que seguir no currículo né, e o nosso tempo não é muito longo. O ideal seria sempre formar, fazer sempre um projeto, que desse pra **aproximar o abstrato com o concreto**, só que aí nem sempre é possível, mas nessa feira de conhecimentos e essa é a nossa meta, **mostrar a realidade** pra eles. Se matemática existe, ela tá aqui também ela faz parte do nosso cotidiano, aproximar o abstrato do concreto. Essa última feira de conhecimentos, feira cultural mesmo, o meu trabalho foi sobre construção civil, a temática foi construção civil, nós saímos, nós fomos ali nas construções novas, **tomamos uma aula fantástica de um pedreiro**, ele deu os passos de como construir, qual é os primeiros passos até chegar a conclusão que tudo que a construção civil envolve com a matemática. E o pedreiro esse que nos deu entrevista, não tinha estudo nenhum, mas sabia mais do que nós, porque, porque tem a vivência do dia a dia, tem o saber próprio dele né, e eu acho que isso que é fundamental, acho não, acredito e tenho certeza, que tudo que for próximo da realidade da gente, a gente aprende muito mais. Então sempre que eu consigo, eu sempre faço isso, eu faço, eu aproximo o irreal do real. [...] (Professora E).*

Neste excerto, portanto, é enfatizado que os/as alunos/as aprendem melhor em situações que os/as coloca diante de temas que fazem parte do seu dia a dia. Esse é, segundo a entrevistada, um momento muito valorizado do trabalho escolar, porém só ocorre em alguns momentos especiais em que a escola promove uma feira de conhecimentos.

Associada à noção de contemplar a “realidade” do/a alunos na escola está a compreensão de que os saberes escolares tem que ter conexão com o que é “concreto”, ou seja, com o seu uso prático.

[...] o professor tem que tá próximo do aluno [...] nós temos inúmeros tipos de alunos, e então nós temos que aos poucos inserindo que isso faz parte, fazer eles pensar o que eu quero em matemática, por exemplo, pra que que me serve saber que no português tem o verbo transitivo direto e indireto, porque eu quero saber gramática se eu posso fazer um bom texto, mas não é bem assim, eu acho que pra tu fazer um bom texto tu tem que saber um pouco de gramática, um pouco não né, se não fica que nem no Enem a gente vê aquelas redações que dá pena né. E geografia, ah pra que que eu quero saber onde fica a África, tu não precisa saber do rio lá da África, mas o aluno tem que

saber pra que que serve aquele rio lá pra eles, então pra que não tratar aqui de Jaguarão, pra que que serve o nosso rio, pra que serve a enfermaria que está sendo reconstruída, o que ela foi, mostrar também o que é real nosso aqui e até dentro no bairro que a gente trabalha, sempre que possível, tem coisas que não dá pra entender [...] Agora junta os dois tá, realidade e abstrato que dá certo, nunca mais o aluno esquece. (Professora B)

[...] o professor não é mero conhecimento, não é transmissor de conhecimentos, tu aprende junto com o aluno todos os dias. Eu tô com 22 anos de serviço e todos os dias eu aprendo algo novo com eles, todo dia. Tu aprende mais na prática do que na teoria não tenho dúvida, o professor diz que teoria e prática andam de mãos dadas, eu não concordo muito, eu acho que a teoria é uma coisa e a realidade é outra. (Professora E)

As professoras entrevistadas enfatizam a busca em aproximar os temas escolares da vida cotidiana, alegando unir a teoria à prática ou, até mesmo, valorizando mais a prática do que a teoria. Nesses excertos é indicado que o trabalho docente deveria recorrer a projetos de ensino que visem levar os/as alunos a relacionar o conhecimento escolar com as atividades do dia a dia. Uma das professoras entrevistadas informou que valoriza em sua atividade os saberes adquiridos fora da escola, obtidos no exercício cotidiano de uma profissão. Esses saberes, aliás, seriam os que poderiam promover aprendizagens de melhor qualidade porque estão relacionados à “realidade” vivida.

Segundo o que Clarice Traversini e Nair Balem e Zuleika Costa (2007) apontaram, no artigo *Que Discursos Pedagógicos Escolares são validados por Professores ao tratar de metodologias de ensino*, os professores/as indicam ser como produtivas para aprender as metodologias de ensino que focalizam o aprender fazendo, a relação do conteúdo com a realidade do aluno e as atividades com características lúdicas. Dessa forma, o destaque recai sobre as pedagogias que colocam foco no aprendiz no cenário educacional brasileiro. As autoras (idem) destacam que, segundo esse conjunto de discursos pedagógicos, a pedagogia necessita ser centrada no aluno e no seu processo de aprendizagem.

No texto *Partir da realidade. Será que algum dia voltaremos*, Clarice Traversini (2004) indica um dos pressupostos mais valorizados nos discursos pedagógicos diz respeito a necessidade de valorizar os saberes dos/as estudantes e de suas comunidades, por isso há a recomendação de que a

prática pedagógica precisa “partir da realidade” na qual o/a aluno vive e trabalha.

Problematizando esse “partir da realidade”, Traversini (2004) ressaltou que com tal objetivo a escola pode capturar saberes cotidianos para torná-los escolares, o que é bem diferente valorizar esses mesmo saberes por si mesmos. Isso pode implicar em partir de um saber cotidiano para motivar os/as alunos/as para a aprendizagem e, depois, enquadrar esse saber na lógica escolar que tendem a unificar e homogeneizar os modos como as pessoas veem e pensam o seu fazer cotidiano.

A escola ao “partir da realidade”, disse a autora (idem), pode-se estar ensinando uma noção específica de realidade, constituída a partir da cultura escolar e capaz de intervenções na vida cotidiana dos sujeitos. Assim, considerando a forma como a escola se organiza, parece,

[...] que a escola e o cotidiano permanecem apenas como pontos de partida para ensinar e aprender, dificilmente conseguindo manter as diferenças, as características, as singularidades, as heterogeneidades que os compõe. (TRAVERSINI, 2004, p. 05, 06)

Outro ponto problematizado pela autora (idem) é que ao “partir da realidade”, a “realidade” não é trazida para a escola na sua totalidade, mas é apreendida aos pedaços, interessadamente selecionados. Esse exemplo é interessante por que mostra que o que é elencado como realidade dos/as alunos não é qualquer coisa, no exemplo há um privilégio das questões relacionadas a trabalho em detrimento de outros aspectos da cultura daqueles sujeitos.

Tal problematização decorre da compreensão de que aquilo que recortamos do mundo e referimos como “a realidade” não é nunca algo natural, fixo e imutável. É sim construída a partir de determinados pontos de vista, produzidos pela linguagem.

[...] não existe uma realidade e nem um cotidiano, mas realidades e cotidianos, no plural. Ambos estão implicados com a cultura, produzindo-a e produzindo-se continuamente e entremeio a tensões e lutas para impor significados (TRAVERSINI, 2004, p. 06).

É interessante pontuar que a compreensão de que a aprendizagem acontece desde que sejam propostas atividades de acordo com a realidade do/a aluno/a, que o/a aluno/a aprende fazendo, que o prazer de aprender se verifica quando o/a aluno/a relaciona os conteúdos escolares com suas experiências e vivências pessoais perpassando fortemente as produções brasileiras sobre a educação do campo. Atentar para esse aspecto parece-me relevante porque em vários momentos das entrevistas as professoras referiram as diferenças entre as escolas que consideram urbanas e as escolas onde atuam, situadas em locais cuja mescla entre o rural e o urbano são acentuadas.

Discussões relativas à educação do campo que apontam a necessidade de levar em consideração a “realidade” dos/as alunos/as nas escolas tem circulado há várias décadas. Na tese intitulada *Uma história de Governamento e de Verdades – Educação Rural no RS 1950/1979*, Noeli Valentina Weschenfelder (2003) buscou mostrar como o campo da educação rural se constituiu desenvolvendo num minucioso esforço de gerir a população rural à medida que colocou em circulação discursos prescritivos sobre as escolas situadas em áreas rurais. Essas prescrições tratavam do aparelhamento da escola rural, da distribuição dos espaços e dos tempos e da organização de atividades escolares em locais específicos. Nessa perspectiva, destacava-se a consideração, por parte da escola, das realidades locais, especialmente daqueles conhecimentos relativos à agricultura e à vida do campo.

De acordo com Weschenfelder (2003, p. 130) desde a década de 1920 já se pensava numa escola integrada às condições locais, mas foram os objetivos escolanovistas, difundidos na década de 1930, que reforçavam o “princípio de ‘adequação’ a realidades locais”. Dessa forma, no período examinado na Tese, a autora (idem) mostrou que os/as professores/as das escolas do campo assumiram a necessidade de que os saberes trabalhados nas escolas sejam voltados para as atividades campesinas e que estes reiteraram a

[...] a necessidade de conhecer a comunidade, suas carências, suas potencialidades de produção, de consumo e, com isso, os modos de vida deveriam ser conhecidos e, se necessário, modificados (WESCHENFELDER, 2003, p.135).

Os trabalhos que abordaram a educação do campo da década de 1980 até a primeira década do século XXI parecem manter uma tônica bastante aproximada do que era recorrente nas pesquisas mais antigas. Ribeiro e Paraíso (2012) indicaram, em seu texto intitulado *A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: Currículos e sujeitos demandados*, que a produção brasileira que aborda a educação do campo tem se voltado para a necessidade de valorização específicos da vida rural nos currículos escolares. Dentre as enunciações mais freqüentes em trabalhos que se caracterizam por discutir a educação do campo entre 1987 e 2009, aparecem a compreensão de que a escola oferecida às populações rurais atende pouco as suas expectativas, de que a escola camponesa deve ser diferente da escola urbana abrangendo a “realidade”, o cotidiano e os costumes rurais, de que se deve desenvolver metodologias voltadas para as peculiaridades do campo e de que a participação da comunidade local é central para que a escola atenda as necessidades camponesas. Além disso, em geral, as atividades produtivas camponesas são fortemente apontadas como elementos importantes a serem contemplados nos currículos escolares como forma de voltar o trabalho educativo para “realidade” dos/as estudantes.

A área de educação no campo tem reiterado a importância em adequar a escola à realidade camponesa. O texto intitulado *A Educação Popular do campo e a realidade camponesa*, de Batista (2007), apresentado na 30^o Reunião Nacional da ANPED, apresenta reflexões sobre a busca da área de educação do campo em considerar a realidade dos sujeitos camponeses. A autora diz que,

[...] inspirada em Freire a educação do campo assume como um dos princípios a preocupação com a realidade dos educandos, com a realidade camponesa, como ponto de partida e base curricular da educação. (BATISTA, 2007, p. 05).

Além de indicar que os currículos ainda são desconectados das especificidades e questões do campo, bem como dos interesses dos seus sujeitos.

Comungando com os ideais da educação popular os movimentos sociais vêm desenvolvendo milhares de experiências educativas e se articulando para reivindicar uma política de educação do campo e um dos pontos centrais da concepção de educação que praticam e reivindicam é o vínculo dos conteúdos curriculares com a realidade dos povos do campo, pois constatam e denunciam que nas precárias escolas do campo. (BATISTA, 2007, p. 05).

Esses mesmos ideais compartilhados pela área de educação do campo e por movimentos sociais estão contemplados na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que prevê no artigo 2º, parágrafo único que,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Assim como o trabalho referido acima, Caldart (2003, p.66) afirma que “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo”. Assumindo uma perspectiva bastante semelhante, Batista (2007) afirma que as escolas do campo precisam considerar as diversidades socioculturais das comunidades, focalizando em especial a atividade produtiva desses sujeitos.

Para que desenvolva um conhecimento da realidade onde os alunos vivem e atuam é fundamental a análise das condições de vida e de trabalho ali existentes. Para tanto, a educação deve focar o trabalho dos agricultores, identificar os problemas presentes na comunidade e fomentar a busca de propostas de intervenções para solucionar ou melhorar as situações problemáticas identificadas. Este período tem como função particular vincular as disciplinas com a realidade local através de ações, trabalhos, pesquisas e execução de projetos, podendo implicar observações, registros em diários de campo e estudos de casos. (BATISTA, 2007, p. 09).

Mas o que implica dizer que um conhecimento é válido para determinado sujeito? Partindo desse questionamento, Ribeiro e Paraíso (2012) apontam que a compreensão de que é necessário diferenciar o currículo das escolas do campo em relação às escolas urbanas e de que é importante repensar as práticas pedagógicas elegendo novos conteúdos e relações com os conhecimentos e as culturas campestres, estaria implicada em definições sobre os modos de ser das pessoas que vivem nas áreas rurais. (RIBEIRO e PARAÍSO, 2012, p.175). Por outro lado, as discussões sobre valorização da cultura do campo nas práticas escolares, segundo os mesmos autores (idem), tenderiam a reforçar a dicotomia campo/cidade ao destacarem as diferenças sem apontar as similaridades entre esses dois espaços.

A discussão sobre a valorização da cultura do campo e a introdução de conhecimentos considerados especificamente campestres nos currículos escolares mobilizou estudiosos (as) que se dedicam a discutir a questão da educação do campo. Essa discussão levanta polêmicas sobre a dicotomia campo-cidade e sobre a necessidade ou não de currículos diferenciados para esse público. Há, por um lado, defesa de que as pessoas do campo precisam de um currículo com conhecimentos específicos e, por isso, diferente dos demais existentes. Por outro lado, há quem defenda que é preciso mudar o currículo de todos e não somente o endereçado às pessoas do campo (RIBEIRO; PARAÍSO, 2012, p.170).

Além disso, dizer que um conhecimento é válido ou necessário para um grupo de pessoas, se está, simultaneamente, demandando alguns modos de vida em detrimento de outros e, com frequência, esse esforço tem priorizado o trabalho e as atividades produtivas como referência para a ação escolar. Dessa forma, tendo em vista que o trabalho é priorizado como organização do currículo, o trabalho do campo “parece ser tomado como característica marcante para definir especificidades dos sujeitos que vivem nesse e desse espaço” (RIBEIRO e PARAÍSO, 2012, p.171), contrapondo assim a organização do currículo com referência na vida urbana.

6. APONTAMENTOS FINAIS

O início dessa dissertação partiu das minhas inquietações enquanto pesquisadora que já percorria os caminhos *rururbanos* do município de Jaguarão. Naquele momento eu atentava para andanças e transformações na vida contemporânea que se constituíam em motivo importante para refletir-se a respeito dos modos como as pessoas têm produzido as suas identidades culturais. Em especial, esta atenta para os imbricamentos entre as áreas rural e urbana que são responsáveis pela constituição de espaços que vêm sendo referidos como *rururbanos*, formando um território de alta complexidade.

Essas inquietações fizeram-me atentar, também, para a produção de identidades de escolas situadas em áreas do município de Jaguarão onde há importante mescla entre as dinâmicas rural e urbana. A fim de analisar os elementos implicados na constituição de identidades dessas escolas, entrevistei sete professoras que vivem e/ou trabalham em zonas da cidade onde essa intensa mescla entre rural e urbano está presente. Essas professoras atuam nas escolas municipais General Antônio de Sampaio e Ceni Soares Dias.

Os elementos implicados na constituição de identidades de escolas estão relacionados com o local onde esta se insere, com as suas peculiaridades, com os sujeitos que nela convivem, com os recursos de que dispõe bem como as dificuldades que precisa enfrentar.

Um dos pontos que atentei na análise foi o tema da localização das escolas. Segundo as professoras entrevistadas haveria uma “defasagem” desses locais em relação à urbanização. As professoras representam as escolas como sendo mais rurais do que urbanas, escolas que são afastadas da cidade ou praticamente rurais, situação que distinguiria essas escolas das referidas como tipicamente urbanas. Tal diferenciação está implicada na focalização de “defasagens” que as escolas *rururbanas* teriam em função de não serem localizadas nas áreas centrais da cidade, reforçando a associação entre urbanização e progresso em contraposição a um suposto atraso do mundo rural onde não se dispõe de pavimentação, bons transportes públicos e saneamento básico. As imbricações entre campo e cidade que venho

apontando indicam que divisões simplificadas entre esses espaços não explicam a complexidade dos híbridos culturais que estão se elaborando no mundo contemporâneo. Ao trabalhar com a temática da constituição das identidades de escola, busquei focalizar a compreensão das dinâmicas que têm possibilitado o contato e a mescla entre diferentes culturas.

Outro ponto discutido nas análises diz respeito à integração entre a escola e a comunidade local. De acordo com as professoras há uma grande integração entre a comunidade local e as escolas participantes da pesquisa. No entanto, mesmo que essas pessoas sejam conhecidas das professoras, elas participam efetivamente das atividades escolares quando essas se voltam para homenagear as mães dos/as alunos ou quando há festejos juninos, promovidos com o intuito de angariar fundos para a manutenção da instituição de ensino.

Considerando que as escolas General Antônio de Sampaio e Ceni Soares Dias possuem importante ligação com a vida rural, os discursos educacionais validados pelas professoras estão relacionados a necessidade de aproximar a “realidade” dos alunos/as das escolas com os seus currículos. Ao tecer comentários sobre esse tema, as professoras alegaram que seria correto ou ideal buscar dar conta das peculiaridades da vida em áreas de forte imbricamento entre o rural e o urbano, assim como apontaram diferenciações entre os/as alunos/as que vivem na zona rural e os/as que vivem em áreas urbanizadas.

A pesquisa me permitiu, portanto, atentar para os modos como as professoras constituem a identidade das escolas onde atuam. Essas escolas são marcadas pela mescla cultural que se produz à medida em que elementos do mundo urbano e do mundo rural são imbricados, produzindo espaços *rururbanos*. Saliento que na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, não caberia apontar respostas que estivessem voltadas para alguma verdade sobre o que seja uma escola rural ou uma escola urbana, assim como não caberia, também, estabelecer as formas corretas dessas escolas desenvolverem as suas atividades. Portanto, este estudo foi realizado na direção de analisar e problematizar a constituição de identidades das escolas Ceni Soares Dias e General Antônio de Sampaio, a partir dos modos como algumas das suas professoras representam essas instituições e a sua atividade

profissional, o que certamente pode contribuir para diferenciá-las de outras escolas do município de Jaguarão.

Dessa forma, entendo que esse estudo possa contribuir para o trabalho dos/as gestores/as de unidades escolares, equipes pedagógicas de Secretarias Municipais de Educação, bem como professores/as dos mais diferentes níveis de ensino, possibilitando problematizar a constituição de identidades culturais que, por sua vez, nunca são definitivamente estabelecidas, não apresentam uma ligação natural com o território onde as pessoas nasceram, enfim, forjam-se em intermináveis e complexos processos.

Ao concluir esta dissertação, destaco que durante a trajetória deste trabalho aprofundei a minha inserção nos Estudos Culturais em Educação, produzindo múltiplos saberes e explorando conhecimentos que nem sequer imaginava existir. Fica uma sensação de uma bagagem que não se desfaz, e de um sujeito que está pronto para iniciar uma nova viagem, em vez de chegar a um destino final.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, Ricardo. **Do setor ao território:** funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. Rio de Janeiro: IPEA, jan. 2000. 37p.

ABRANTES, Pedro. A construção social de identidades da escola. **Trajectos**, ISCTE, Editorial Notícias, 2003. p. 13-22.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invencion dialógica.** Editora: Paidós. Barcelona, 1995.

ÁVILA SÁNCHEZ, Héctor. La agricultura en las ciudades y su periferia: un enfoque desde la geografía. In: **Revista Investigaciones Geográficas**, Instituto de Geografía, México, n. 53, p. 98-121, 2004.

BAGLI, Priscilla. **Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema:** dos mitos pretéritos às recentes transformações. 207 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

BALSADI, Otávio Valentim. Mudanças no Meio Rural e Desafios para o Desenvolvimento Sustentável. In: **Revista São Paulo em Perspectiva.** Metrópole: Transformações Urbanas. v. 15/ nº.1/ Jan-Mar 2001. p. 155-165

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** As Consequências Humanas / Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A Educação Popular do Campo e a Realidade Camponesa. In: **Reunião Anual da Amped**, 30, Caxambu, 2007.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BIAZZO, Pedro Paulo, MARAFON, Glaucio José. Novo caráter das relações campo-cidade no norte do Estado do Rio de Janeiro- Brasil. IN: SAQUET, Marcos Aurélio, SOUZA, Edson Belo Clemente. **Leituras do conceito de território e de processos espaciais.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 144p.

BLUME, Roni. **Território e Ruralidade:** A desmistificação do fim do rural. 182 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Diário Oficial [da] União, Poder Legislativo, Brasília, n. 191-A, 05 de out.1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 set 2014

BRASIL. **Decreto-lei nº 311 de 02 de março de 1938**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes>>. Acesso em: 25 set 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica na Escola do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. MEC. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman. Acesso em: 25 jun 2014.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem fronteiras**, v.3 n. 1, p. 60-81, jan/jun 2003.

CAMPANHOLA, Clayton, GRAZIANO DA SILVA, José. O novo rural brasileiro: uma análise nacional e regional. In: **Embrapa Meio Ambiente**, Jaguariúna: São Paulo, 2000.

CAMPOS, Judas Tadeu. Festas Juninas nas Escolas: Lições de Preconceitos. In: **Revista Educação Soc.** Vol.28. Campinas: 2007

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo, SP: EDUSP, 2006.

_____. **Culturas híbridas, poderes oblíquos**. In: CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 283-350

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A questão da cidade e do campo: teorias e política. In: **Mercator: Revista de Geografia da UFC**, v. 3, n. 5, p. 7-13, 2004.

CARMO, Renato Miguel Emídio do. **Alentejo: entre a urbanização e a marginalização**. . 402 f. Tese de doutoramento em Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais - ICS, 2005.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: Novas identidades em construção. In: **Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural 23**, Anais. Natal: Sober, 1997, p.147-185.

_____. **Camponeses, agricultura e pluriatividade**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 1998.

CARNEIRO, Maria José e MALUF, Roberto S. Introdução. (Orgs.). In: **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003. p. 17-27.

CHIANCA, Luciana. Devoção e diversão: Expressões contemporâneas de festas e santos católicos. **Revista Antropológicas 11**: Volume 18, 2007. p.49-74

COELHO, M. S. Uma rurbanização nos contrafortes de Meruoca? Ensaio de aplicação de novas categorias em Geografia Urbana. In: **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. Sobral, CE: UVA, n. 1, 1999, p.15-28.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 107-120.

_____. **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2005. 176p.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. (org). In: **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Org. COSTA, Marisa Vorraber. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

_____. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores. In: **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. Editora UFPR, 2010.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. In: **Revista brasileira de educação**. Maio//Ago, nº23, Rio de Janeiro: 2003. p.36-60.

COSTA, Márcia Rosa da. **As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 221p.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Editora UFMG, Belo Horizonte: 2007.

ENTRENA DURÁN, Francisco. Cidades sem Limites. In: MACHADO, Jorge Alberto (org.) **Trabalho, economia e tecnologia: novas perspectivas para a**

sociedade global. São Paulo: Tendez; Bauru: Práxis, 2003. Revista em Tempo, v. 5. 2003. Disponível em: <<http://www.forum-global.de/curso/textos/tecno.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2013.

ESPAÑA, Elisabeth Claudia Delios. La agricultura en espacios periurbanos en el municipio de Alboraya. Valencia: Universidad de Valencia, 1991. In: VALE, Ana Rute, GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira. **Crescimento urbano e teorias sobre o espaço periurbano**: Analisando o caso do município de Araraquara (SP) Geografia: Ações e Reflexões. p. 231-246. 2006

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2003.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. **A pedagogia do gauchismo**: Uma análise a partir da diáspora gaúcha. 159f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Rurbanização**: que é? Recife: Massangana, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1971.

GERARDI, Lucia Helena de Oliveira, CARVALHO, Pompeu Figueiredo de (Org.) **Geografia: Ações e reflexões**. Rio Claro UNESP/IGCE: AGETEO, 2006. 434f.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRAZIANO DA SILVA, José. Velhos e novos mitos do rural brasileiro: implicações para as políticas públicas. In: ARBIX, G. **Brasil, México, África do Sul, Índia e China**: diálogo entre os que chegaram depois. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

_____. O novo rural brasileiro. **Coleção Pesquisa**, n. 1, v. 1. Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, 1999, p. 71-90.

_____. **Sobre a delimitação do rural e do urbano no Brasil**: Testando as aberturas geográficas das novas Pnads. In: Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural 35, Anais. Brasília: SOBER, 1997. p. 114-146.

_____. **A Nova Dinâmica da Agricultura Brasileira**. Campinas, Instituto de Economia/ Unicamp, 1996. 217 p.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul/dez.1997a.

_____. **Representations and Signifying Practices**. London: Sage/Open University, 1997b.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. HALL, Stuart. Rio de Janeiro: DPU&A, 2006.

_____. **Raça, cultura e comunicação**: Olhando para trás e para a frente em estudos culturais. Repensando o marxismo. 1992, v. 5, no 1, p. 10-18.

_____. Cultural studies and its theoretical legacies. In: MORLEY, David, KUAN-HSING, C. **Stuart Hall** - critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 1996.

_____. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HORN, Ticiania Elisabete. **Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano**: Experiências num entrecruzar de infâncias. Porto Alegre, 2010.

LEMES, Adriana. **A Escola do Chico Bento**: Representações do Chico Bento: Representações do Universo Escolar em Histórias em Quadrinhos de Maurício de Souza. UFRGS: Canoas, 2005.

LEWIS, Jennifer. **Identidade e a Região Peri-Urbana de Belém do Pará**: Lições para o investimento de desenvolvimento municipal. 2007. 14f. Disponível em: <www.ncsu.edu/project/.../Identidade_Regiao_PeriUrbana_Lewis.pdf>. Acesso em: 22 mai 2014.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Forma**: Lógica Dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. 312p.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MENDRAS, Henri. A cidade e o campo. In: QUEIROZ, Maria Isaura P. de. (Org.). **Sociologia Rural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969. p.33-61.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1993. p. 342-344.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: **Cadernos CPDA – Ruralidades**. Rio de Janeiro: UFRRJ, n. 1. nov. 2002. 38p.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e Globalização: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José (Org) **Identidades Sociais: Ruralidade no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 15-40.

_____. Identidades Sociais em Territórios Rurais Fluminenses. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). **Identidades Sociais: Ruralidades no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 65-88.

MOREIRA, Roberto José. Configurações de Poderes Urbano-Rurais: fragmentos de discursos e práticas. In: **Encontro Nacional de Geografia Agrária**. 18. Rio de Janeiro, Mesas-Redondas. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. p.1-23.

NELSON, C. TREICHLER, P.A. e GROSSBERG, L. Estudos Culturais: Uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ORTIZ, Paula Nunes. **A Escola nas Tramas da Linguagem e da Cultura - Um Estudo sobre Filmes de Animação**. Ulbra: Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, V.34, n. 122, p. 283-303, maio/ago, 2004.

PEGORETTI, Michela Sagrillo e SANCHES, Suely da Penha Sanches. Dicotomia rural x urbano e segregação sócioespacial: Uma análise da acessibilidade ligada à problemática do transporte dos estudantes do campo. In: **XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – AMPUR: Bahia, 2005**.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JAGUARÃO. **Plano Diretor Participativo de Jaguarão e Leis Complementares**. 2006. Disponível em: <http://www.jaguarao.rs.gov.br/?page_id=316> Acesso em: 22 set 2012.

RAFFESTIN, Claude. O que é Território? In: **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 02-17.

REDFIELD, R. *The Little Community and Peasant Society and Culture*. Chicago: Midway Reprint, 1956. 190 p.

RESENDE, S. Interações entre rural e urbano: discussões e tendências de análise. In: MARAFON, Glaucio José, PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. (Org.). **Interações geográficas: a conexão interinstitucional de grupos de pesquisa**. Uberlândia: Roma, 2007. p. 23-33.

RIBEIRO, Ieda Cristina da Rosa. Jeca Tatu e sua Identidade Nacional. In: **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**, n. 01, 2006. Disponível em: <http://apps.unibrasil.com.br/revista/index.php/educacaoehumanidade/article/view/53>. Acesso em: 20 jun 2014

RIBEIRO, Vândiner e PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 169-180, 2012.

RÍOS, Alicia. Los estudios culturales y el estudio de la cultura em América Latina. In: MATO, Daniel. (org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. 2012. p. 247-254, 2002. Disponível em: <<http://www.globalcult.org.ve/Alicia%20R%EDos%20.pdf>>. Acesso em: 31 mar 2014.

ROSAS, Celbo Antonio da Fonseca. **A (dês)construção da dicotomia rural-urbano no extremo Noroeste Paulista**. 2010. 246f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2010.

RUA, João. As crises vividas pelo Estado do Rio de Janeiro e a emergência da novas territorialidades em áreas rurais. In: MARAFON, G. J.; RUA, J.; RIBEIRO, M. A. (Org.). **Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007. p. 271-298.

RUA, João. Urbanidades no Rural: Em um trecho da região Serrana fluminense – a rodovia Teresópolis – Nova Friburgo. In: **Encontro de Grupos de Pesquisa I**. Anais. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SCHNEIDER, Sérgio. Agricultura familiar e desenvolvimento rural endógeno: elementos teóricos e um estudo de caso. In: FROEHLICH, José Marcos; DIESEL, Vivien. (Org.). **Desenvolvimento Rural: Tendências e debates contemporâneos**. Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. **A pluriatividade na agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares e DAL MORO, Marília. **Representações culturais de jovens sobre o lugar da escola em suas vidas**. Porto Alegre, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como Fetiche: A poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Sílvia Debastiani Rennó da. **Representações Culturais de Educadoras de Escolas de Educação infantil sobre Educação Física: Um Estudo de caso na rede municipal de ensino de Gravataí/RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo et. al (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Adriano Campolina. A multifuncionalidade da agricultura familiar. **Revista Proposta**, 87, FASE. Rio de Janeiro, 2000/2001. p. 40-49.

SOUZA, Marcelo Lopes. **ABC do Desenvolvimento Urbano.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOROKIN, Pitirim. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. (1930) In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução Crítica à Sociologia Rural.** São Paulo: Hucitec, 1981.p.138-169

SOJA, Edward. **Geografias Pós-Modernas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1996.

STEINBERG, J. **A periurbanização na França (1988-2000).** Geoinova: Lisboa, n. 7, 2003, p.75-86

TRAVERSINI, Clarice Salete. Partir da realidade. Será que algum dia voltaremos? In: **IV Simpósio Nacional de Educação: Políticas de Formação de Professores no Brasil.** Anais. V.1 Frederico Westphalen: URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2004. p. 97-105

TRAVERSINI, Clarice Salete; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes.** São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

VALE, Ana Rute do. **Expansão urbana e plurifuncionalidade no espaço periurbano do município de Araraquara (SP).** Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2005. 214f.

VALE, Ana Rute do; GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira. Crescimento urbano e teorias sobre o espaço periurbano: analisando o caso do município de araraquara – SP. **Geografia: ações e reflexões.** 2006. p. 231-246.

VEIGA, José Eli da. A face territorial do desenvolvimento. In: **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**. Vol. 3, N. 5, Set. 2002. 27^o Encontro Nacional de Economia. Belém, 8-10 de Dezembro de 1999, Anais. p. 301-318.

_____. **A dimensão rural do Brasil**. São Paulo: FEA-USP, 2004. Disponível em: <<http://www.econ.fea.usp.br/seminários/artigos>> Acesso em: 23 mai 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

VIVIAN, Danise e FREITAS, Juliana Veiga de Freitas. **As Representações Culturais sobre o Currículo Escolar da Educação Integral a partir do Olhar Docente**. 2006. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/materiais/as-representacoes-culturais-sobre-o-curriculo-escolar-da-educacao-integral-a-partir-do-olhar-docente>. Acesso em: 27 jun 2014

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. In: **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 15. Rio de Janeiro: CPDA, 2000.

_____. O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno In: **Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural**, 35. Anais. Brasília: SOBER, 1997. p. 90-113.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. In: **Una nueva ruralidad en América Latina?** Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>. Acesso em 07 de set 2014.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Uma história de Governo e de Verdades** – Educação Rural no RS 1950/1979. Tese (Doutoramento). Porto Alegre: UFRGS, 2003, 210p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 7^a ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA Marisa Cristina Vorraber (org). **Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 71-90.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVA, Rosa Maria

Hessel. (org.) **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.19-46

ZÁRATE, Antônio. El mosaico urbano - organización interna y vida en las ciudades. In: **Cadernos de Estudos 13**. Madrid: Cincel, 1984

Anexos

Anexo 1



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**Prezada Sr.^a Cricia Martins - Professora e Vice-diretora
Vice-Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ceni Soares Dias**

A pesquisa, provisoriamente intitulada “Representações de escolas situadas nas Franjas Rururbanas do Município de Jaguarão/RS”, visa discutir as representações de escola a partir de entrevistas com docentes que atuam em áreas rurais e mesclam elementos da vida rural com a vida urbana.

Para que essa pesquisa seja desenvolvida será de importantíssima relevância a realização de entrevistas com professores e professoras que lecionam na escola que se encontra sob sua direção e que deverão concordar em participar do estudo.

Essas entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise. As informações obtidas nas entrevistas serão mantidas sob sigilo absoluto, resguardando-se os nomes dos participantes, assim como a identificação do local de coleta dos dados.

A divulgação do trabalho será feita por meio de uma dissertação de mestrado bem como artigos e comunicações em eventos científicos.

Todos os participantes serão esclarecidos da finalidade da pesquisa e autorizarão, por escrito a sua participação.

Em qualquer etapa do estudo, a direção da escola bem como os/as entrevistados terão acesso à pesquisadora, cujos dados seguem ao final desta, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Pretende-se que este trabalho traga contribuições importantes ao campo da Educação e abra novas perspectivas de estudos em temáticas relacionadas às suas discussões.

Sem mais, agradeço antecipadamente seu apoio e compreensão, certa de sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa científica.

Pelotas, abril de 2014.

Profa. Kelly Souza de Lima (pesquisadora) – kelly23lima@hotmail.com

Mestranda em Educação e Tecnologia – IFSUL - Pelotas

Profa. Dra. Angela Dillmann Nunes Bicca (orientadora) –
angela.bicca@hotmail.com

Anexo 2



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

TERMO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

_____,
CPF _____, CI _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar da pesquisa provisoriamente intitulada “Representações de escolas situadas nas Franjas Rururbanas do Município de Jaguarão/RS” desenvolvida pela pesquisadora Kelly Souza de Lima.

Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof^a Dr^a Angela Dillmann Nunes Bicca, a quem poderei contatar e consultar a qualquer momento que julgar necessário.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que visa discutir as representações de escola a partir de entrevistas com docentes que atuam em áreas rurais que mesclam elementos da vida rural com a vida urbana.

Estou ciente de que as entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas para análise, sendo minha identidade preservada em todas as etapas da elaboração e de divulgação da pesquisa.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de LIVRE Consentimento,

Jaguarão, ____ de abril de 2014

Assinatura do (a) participante:

Assinatura da pesquisadora:

Prof. Kelly Souza de Lima (pesquisadora) – kelly23lima@hotmail.com
Mestranda em Educação e Tecnologia – IFSUL - Pelotas
Prof. Dra. Angela Dillmann Nunes Bicca (orientadora) – angela.bicca@hotmail.com

Anexo 3

Mapa do município de Jaguarão

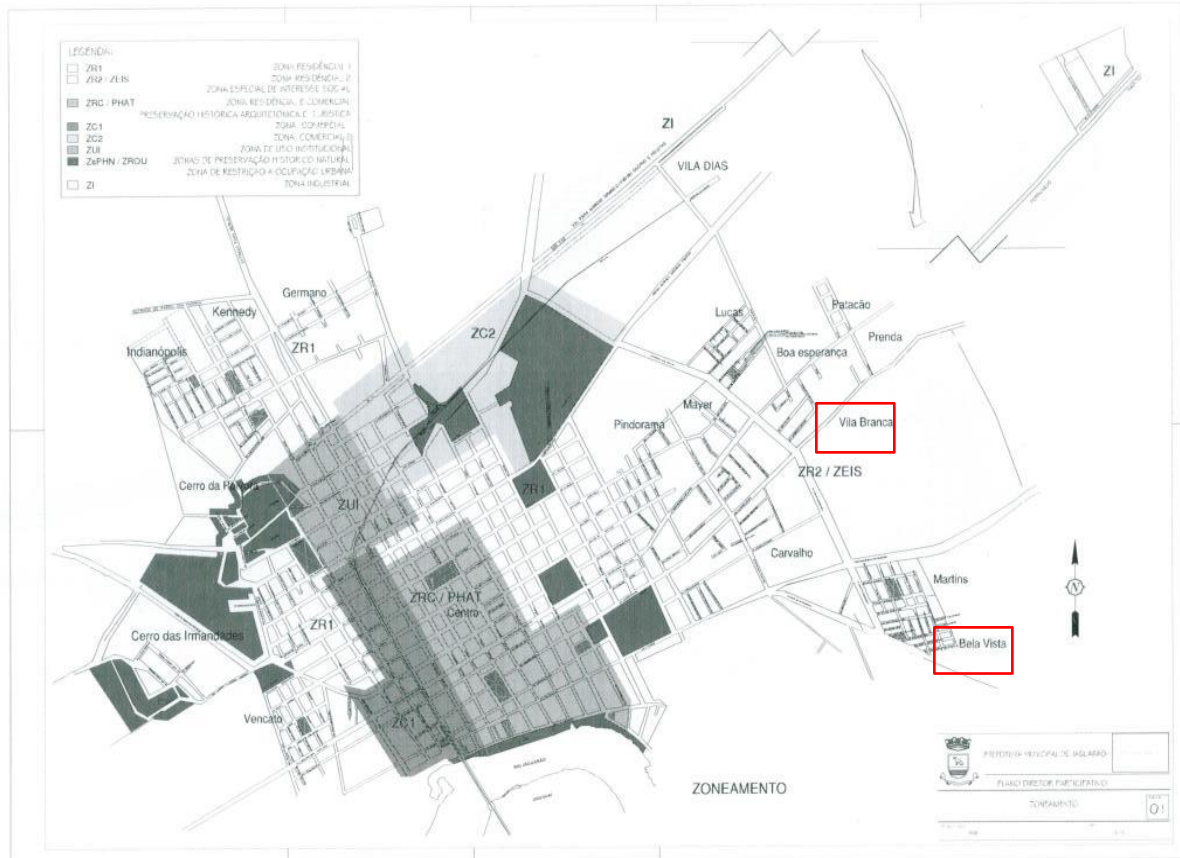


Imagem extraída do Plano Diretor Participativo do município de Jaguarão

Anexo 4

Fotos das Escolas Municipais



Foto da Escola Municipal Ceni Soares Dias



Foto da frente da Escola Municipal Ceni Soares Dias



Foto da lateral da Escola Municipal Ceni Soares Dias com vista para o bairro



Foto da vista da frente da Escola Municipal Ceni Soares Dias e lateral no seu entorno



Foto da frente da Escola Municipal General Antônio de Sampaio



Foto do interior da Escola Municipal General Antônio de Sampaio



Foto com vista para lateral da Escola Municipal General Antônio de Sampaio



Foto com vista para frente da Escola Municipal General Antônio de Sampaio