

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

LAURA DUARTE MARINOSKI

**DINÂMICAS FRONTEIRIÇAS E FORMAÇÃO NO COLÉGIO AGRÍCOLA DE FOZ
DO IGUAÇU: ENTRE OESTE DO PARANÁ, BRASIL, E LESTE DO PARAGUAI**

FOZ DO IGUAÇU-PR

2021

LAURA DUARTE MARINOSKI

**DINÂMICAS FRONTEIRIÇAS E FORMAÇÃO NO COLÉGIO AGRÍCOLA DE FOZ
DO IGUAÇU: ENTRE OESTE DO PARANÁ, BRASIL, E LESTE DO PARAGUAI**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.
Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Identidade
Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Coeli Machado e Silva

FOZ DO IGUAÇU-PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Duarte Marinowski, Laura

Dinâmicas fronteiriças e formação no Colégio Agrícola em Foz do Iguaçu: entre Oeste do Paraná, Brasil, e Leste do Paraguai / Laura Duarte Marinowski; orientadora Regina Coeli Machado e Silva Coeli Machado e Silva. -- Foz do Iguaçu, 2022. 153 p.

Tese (Doutorado Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2022.

1. Educação. 2. Fronteira. 3. Antropologia. I. Coeli Machado e Silva, Regina Coeli Machado e Silva, orient. II. Título.

LAURA DUARTE MARINOSKI

**DINÂMICAS FRONTEIRIÇAS E FORMAÇÃO NO COLÉGIO AGRÍCOLA DE FOZ
DO IGUAÇU: ENTRE OESTE DO PARANA, BRASIL, E LESTE DO PARAGUAI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração Sociedade, Cultura e Fronteiras, linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Identidade, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Regina Coeli Machado e Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Denise Rosana da Silva Moraes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Maria Elena Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Samuel Klauck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Diana Milstein

Universidad Nacional de Misiones

Adriana Dorfman

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Foz do Iguaçu, 10 de dezembro de 2021

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível ser finalizada porque comigo estava um conjunto de pessoas que me ajudaram. As palavras para agradecer-lhes não são formalidades, são para, de alguma maneira, (re)pensar sobre os erros e engrandecer os esforços daqueles que tiveram parte importante nesse processo. Um percurso iniciado, formalmente, em março de 2017, como parte de um sonho que começou a ser trilhado em 2008, quando iniciei minha graduação em Pedagogia nesta mesma universidade: a nossa UNIOESTE!

Para iniciar, agradeço à dimensão Divina por guiar-me e encorajar-me todos os dias a não perder a fé e a alegria durante a travessia.

À minha mãe, minha maior incentivadora, aquela pessoa que sempre acreditou em meus sonhos sem medir esforços para ser o meu colo! Suas ações foram estruturantes para alcançar este projeto acadêmico.

A meu pai, agradeço a vida, o amor, o carinho e a força do incentivo. Um parceiro em minha caminhada pessoal e profissional.

A meu marido, a quem escolhi para estar comigo na alegria e na tristeza, agradeço o incentivo, a acolhida, a paciência e por nunca me deixar desertar. Um amor para florescer por toda a eternidade.

A meu filho, minha vida todinha! Ele foi minha força nas horas em que me senti fraca, minha alegria quando me senti triste, minha inspiração diária. Prometi a ele que viriam dias mais leves e de mais presença. Muitas vezes nessa promessa depus toda a minha força.

Quero dizer “Obrigada!” para minhas avós e avôs, porque é pela raiz que nos mantemos em pé; para meus tios e minhas tias, primos e primas, com vocês compartilho os choros, as alegrias, sentindo-me sempre nutrida por um amor imensurável.

À Malu e à Epi, presentes da vida! Vocês significam muito para mim.

À Anne Caroline, uma amiga inestimável, meu coração transborda gratidão por seu apoio, carinho e generosidade. Com você, senti-me menos só na missão de ser esposa, mãe, mulher, amiga, trabalhadora, estudante e dona de casa. Seu companheirismo e seu exemplo inspiraram-me cotidianamente.

À Hêlena Paula, minha amiga e irmã mais velha, com quem partilho uma amizade de aprendizagens enriquecedoras desde 2014. Minha companheira nos projetos da academia e da vida. Meu ombro amigo para os dias de lamúria, meu suporte para os dias de fraqueza e meu fã clube inteirinho, quando eu precisei de palavras doces e generosas.

À Nelci, uma amiga querida, agradeço o apoio e o carinho a mim dedicados nesses cinco anos de parceria.

Uma ternura especial à professora Regina Coeli Machado e Silva, com quem tive a benção de muito aprender nesse processo de orientação segura, presente e sincera. Em sua acolhida, fui presenteada com a oportunidade de olhar para “o chão da escola” pelas lentes da antropologia e da etnografia. De nossa convivência, fortaleço meu amor pela Educação.

À professora Denise Rosana da Silva Moraes, por ter me proporcionado a alegria de ser sua aluna. Agradeço pela partilha do conhecimento, da experiência e o apoio incondicional em minha trajetória acadêmica. Tenho admiração pelo olhar prudente e amoroso para a vida, de uma inteligência generosa.

À professora Diana Milstein por ter aceitado a tarefa de avaliar minha pesquisa em português. Uma professora com quem aprendo muito.

À professora Maria Elena Pires Santos pela leitura atenta e pelas muitas sugestões compartilhadas.

À professora Adriana Dorffman por aceitar a tarefa de contribuir para os debates desta pesquisa.

Ao professor Samuel Klauck, pelas orientações imprescindíveis para que esta pesquisa pudesse existir.

Ao professor Fernando José Martins, pela paciência e segurança, sem medir esforços para orientar meus primeiros passos na academia.

À Ana Lúcia, estimada colaboradora desta tese, cuja atenção e dedicação possibilitaram uma caminhada textual mais leve e segura.

Agradeço ao grupo de professores, estudantes e servidores técnicos do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu por doarem-me o tempo precioso para falar comigo em meio às demandas da complexidade que constrói o cotidiano escolar.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE de Foz do Iguaçu, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Agradeço à Vânia e à Fátima pela atenção e colaboração desde minha entrada como aluna de mestrado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento à pesquisa.

Por fim, agradeço a todos e todas que me ajudaram no desafio da formação acadêmica!

*Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
Como aços espelhados.*

Clarice Lispector

*Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida
na sua totalidade me ensinou como grande lição
que é impossível assumi-la sem risco.*

Paulo Freire

MARINOSKI, Laura Duarte. **Dinâmicas fronteiriças e formação no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu:** entre Oeste do Paraná, Brasil, e Leste do Paraguai. 2021. 152f. TESE (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus Foz do Iguaçu – PR., 2022.

RESUMO

Tendo como enquadramento a concepção de escola como um espaço constituído por um conjunto de experiências sociais e culturais particulares, articulado a regulamentos, normas e currículos e outros documentos identificados como essenciais, meu objetivo nesta tese é evidenciar o curso de educação profissional técnica de nível médio em Agropecuária do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu – PR em contexto. Meu argumento é que a especificidade fronteiriça é constitutiva da escola, observada na complexidade das relações entre alunos, professores, pedagogos, diretores e inspetores que produzem o conteúdo para a formação técnica articulado intimamente a processos imigratórios no Oeste do Paraná e Leste do Paraguai, em movimentos de várias direções para desenvolver a agricultura familiar e de grandes empresas do agronegócio que caracterizam essa região. As relações entre os diferentes grupos estão expressas na forma de recrutamento, na organização do internato, nas relações pedagógicas, na organização dos tempos, na história e na localização física da escola. A pesquisa de campo, presencial e com recursos virtuais, ocorreu entre julho de 2019 e dezembro de 2020, período atravessado pela pandemia, acompanhando trajetórias, experiências individuais e coletivas, atenta ao particular e ao contingente das experiências intersubjetivas por meio de exercícios descritivos do sensível, da vida vivida, das memórias e dos significados da escola. A partir desta pesquisa, foi possível conceber a comunidade escolar tanto como um projeto nacional de interesse econômico e geopolítico, quanto um processo historicamente localizado e culturalmente orientado, que se (re)faz cotidianamente. O sentido de escola vincula-se às relações de fronteira, materializadas nas experiências familiares dos estudantes e nas forças extra locais – comunidade urbana e políticas de Estado. Entrecruzadas, essas relações configuram o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu.

Palavras-chave: Antropologia. Escola. Fronteira.

MARINOSKI, Laura Duarte. **Border dynamics and training at Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu: between West of Paraná, Brazil, and Eastern of Paraguai.** 2021. 152f. TESE (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE campus Foz do Iguaçu – PR., 2022.

ABSTRACT

Having as a framework the concept of school as a space constituted by a set of particular social and cultural experiences, articulated to regulations, norms and curricula and Other documents identified as essential, my objective in this thesis is to highlight the technical professional education course of high school level in Agriculture at Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu – PR in context. My argument is that the border specificity is constitutive of the school, observed in the complexity of the relationships between students, teachers, pedagogues, directors and inspectors who produce the content for technical training closely articulated to immigration processes in western Paraná and eastern Paraguay, in movements from various directions to develop Family farming and large agribusiness companies that characterize this region. The relationship between the different groups are expressed in the form of recruitment, in the organization of the boarding school, in the pedagogical relationships, in the organization of times, in the history and the physical location of the school. The field research, in person and with virtual resources took place between July 2019 and December 2020, a period crossed by the pandemic, following trajectories, individual and collective experiences, attentive to the particular and the contingent of intersubjective experiences through descriptive exercises of the sensitive, life lived, memories and meanings of school. Based on this research, it was possible to conceive the school Community as both a national Project of economic and geopolitical interest, as well as a historically located and culturally oriented process, which is (re)done daily. The sense of school is linked to border relations, materialized in the students' Family experiences and in extra-local forces – urban Community and State policies. Intertwined, these relationships configure the Agricultural College of Foz do Iguaçu.

Keywords: Anthropology. School. Border.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Perspectivas da Tríplice Fronteira	31
Figura 2 - Fronteiras com o Brasil.....	36
Figura 3 - Mapa do Paraguai	69
Figura 4 - Escolas de trabalhadores rurais no Paraná de 1930 e 1960	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ESCOLA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO.....	23
1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	23
1.2 FRONTEIRAS GEOPOLÍTICAS E SIMBÓLICAS: DIÁLOGOS E TENSÕES.....	28
1.3 FRONTEIRAS E FORMAS DE MOBILIDADES ESCOLARES.....	36
1.4 NO COLÉGIO AGRÍCOLA: CAMPO ETNOGRÁFICO E PANDEMIA	40
1.4.1 A construção dos dados etnográficos	47
1.4.2 O Trabalho de Campo na Pandemia	50
1.4.3 As estratégias no campo	52
CAPÍTULO 2 - O COLÉGIO AGRÍCOLA EM CONTEXTO HISTÓRICO E FRONTEIRIÇO: FLUXOS MIGRATÓRIOS E EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	63
2.1 A DINÂMICA FRONTEIRIÇA	63
2.2 POR UMA EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA.....	72
2.3 COLÉGIO AGRÍCOLA DE FOZ DO IGUAÇU.....	77
2.4 A HISTÓRIA DA ESCOLA A PARTIR DE 2009.....	86
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA AGRÍCOLA SE (RE)FAZENDO NA FRONTEIRA	94
3.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	95
3.2 AS INSTÂNCIAS COLEGIADAS.....	100
3.3 OS ESTUDANTES SÃO BRASILEIROS OU PARAGUAIOS? QUANDO A PASSAGEM EXCEDE AS FRONTEIRAS ESTATAIS	104
3.4 DA ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS	110
3.5 INTERNATO	113
3.6 A VIZINHANÇA	118
3.7 AS FRONTEIRAS NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	120
3.8 DA SELEÇÃO AO INTERNATO: O ESTRUTURANTE DO AGRÍCOLA	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	144

INTRODUÇÃO

A partir da perspectiva de que a escola é um espaço produzido por relações sociais e inclui contextos sociais e culturais particulares, objetivo evidenciar como a fronteira constitui o Colégio Agrícola localizado em Foz do Iguaçu. Em outras palavras, compreender a dinâmica de fronteira geopolítica constituinte do contexto escolar e do processo educacional do espaço e de suas relações, considerando a realidade histórico-social fronteiriça a partir da observação de como a fronteira organiza-se física e simbolicamente no Colégio Agrícola.

O texto expressa o percurso de uma investigação empreendida no lado brasileiro, em contexto de tríplice fronteira internacional com as cidades de Ciudad del Este – PY e Puerto Iguazú – ARG. O espaço está caracterizado pela presença dos rios Paraná e Iguaçu, e o ponto em que marca a foz do rio Iguaçu também marca a tríplice fronteira internacional entre Brasil, Argentina e Paraguai. Segundo pesquisa divulgada em 2020, Foz do Iguaçu possui uma população estimada de 258.248 habitantes (IBGE, 2020); Ciudad del Este, no Paraguai, 312.652 habitantes (ALTO PARANÁ, 2021), considerada a segunda cidade mais importante do país, e Puerto Iguazú, na Argentina, com uma população de 80.020 habitantes (INDEC, 2021). Esses dados indicam uma região urbana fronteiriça com população superior a 700 mil habitantes.

Atualmente, o principal acesso entre Ciudad del Este e Foz do Iguaçu estabelece-se pela Ponte Internacional da Amizade, via de acesso entre as cidades Foz do Iguaçu – BR e Ciudad del Este – PY, inaugurada em 1965. A Ponte Internacional da Fraternidade, inaugurada em 1985 e oficialmente nomeada como Ponte Tancredo Neves, articula as cidades Foz do Iguaçu – BR e Puerto Iguazú – ARG. Respectivamente, a primeira passa por cima do rio Paraná; e a segunda, por cima do rio Iguaçu.

O Colégio Agrícola, onde costuro as linhas de minha pesquisa, é conhecido em documentos oficiais e por sua comunidade escolar¹ como Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Moreira Pena. Está localizado em espaço urbano, situado na Avenida General Meira. Oferta o curso de Agropecuária, formação profissional técnica articulada ao ensino médio, e outros cursos na forma subsequente², conforme a demanda da região e a aprovação do governo estadual. São eles: turismo, química, meio ambiente e agropecuária.

¹ Esse grupo chamado comunidade escolar é compreendido pelo Colégio Agrícola como o conjunto de profissionais da educação alocados na escola, estudantes matriculados, pais/mães/responsáveis dos estudantes, servidores técnicos que trabalham no espaço. Essa definição foi construída a partir de dados registrados por entrevistas e observação das interações em campo.

² Cursos destinados a quem já concluiu o ensino médio, a última etapa da educação básica, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

Foquei especificamente no curso de Agropecuária em período integral na modalidade integrado ao ensino médio³, envolvendo aproximadamente 270 estudantes. Todos os participantes que colaboraram com esta pesquisa relacionam-se com esse curso. Conforme observei no trabalho de campo, leitura no site⁴ institucional e Projeto Político Pedagógico⁵, as vagas dos cursos são preenchidas por moradores de cidades próximas a Foz do Iguaçu do, Brasil, e do Paraguai.

O Colégio ocupa uma área de 69 hectares. Parte desse terreno é caracterizada como propriedade rural e destinada para campo experimental onde os estudantes realizam as aulas práticas. Há salas de aula, laboratórios, alojamentos, salas da administração e biblioteca, que serão melhor explorados mais adiante. É a única escola no município que possui o sistema de internato, onde parte significativa dos estudantes permanece durante a semana. Entendo que essas características agem em uma relação de alteridade com os demais colégios da cidade, por haver dormitório para os estudantes e pela formação para trabalhar no campo associada a um modo de vida camponês construído no colégio como extensão de um modo de vida privado e/ou de um ideal profissional.

A tese desta pesquisa é conceber a escola⁶ como espaço constituído por uma cultura local –um conjunto de práticas e saberes que estão em contexto. Nesse sentido, a escola não só é (re)produtora de uma cultura expressa em normas e currículos identificados em documentos oficiais vinculados ao Estado-nação Brasil, mas também composta por práticas e interações que excedem os registros documentais. Em uma sociedade caracterizada por diversas demandas, não é possível pensar a escola somente por discursos centralizados, elaborados de forma vertical. Defendo que ela está atravessada por demandas múltiplas, a partir das quais pessoas (re)inventam caminhos e produzem saberes situados, perceptíveis nos conteúdos da educação (re)construídos na escola.

Para isso, objetivo apresentar o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu que concretiza o contexto específico de como as fronteiras estados-nações cocriam a escola. O Colégio, campo

³ Esta opção foi necessária para que eu conseguisse centrar minha atenção nas práticas e interações de um grupo dentro da escola, também influenciou por ser o único curso ofertado integrado a educação básica.

⁴ Um endereço eletrônico, um hipertexto acessível geralmente pelo protocolo HTTP ou pelo HTTPS na internet.

⁵ Um documento de planificação escolar de médio prazo quanto à sua duração; integral quanto a sua amplitude, na medida em que abarca uma parte significativa da realidade escolar. Nele está um processo articulador da história, organização e integração de atividades da escola. Outras denominações: proposta pedagógica, projeto educacional, projeto de estabelecimento, plano diretor, projeto de escola (VASCONCELLOS, 2014).

⁶ Refiro-me às palavras escola e colégio como equivalentes. Instituições próprias nas quais são ofertados diferentes níveis da educação básica no Brasil, composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Apesar de abordar um espaço reconhecido como colégio por ofertar o ensino médio, incluo a palavra escola por vincular-se de igual maneira a práticas sociais específicas reconhecidas em legislação própria, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Portanto, as expressões “escola” e “colégio” serão utilizadas ao longo da apresentação desta pesquisa sem distinção.

desta investigação, atualmente, recebe cerca de 75% de jovens residentes fora do município onde está situado e 25% provenientes do Paraguai. Esse campo apresenta-se como relevante para a compreensão da escola sendo (re)feita pela fronteira geopolítica, no que se expressa uma multiplicidade étnica derivada de migrações, flutuações do mercado de trabalho, diferentes ciclos econômicos da cidade e oportunidades fomentadas pelas fronteiras. Nesse percurso, é possível observar como ocorre o processo educativo dos estudantes matriculados no Colégio Agrícola por entrelaçar normas, crenças e exigências da vida cotidiana para fazer da escola em cenário fronteiriço o lugar da separação e, especialmente, da oportunidade na produção de suas existências. Diante dessa realidade, questiono: como o contexto constitui o curso de educação profissional técnica de nível médio em Agropecuária do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu – PR?

A fim de alcançar o proposto e compreender a especificidade de uma escola na região de fronteira, fundamento-me na sociologia da educação, especificamente em Carlos Rodrigues Brandão, Émile Durkheim, Jean-Claude Forquin e Pierre Bourdieu; na antropologia, Clifford Geertz, Roberto DaMatta, Roberto Cardoso de Oliveira, Roy Wagner e pesquisas antecedentes nas áreas de História e estudos de fronteira.

Fundamentada em Geertz (1989), destaco os estudos etnográficos a partir de uma extensa coleta de dados, realizada, nesta pesquisa, por observação direta participante, observação indireta por aplicativos, visitas ao espaço escolar, questionário, entrevista aberta e pesquisa documental. Foi uma busca constante, recolhendo dos diálogos, presenciais ou virtuais, os sentidos e os significados produzidos no Colégio Agrícola. Observei-lhes a rotina, as relações cotidianas, o código de normas e as regras durante as interações com a comunidade escolar. Estar em uma pesquisa etnográfica é concordar ser afetado por experiências alheias, é dialogar com as entrelinhas da convivência. Nesse sentido, a etnografia é uma abordagem que permite evidenciar os detalhes da realidade concreta, “difere do senso comum pelo fato de que o cientista se empenha em continuar sua pesquisa sistemática e metodicamente, até que ela esteja completa e contenha, assim, o maior número possível de detalhes (...)” (MALINOWSKI, 1978).

Tenho claro, como recém-chegada às ciências sociais, que não é possível desenvolver uma pesquisa fundamentada na antropologia em perspectiva dialogal com a educação sem correr riscos. Contudo as tensões são inerentes à região de fronteira, categoria que trago como instituidora da escola onde pesquiso. Assim, atrevo-me a repetir a definição dada por Gusmão (2010) sobre a antropologia e a educação ao dizer que a tarefa será de “fazer-fazendo”.

Intenciono evidenciar a especificidade fronteiriça constitutiva da escola e, a partir dela, expressar a complexidade das relações que produzem o conteúdo da educação institucional, aquilo que passa pelo particular e contingente das experiências subjetivas e intersubjetivas. Essa perspectiva demandou “ver” e “ouvir” (OLIVEIRA, 1996) o Colégio Agrícola na sua cotidianidade, nos sentidos e nos significados aí atribuídos, a fim de verificar o que é produzido pelo grupo de uma escola estabelecida e atravessada por fronteiras, aproximando-me dela por meio da interação, da entrevista, do questionário e de documentos. A pesquisa de campo estendeu-se de julho de 2019 a dezembro de 2020 com a preocupação de descobrir aspectos significativos de sua realidade, sem substancializar o objeto investigado, e de analisar suas práticas e suas interações dentro do campo.

Com a definição do olhar etnográfico e apoiada em reflexões sobre a caminhada investigativa, considerei necessário adotar nomes fictícios para a maior parte de meus interlocutores. Reconheço que lançar mão desse recurso não lhes garante o anonimato, justamente porque a pesquisa etnográfica requer descrição pormenorizada da vida social, porém, ao considerar a desigualdade entre quem escreve e quem é descrito, penso que é um caminho para evitar constrangimentos. Conforme explicita Fonseca (2010), “a antropologia da prática, com sua tendência a explorar aqueles domínios que não são ‘para inglês ver’ trouxe renovados desafios éticos para o estudo” – desafios que o consentimento não resolve.

A inquietação e o desafio investigativo demandaram ainda mais reflexividade, à medida que desenvolvia a pesquisa, pois, durante seu desenvolvimento, deu-se a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 que provoca uma doença infecciosa, a COVID-19. Por essa razão, realizaram-se processos acentuados de isolamento social, desde fechamento de instituições e empresas até controle de horários e percursos para trânsito na rua, bem como proibições severas de reuniões de qualquer natureza em todo o país.

O olhar diante dessa realidade e dessa pesquisadora descortinou detalhes, talvez, inapreensíveis pelos próprios sujeitos da realidade pesquisada; conforme observa Bourdieu (2009), a tarefa do pesquisador tem como objetivo perceber situações que escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro.

Para esse empreendimento, entendi necessário refletir sobre a complexidade da escola a partir de exercícios descritivos do sensível, da vida vivida, das memórias e dos sentidos, acompanhar-lhe o conteúdo educativo com trajetórias, experiências individuais e coletivas, e, assim, evidenciar como a escola é produzida, ao invés de conduzir-me pelo estabelecimento de padrões e métricas pedagógicas. Porque não estamos diante de uma realidade homogênea, as ações e análises empreendidas para compreender o cenário escolar também não o foram.

Busquei em biografias, trajetórias e narrativas como o Colégio Agrícola se (re)faz *para e no* fenômeno educativo.

Esta tese centraliza a história fronteiriça do Colégio Agrícola, construído para formar trabalhadores rurais, agrícolas. Crianças e jovens encontraram nesse espaço a maneira de “ganhar a vida”. Essa expressão, em sentido amplo, refere-se ao aspecto econômico, ou seja, negociar força de trabalho ou mesmo saber manejar a terra para comercializar e fazer disso fonte de renda para a própria subsistência e a daqueles com quem compartilham o espaço da casa. Em outra acepção, “ganhar a vida” caracteriza uma forma de ressignificar a vida ao rentabilizar seu espaço, aquele que lhe é comum e íntimo, e, desse modo, legitimá-lo como importante. Em uma sociedade regida pelo sistema capitalista, rentabilizar o próprio modo de vida pode gerar a sensação de que o vivido é importante, não precisa ser desprezado, pois proporciona fonte de sustento, concepção implícita na comunicação de uma ex-aluna do Colégio Agrícola, vinda do Paraguai, quando disse: “Aqui aprendemos a valorizar a vida no campo e a agricultura familiar”.

Conforme elucidada Bourdieu (2008), a intervenção do analista é tão difícil quanto necessária. Assim, entendo a pertinência em organizar as fontes de dados nas relações conceituais dessa investigação por títulos e subtítulos para atender à finalidade proposta. Na qualidade de pesquisadora e “inventora” da cultura (WAGNER, 2017), com base em convenções compartilhadas entre academias, apreendo e apresento a especificidade do grupo social da escola pesquisada, relato seu desenvolvimento, as fronteiras que constituem o espaço e a forma de organização de seus agentes – professores, estudantes e família.

A fim de compreender a especificidade educativa do Colégio Agrícola em Foz do Iguaçu, inicialmente, descrevo o contexto de construção do Colégio em 1948; em seguida, a forma como a escola se organiza atualmente, ou seja, a relação entre documentos e cotidianidade, a partir da etnografia e, por último, como ocorre o processo de seleção para que a escola seja vista tal qual a vi.

Situados em nosso ponto de partida, antes de iniciarmos, farei uma exposição de como o texto está organizado. Em cada capítulo, será abordado um aspecto que estrutura o argumento de que a escola é um projeto de política nacional vinculado à produção da cultura local, saindo de uma perspectiva universalista e unitária de pensar a escola e a fronteira para a do entendimento de seu caráter específico e dinâmico, definido de forma parcialmente ampla e exclusiva.

Ainda a título de introdução, apresento a posição da pesquisadora, sua relação pessoal e profissional com o tema e, com isso, o ponto de partida para compreensão do campo pesquisado.

No primeiro capítulo, estão as perspectivas teóricas e os caminhos do trabalho de campo. Sobre as orientações teóricas, explico os conceitos de educação e fronteira a fim de pensar a escola em contexto e a contribuição deles para este estudo, tendo em vista as pesquisas existentes sobre escolas fronteiriças. Em interlocução com o conhecimento produzido sobre esse tema em teses e dissertações realizadas até 2020 no Brasil, alocadas na plataforma da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), aponto como é escasso o uso da etnografia em pesquisas realizadas na escola situada em região de fronteira.

Relato, ainda no primeiro capítulo, no tocante ao trabalho de campo, como cheguei a essa escola de formação profissional específica, como fiz minha entrada e observação de campo. Nesse percurso, dialogar como o espaço em seus limites e possibilidades torna-o uma espécie de interlocutor, ao condicionar, por meio de seus agentes, os caminhos necessários e possíveis para construir relações investigativas com o pesquisador.

No segundo capítulo, apresento os aspectos históricos da consolidação de uma educação agrícola em Foz do Iguaçu e a relação estado-nação e educação. Nesse momento, o objetivo norteador é compreender as condições gerais e específicas que motivaram a formação do Colégio Agrícola na região Oeste do Paraná, especificamente em Foz do Iguaçu, em local de fronteira. O diálogo está fundamentado em documentos oficiais de consulta pública e pesquisas acadêmicas anteriores que demonstram as condições sociais e econômicas do contexto agrário brasileiro as quais culminaram em ações voltadas à educação nacional e local as observações no campo e as entrevistas. Nos relatos etnográficos e documentos oficiais, mantenho a linguagem falada e a escrita tal qual se apresentam a fim de preservar-lhes as fontes.

No terceiro capítulo, intitulado “A realidade social”, explico como a escola está organizada, suas instâncias e o processo de seleção. Além dos documentos, demonstro como os espaços da escola são (re)construídos pelas pessoas que formam a comunidade escolar; localizo a nacionalidade dos estudantes e, a partir disso, o contexto migratório que, dentro de um conjunto de práticas específicas, produz o cenário escolar. Apresento a escola sendo (re)feita nas relações pedagógicas, no cotidiano das interações, situações em que a colaboração, as negociações e os conflitos tornam-se o conteúdo da cultura escolar.

Diante disso, a tarefa foi evidenciar como a escola é parte do contexto social e sua atuação como instituição em contexto. Nesse cenário, também foi possível compreender de que modo a percepção da fronteira transcende o limite físico, divisório entre Estado-nação e é atualizada em discursos e vivências.

Mergulhada no movimento das fronteiras entre pesquisa de campo e texto, apresento uma parte da experiência vivida em uma escola pública em Foz do Iguaçu⁷, na qualidade de quem busca compreender-lhe, sem que isso signifique últimas palavras, o contexto fronteiriço da escola.

De professora a pesquisadora

Inicialmente, relato como estou envolvida nas fronteiras geográficas, a fim de assumir como a investigação, em especial a entrada no campo, pode refletir uma espécie de (re)encontro entre a pesquisadora e o campo objetivado.

Nasci em Paranaguá (PR, BR), moro em Foz do Iguaçu – PR desde os 4 anos de idade; sou filha de paraguaia, nascida em Villarica, e de um brasileiro catarinense, nascido em Joaçaba; convivo com avós e tios maternos paraguaios e sou *hispanohablante*⁸. Minha proximidade com o Paraguai foi estreitada pelas relações de parentesco, especialmente vindas de Villarica, Mbocayaty del Gairá e Assunção, cidades onde eu passava as férias e convivía com familiares. Cresci ouvindo-lhes as histórias sobre aqueles que buscaram o Brasil como destino para morar. A primeira narrativa a esse respeito foi a de minha avó materna Luisa que, no início da década de 1960, fez a travessia para Foz do Iguaçu, PR. Em dezembro de 1967, minha mãe, ao completar 15 anos, chegou de Villarica, sua cidade natal; posteriormente, em 1970, vieram meus tios e tias maternos, exceto minha tia mais velha que vive até hoje em Villarica. Nesse intervalo de tempo entre a vinda de minha vó materna e a dos filhos, minha mãe e os irmãos ficaram sob os cuidados de minha bisavó, Ermelinda e de minha tia-avó Eluidina. Dentro de casa, todos se comunicavam em espanhol e guarani e, quando estávamos em locais de trabalho, escola, entre amigos, escutava essas mesmas pessoas expressarem-se em português. As características físicas de meus familiares paraguaios são marcantes: cabelos castanho escuro, olhos pequenos e sobrancelhas do mesmo tom, a cor da pele morena entre tons mais claros e mais escuros, características próximas ao povo guarani. Nesse contexto familiar, o Paraguai, na história mais próxima a mim, não assumia lugar de destino, e sim de origem.

⁷ Na apresentação da pesquisa, mantive a referência da escola pública com formação profissional em nível médio. Porém, considerei necessário mudar os nomes das pessoas que me receberam na escola porque evidencia um contexto em que torno “pública conversas privadas, confidências recolhidas em uma relação de confiança (...)” (BOURDIEU, 2008, p. 9) e para proteger a identificação daqueles que em mim confiaram, conforme estabelecido de comum acordo.

⁸ Falante de espanhol. Noto que o Brasil faz fronteira com dez países, sete deles estabelecem o espanhol como língua oficial. São eles: Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Uruguai e Venezuela.

Sobre a influência linguística de minha família materna, talvez por estar bem demarcado que o espanhol e o guarani sejam falados em ambiente familiar e que, em espaços sociais, o idioma utilizado era o português, não me recordo de passar por confusão na apropriação dos sons da letra e/ou significado das palavras ao ser alfabetizada. Também não consegui aprender o guarani. Quando éramos adolescentes, um primo traduzia, para mim e meus primos, o que os tios e as tias falavam em guarani, porque, normalmente, o espanhol e o guarani são misturados nas interações entre meus parentes – o jopará (SANTOS, 2013).

Lembro-me de, aos 16 anos, ler a primeira obra em espanhol, “Fernão Capelo Gaivota”. Escutava muitas vezes amigos e/ou pessoas conhecidas comentarem sobre o sotaque de minha mãe e de meus tios, mas eu não conseguia percebê-lo. Além disso, cresci admirando meus tios expressarem-se em três línguas. Quando encontrava meus parentes do Paraguai, esforçava-me no uso do espanhol para comunicar-me, mas não me recordo disso ter confundido minhas expressões em espaços cujo idioma predominante era o português.

Da convivência cotidiana de idas e vindas entre países e línguas, destaco Foz do Iguaçu, onde atuo como professora há 10 anos. Dessa convivência, a escola e suas tensões advindas do contexto fronteiro seriam um cenário óbvio demais para desenvolver o movimento da curiosidade epistemológica, definida por Paulo Freire (1996, p. 15) como “a inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento (...)”. Esse ambiente de pesquisa me fez sair do que Freire (1996) nomeou como “curiosidade ingênua” para “curiosidade como inquietação indagadora”. Assim se deu, como profissional da educação, meu movimento de pesquisa como *curiosiar* – uma expressão que, ao se tornar verbo, reitera o movimento convidativo do adjetivo curiosidade.

Imersa no contexto educacional de Foz do Iguaçu desde os 4 anos de idade, mal sabia que a vida condicionava-me a permanecer na escola, ainda que de maneiras diversas, por um longo período de anos. Tal fato identifica o contexto da centralidade da escola na vida cotidiana de muitos, e a possibilidade de um significativo número de pessoas encontrar uma fonte de inspiração para sua curiosidade epistemológica na memória da escola. Nem todos, contudo, poderão partilhar das mesmas leituras.

Na vida profissional, sou formada em Pedagogia⁹. Exerci a docência na educação básica, na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu como servidora estatutária¹⁰, também atuei como professora do ensino superior, contratada por 10 meses, no curso de licenciatura em Física pela Instituição Federal do Paraná – IFPR; e estou, atualmente, como professora em regime de contrato temporário na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE no campus de Foz do Iguaçu, desde agosto de 2017.

Durante o período de formação acadêmica, fui bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Araucária, entre 2010 e 2011, quando tive a oportunidade de enveredar na área de Educação do Campo. Ao ingressar no Mestrado no Programa em Sociedade, Cultura e Fronteiras, fui bolsista pela CAPES, entre 2014 e 2016, defendi a dissertação sobre a representação dos adolescentes em conflito com a lei pela mídia televisão; e, a partir de 2017, ingressei no doutorado no mesmo programa, cuja tese apresento.

Como professora e pesquisadora, como alguém que sabe ser impossível a completude, severamente influenciada pela sensibilidade freiriana e, por isso, consciente do inacabamento, tive a meu lado mestres que me ensinaram incansavelmente, pesquisadores de diferentes áreas e referências profissionais no espaço em que atuam. A escola como campo social para o exercício desta pesquisa não foi um caminho simples. Como professora, trabalhando neste momento com formação de professores na universidade pública, talvez por me sentir sempre parte desse processo, sem licença para obviedades, vejo que não enxergava a investigação em seu aspecto constitutivo, porque também não enxergava *o ser mais* freiriano da escola. Aproprio-me da expressão da pesquisadora argentina Rosana Guber (2012, p. 19) para movimentar-me fora de minha zona de conforto: “recorrer *el arduo camino del desconocimiento al reconocimiento*”.

Reconheço que não me sentia confortável por cogitar a possibilidade de estabelecer atos de pesquisa em um ambiente, contraditoriamente, íntimo e arisco, pois sabia o quanto poderia encontrar resistência de meus colegas professores para permitirem olhar a escola como um local a ser pesquisado. Esse fato é situação corriqueira vivida por acadêmicos do curso de Pedagogia no momento da realização do estágio tanto de forma obrigatória como remunerado. Na realização de atividades com alguns profissionais, os estagiários escutam deles sobre o quanto estar na escola e viver a realidade dela não tem a ver com o processo de formação na graduação.

⁹ Habilitação para atuar como docente na educação infantil, no ensino fundamental do 1º ao 5º ano e na educação de jovens e adultos correspondentes ao ensino fundamental, em cargos de gestão escolar e formação docente no curso Normal.

¹⁰ Regido em estatuto legal próprio.

Por essa ótica, a intrínseca relação teoria e prática é entendida como destoante, e até desnecessária, para alguns professores.

A realidade de ser professora da educação básica, hoje, no Brasil, é ocupar um lugar de baixo prestígio social. As condições de atuação pedagógica, sobretudo nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, chegam a ser abusivas. Isso pode ter relação com a baixa remuneração, considerada grave, já que o piso salarial em 2021 é o mesmo de 2020. Sem reajuste, encontra-se no valor de R\$ 2.886,24 para 40 horas semanais de trabalho, conforme informações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Para professores da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental, admite-se formação profissional em nível médio; contudo, para a segunda etapa do ensino fundamental e a última etapa da educação básica, é exigida formação superior. Dentro desse contexto, um professor graduado, atuando na educação básica, receberá menos de três salários-mínimos vigentes no país. No estado do Paraná, a carga horária docente corresponde a mais de 65% de trabalho em sala de aula. Além de horários insuficientes para planejar, organizar as atividades a serem realizadas pelos alunos, existe a dificuldade da formação continuada, e os professores trabalham em salas superlotadas cuja área admite até 40 estudantes por classe. Essa situação é condizente com uma sociedade desigual na qual crianças e adolescentes vivem profundos processos de exclusão social. Menciono essa situação a fim de evidenciar o quanto ser pesquisadora em uma escola demanda, por vezes, paciência, coragem e bom senso, esse último por entender os limites e as possibilidades no processo de permanência no espaço escolar.

Referencio Pereira (2017), autor do texto “Do controverso ‘chão da escola’ às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação”. Na descrição de sua experiência como antropólogo em um colégio estadual, que oferta a Educação Normal. formação de professores em nível médio. Ao expor as relações entre o campo da antropologia e o da educação a partir de uma revisão teórica, esse autor contribui para a reflexão sobre a qualidade da interação entre aqueles que estão “no chão da escola” e os pesquisadores que podem estar nesse espaço. Em última instância, é possível reconhecer a contribuição de cada agente e, na qualidade de pesquisadora, aproveito o momento para evidenciar a escola como um espaço indissociável do contexto na qual está imersa, historicamente produzida e espacialmente vivida por profissionais da educação, técnicos, estudantes e comunidade externa.

Com a oportunidade que me foi proporcionada pela professora Dr^a Regina Coeli Machado e Silva, com seu projeto “Escola em contexto: cidadania e fronteira, do lado brasileiro com o Paraguai e a Argentina”, para o processo de orientação no doutorado, pude olhar a escola como um campo social de investigação e desenvolver o ato de curiosiar – movimentação que

compreende e dialoga, que vive e, ao mesmo tempo, recusa a forma convencional da escola limitada à educação oficial. Com isso, quero dizer que intencionalizar os modos pelos quais as relações sociais fronteiriças instituíram a escola e experimentam a fronteira em uma abordagem que não envolve somente o ato pedagógico restrito às salas de aula, mas também o contexto mais amplo das práticas e das interações do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu.

A entrada no campo possibilitou reviver minhas experiências, o ambiente escolar me fez recordar os anos em que estive em outras escolas. Os gritos alvoroçados durante os intervalos, as rodinhas de conversas e brincadeiras, o pedido de licença dos alunos para entrar na sala dos professores durante o intervalo e solicitar-lhes a resolução de algum problema ou dar-lhes algum recado de interesse da turma, aproveitando que o grupo docente estava reunido, ou ainda algumas interrupções de alunos aos professores que seguiam para o lanche ou entre uma sala e outra.

Pela primeira vez, estava em uma escola como pesquisadora, fato que me deixava apreensiva, porque precisaria abordá-la como alguém que nada sabe sobre esse espaço, como uma estrangeira, justamente em um local onde havia passado tanto tempo de minha vida. Difícil confessar, mas cheguei a me sentir perdida em vários momentos, pois, além de ocupar o espaço como pesquisadora, também buscava desenvolver uma postura etnográfica. Entendi que as barreiras só seriam ultrapassadas à medida que eu me familiarizasse comigo mesma, com o local e minha presença se tornasse corriqueira, sem a característica de estrangeira.

O início da pesquisa, bem como a chegada ao colégio em 2019, ocorreu por meio de um amigo, que era docente nesse Colégio. Em 2010, frequentei esse espaço para a realização de estágio com a pedagoga, que, na época, me recebeu em sua sala. Observei a atuação dela com os estudantes, com os pais e, em menor proporção, com o corpo docente. A escolha dessa escola para realizar o estágio ocorreu por indicação do professor orientador na iniciação científica, em cujo projeto atuei como bolsista e tinha como temática central “A educação do campo como movimento social”.

Nesse período, dialogava sobre a organização desse espaço escolar e do Instituto Josué de Castro, localizado em Veranópolis (RS). Em uma análise comparada, intencionava demonstrar as configurações particulares assumidas por essas escolas na sua atuação formativas, locais frequentados por jovens para os quais que têm a terra é espaço de trabalho e onde buscam a formação profissionalizante em nível médio. O grupo do Josué de Castro é caracterizado por jovens pertencentes ao Movimento Sem-Terra, vindos de várias regiões do Brasil para estudar nessa instituição e receber o título de docentes habilitados para atuar nos anos iniciais da educação básica: a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental.

A organização dos tempos no Josué de Castro divide-se em semestres, denominados por seus profissionais de tempo-escola e tempo-comunidade. Durante seis meses, os estudantes ficam com a família, e o restante dos 6 meses estão integralmente na escola. Nesse contexto de análise, na época como graduanda em pedagogia, comparava a dinâmica dos espaços e as posições ocupadas pelos grupos de trabalhadores da educação e de estudantes.

Após nove anos desse contato, retornei ao Colégio com o apoio de uma pessoa próxima – companheiro no mestrado e agora no doutorado junto comigo – para estar com ele em sala de aula e participar como expectadora de uma atividade com seus alunos. Meu objetivo era observar a realização de uma atividade com os estudantes. No decorrer dos dias, soube que muitos estudantes vinham do Paraguai para estudar ali. A partir desse momento, passei a procurar quem eram esses jovens, onde eles e elas estavam, por que não os percebera antes, enquanto observava as aulas do professor. Isso me despertou o interesse em compreender a fronteira presente no Colégio.

Com a proposta de pesquisa sugerida pela orientadora, intencionava encontrar escolas onde alunos paraguaios eram presença evidente. Contudo, ao chegar ao Colégio, inicialmente sem a intenção de realizar pesquisa na área de doutorado nessa escola, soube da presença de jovens que vêm do Paraguai e entendi esse contexto como desafiador, pois essa presença, embora significativa, é vista como rotineira. De forma inesperada, fui movida por minhas próprias experiências, parafraseando Roy Wagner em sua obra *A invenção da cultura* (2017). Ser filha de paraguaia e profissional da educação, ainda que eu saiba algo sobre a escola e o Paraguai, e seja capaz de comunicar-me em português e espanhol, percebi que, naquela escola, como pesquisadora, teria e tive de começar do zero.

Esforço em demonstrar que abordar uma temática e problematizá-la academicamente pressupõe um conjunto de histórias de vidas traduzidas, o uso de objetividade relativa no ato de pesquisar e compreensões do que está “lá” – lá, no lugar pesquisado, do outro lado da ponte. Portanto, trata-se de uma pesquisa etnográfica com a comunidade escolar do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu sendo compreendida como um espaço indissociável do modo de vida local.

CAPÍTULO 1 – ESCOLA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO

A fim de evidenciar a escola como um espaço constituído por práticas e interações que entrecruzam o global e o local ao desempenhar um papel específico em sua dimensão educativa, evidencio as orientações teóricas nas quais me fundamento para pensar a relação educação escolar em contexto de fronteira. Para isso, apresento a compreensão teórica sobre “educação” e “fronteira” como eixos norteadores do diálogo para a explicitação do cotidiano do corpo social escolar consubstanciado em valores, crenças e regras.

Embora haja vasta produção científica sobre escolas em contexto fronteiriço, principalmente de estudos relacionados à área da Linguística, objetivo oferecer, na atualidade, a antropologia de uma escola pública fronteiriça como cenário privilegiado para a compreensão da produção de uma escola em contexto.

Por último, “O trabalho de campo”, ou seja, olhar o Colégio Agrícola como um espaço a ser (re)vivido em seus próprios termos. Uma das tarefas constitutivas do trabalho de campo é refletir sobre a própria construção do objeto, por isso, nesse momento, exponho a escolha dos artefatos, baseada na etnografia, como um modo de produção do conhecimento situado, relacional e comprometido com a explicitação de suas condições de produção. Isso me faz refletir sobre esse modo de pensar a realidade como um percurso dependente de algum grau de experimentação.

1.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação, em seu sentido amplo, ocorre de maneira livre, difusa, em uma relação comunitária de partilha de crenças e ideias com o fim de alcançar o indivíduo ideal em determinada sociedade. Refiro-me à educação como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver um certo número de estados físicos, intelectuais e morais tanto pelo conjunto da sociedade, quanto pelo meio específico” (DURKHEIM, 2013, p. 53). Na sua forma restrita, ela é educação formal e não-formal, a primeira vinculada à escola, a segunda vinculada a instituições sociais que atuam com processos educativos.

A educação do tipo escolar “supõe uma seleção no interior de uma cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 1993, p. 14). A seleção é, portanto, um trabalho intencional para inculcação de determinados conhecimentos considerados legítimos, com objetivo final de reconhecimento por

meio da entrega de um diploma – documento físico ou digital expedido pela instituição escolar em que valida o percurso educacional – com vistas a estabelecer considerável homogeneidade na sociedade nacional e no grupo ao qual pertence (BOURDIEU, 2006). Dessa maneira, a escola conduz e reproduz, por meio da comunicação oral e/ou escrita, das imagens, da organização dos espaços, da regulação de comportamentos, das decisões e das regras instituídas, o conteúdo que deve regular a vida em sociedade. A educação escolar, constituída pela cultura do grupo que a pratica, torna-se um dos instrumentos de produção do consenso e da unidade do espírito nacional.

Nesse contexto, educação e cultura estão em íntima relação, respectivamente, como forma e conteúdo a serem transmitidos. Nesta tese, fundamento-me no conceito semiótico de Geertz (2008, p. 15) por pensar a cultura como uma teia de significados orientada pelas ações dos seres humanos, ao mesmo tempo criada por eles e à qual se encontram submetidos. Nos processos de aprendizagem consciente e inconsciente e na interação com outras pessoas do grupo do qual é parte, a pessoa interioriza conhecimentos, competências, hábitos, o que é propriamente o conteúdo da educação.

Há um aspecto coercitivo na cultura implícito em um conjunto de práticas e interações historicamente acordadas por um determinado grupo. Nesse sentido, a cultura impõe uma ordem ao fazer humano e estamos submetidos a essa ordem, ou seja, ao chegarmos à sociedade, nós ficamos submetidos a determinadas regras. Portanto, a cultura não é só produto, mas produtora de realidades.

É comum considerarmos natural o código cultural do qual fazemos parte, quando, de fato, não tem nada de natural. É constituído por práticas inventadas histórica e socialmente sem possuírem um lógica universal. Ou seja, é de um jeito, mas poderia ser de outros tantos. A tendência é estranharmos o que não faz parte de nosso código cultural, o que não nos é familiar. A cultura pode ser vista com estranhamento por aqueles que não compartilham o mesmo código. Nessa condição, há possibilidades básicas e radicalmente diferentes de lidar com a alteridade. A primeira forma é quando o outro – o estranho – adquire uma conotação negativa, quando é observado pelo ponto de vista daquele que o observa. Nesse caso, refiro-me à postura do colonizador, aquele cuja crença na própria cultura como superior pretende inculcá-la no outro, impor seu conjunto de regras aos demais. A outra forma é quando o outro é reconhecido nos seus próprios termos, por mais exótico que possa ser.

Além da coerção, há o objetivo padronizador da educação, ao suscitar estados físicos e mentais externos à natureza humana, mas eleitos como indispensáveis para a para adentrar e participar como membro do grupo ao qual pertence e/ou quer fazer parte. À vista disso, não é

possível fugir de uma ação civilizatória no cenário educativo, especificamente na escola, entre os profissionais da educação e os estudantes (DURKHEIM, 2013).

Também não é possível perder de vista o caráter histórico e social da educação, na medida em que a educação varia conforme o tempo e o meio, justamente por se configurar como parte de uma estrutura social, com uma função específica e que não pode ser compreendida de forma isolada.

Sobre a natureza da ação educativa, considerando a perspectiva histórica e sua função de satisfazer necessidades sociais, a educação assume o caráter de uma e múltipla. Uma com princípios comuns a todos, princípios que para Durkheim (2013) é dever da escola ensinar à nova geração: o respeito da razão, da ciência, das ideias e dos sentimentos em que se baseia a moral da sociedade local e/ou oferecer uma base comum de conteúdos a todos os inseridos no sistema escolar nacional. É múltipla por contribuir com as singularidades que compõem a sociedade e, nas sociedades modernas, ofertar uma educação especializada para determinadas profissões cujos indivíduos desenvolvem papéis sociais específicos. Além de um campo comum da vida social, de uma formação a ser assegurada, há o processo de divisão social do saber (BRANDÃO, 2005), reconhecido depois de um processo formativo específico.

Decorrente do processo de escolarização geral, assegura-se ao indivíduo uma posição simbólica por meio de um diploma e, para obtê-lo, precisa-se tomar posse dos atributos inerentes ao prestigioso documento. Trata-se de um espaço que ocupa longo período da vida humana, por exemplo, a educação básica no Brasil, obrigatória para crianças de 4 a 17 anos. Em consequência disso, buscar a escola pode ser uma possibilidade de pensar a nós mesmos, nossa vida, nossa constituição como indivíduos sociais. Em um processo de sujeição ao Estado, como destaca Bourdieu (1996, p. 92) nas palavras de Thomas Bernhard, “transformamos jovens em criaturas do Estado (...). O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado (...)”.

Contudo, com o fundamento de que a educação é composta pela especificidade de seu tempo e espaço, seu conteúdo não está relacionado somente à construção e à reprodução de alguns saberes historicamente acumulados e selecionados, mas também é constituída por sentidos e significados daqueles que a compõem, na dinâmica do cotidiano que caracteriza o “chão da escola”, em que o pedagógico extrapola documentos normatizadores e listas de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, e expressa-se na produção da vida vivida. A escola é o espaço composto por muitas presenças, as quais lhe acrescentam o que não foi feito

por elas. Uma diversidade do ponto de vista da formação profissionalizante¹¹ e da educação que antecede a escola e, com isso, a constitui na sociabilidade de profissionais da educação, estudantes e técnicos.

Nesta pesquisa, a orientação teórica que sustenta o entendimento de escola considera a realidade histórico-social na qual essa instituição está inserida. Não reduzimos o papel da escola à sua atividade cotidiana como instituição que está determinada à constante reprodução de documentos oficiais, haja vista que não podemos isolá-la de sua interação e consequente reciprocidade com o contexto no qual está inserida. Em outras palavras, ao mesmo tempo a escola está organizada e atua em conjunto com outras escolas, subordinada a regras e exigências, está também (re)significando e criando outras práticas. No que se refere especificamente às questões escolares vivenciadas, observamos esses momentos serem atravessados por uma cultura viva e formadora. Ainda que seja instituída pela regulação estatal, reconhecemos possibilidades que fogem da aprovação social formal, da versão oficial da escola que, à primeira vista, seria mais uma escola de caráter nacional. Paulo Freire em sua obra *Política e Educação* (2001), ao abordar a “Educação pública e educação popular”, apresenta sua compreensão sobre as relações humanas em espaços de educação popular e a não determinação dos comportamentos humanos. Segundo ele, professores/as e alunos/as decidem, fazem opções e, com isso, atualizam a relação Estado e Educação.

Conforme expressa Forquin (1993, p. 167), “a escola é também um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu ritmo próprio de produção e gestão de símbolos”. Embora seja uma instituição orientada por regras do Estado, a escola dá lugar à expressão de diversas linguagens por meio de comportamentos, decisões, textos falados e escritos bem como o uso de regras orientadoras da cotidianidade as quais ultrapassam e/ou reordenam ou refazem o conjunto normativo. Apesar dos símbolos e dos artefatos escolares, como a lista de livros, os manuais de aprendizagem, a lousa, há o reconhecimento de que ali se cruzam comunidades, grupos sociais diversos que (re)produzem o diálogo e o conflito no espaço educacional. É precisamente sobre o possível paradoxo da escola como um espaço de especificidades e sua relação com o Estado-nação, “una e múltipla” (DURKHEIM, 2013, p.

¹¹ Modelo de aprendizagem com objetivo de ensinar competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho. No Brasil, esse modelo pode estar desvinculado da educação escolar ou vinculado por meio da educação profissional técnica e tecnológica. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a preparação geral para o trabalho pode ocorrer integrada em diferentes níveis e modalidades de educação ou por diferentes estratégias em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

50), que proponho um caminho investigativo, a fim de compreender a riqueza dos detalhes desdobrados pela escola em um contexto de fronteira.

A escola pode desenvolver um modo próprio de viver a fronteira e, por isso, contribuir com as experiências fronteiriças externas, bem como ser constituída por relações sociais mais generalizadas, conforme acontece no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu. Nele a presença de estudantes vindos do Paraguai foi um condicionante para sua especificidade, porém, no desenvolvimento da pesquisa, a percepção foi aprofundada não só pela presença de jovens vindos desse país, mas também porque essa presença, atualmente, constitui um dos distintos momentos da vida escolar, passando a formar parte do que “é” a escola.

Ainda que a sociabilidade constituinte da escola, conforme as normativas, pressuponha relações generalizantes, em um processo de organização homogênea, é possível observar uma cotidianidade além da forma, em um conteúdo expresso nas interações que flexibilizam regras, na (re)elaboração de conteúdos por meio de interpretações individuais e coletivas, na diversidade das abordagens dentro e fora da sala de aula, nos conflitos e nos valores implícitos que podem atuar nas atividades cotidianas, enfim, na dinamicidade permanente da organização escolar. Isto não exclui o fato de que profissionais da educação, estudantes e servidores técnicos estejam sob o controle de um sistema educacional, condicionados a agir de acordo com documentos oficiais, entendidos por Durkheim (2013) como socialização metódica, com tempos e espaços ritualizados. Nessa mesma realidade, performam as subjetividades, a troca de ideias e as experiências, em uma complexa rede de relações, na qual se organizam, trabalham, estudam e presentificam as normas. A fim de aparar possíveis arestas, recorro a DaMatta (1981), para quem a cultura se estabelece como um conjunto de regras e disso derivam os processos classificatórios, porém o modo como as situações concretas engendrarão os cenários, as atualizações, não é possível prever, pois são infinitas as possibilidades.

DaMatta (1997), ao apresentar a casa e a rua como categorias sociológicas contrastantes, expõe a casa como o espaço das relações mais íntimas, associado ao indivíduo, e a rua como o lugar público, dos negócios e da impessoalidade. Nesse panorama, a escola pode apresentar perspectivas próprias. Em um primeiro momento, é possível entendê-la como a rua, onde a rigorosa gramática das normas generalizantes, da divisão por sexo, por idade, com medidas específicas de submissão extensivas a todos, sem distinção, leva-nos a enxergar a impessoalidade. Contudo, não é possível ignorar o sentimento de pertencimento que o grupo pode desenvolver na relação com a escola, as lealdades, os confrontos e os laços de simpatia. O tempo, devendo ser de pelo menos três anos, permite passagens que vão do estranhamento ao acolhimento, do estranhamento à desistência, da boa acolhida ao pertencimento e da boa

acolhida à inadequação. Dessa sintaxe social, foi possível observar que quanto mais internalizada estiver a gramática social, maiores as chances de a escola demarcar o local da casa. A partir da categoria explicitada por DaMatta (1997), para uma parte dos estudantes, a escola assume o lugar das relações mais íntimas.

A educação é provocadora da sociabilidade, das amizades e das interações estimuladas por qualidades pessoais. Embora a escola seja vista como o local do conhecimento, a relação ensino e aprendizagem está constituída por intersubjetividades que possibilitam o espaço dos acordos informais, do acolhimento e das diferenças, cenários cujo controle social rígido pode ser desconsiderado em caráter especial. Nesse sentido, aproximo o espaço da educação escolar com o entendimento expresso por Silva (2020) quando relativiza um significado absoluto de fronteira e a interpreta na relação com as experiências humanas. A partir da visão da casa e da rua como lugares divididos, a escola relaciona-se com os dois. Na busca pela coesão social, ela se (re)faz, de maneira inventiva, entre a formalidade da rua com seu ideal de escola e a pessoalidade da casa com suas dinâmicas.

Por um dos caminhos possíveis apontados por Brandão (2005, p. 07), pode-se afirmar que “ninguém escapa da educação” e “misturamos a vida com a educação”. Essa compreensão compele-me a dizer que a escola, com seus ritos de ensino e aprendizagem, ocupada por seres culturais e históricos, é atravessada por contextos que formam o espaço e acrescentam a ele maneiras de aprender e conviver. Com isso, a fim de alcançar a apresentação do caminho investigativo, fundamento minhas análises em uma educação que compreende as práticas e as interações escolares compostas pelo global e local. Não é possível falar de escola sem entendê-la como campo de negociações, partilha, diálogo, troca, que se convertem em componentes de cultura, bem como não é possível pensar a cultura sem a sua dimensão pedagógica.

1.2 FRONTEIRAS GEOPOLÍTICAS E SIMBÓLICAS: DIÁLOGOS E TENSÕES

A fronteira é o local que evidencia a possibilidade do outro lado, de uma outra perspectiva. Nessa acepção, permite (re)conhecer a presença da alteridade como possibilidade para dialogar com a relativização na sociabilidade humana. A alteridade, como objeto de interesse antropológico, vem do latim *alter* que significa outro, ou seja, o que não é o mesmo, não é idêntico, o que traz a diferença.

Nesta tese, identifica-se a fronteira como campo da alteridade por meio de interações que compreendem estudantes vindos de localizações geográficas plurais, entre elas o Paraguai.

A relação com o Outro, a vida social escolar entre brasileiros e paraguaios¹² não só legitimam o pertencimento fronteiriço como produzem a especificidade escolar.

A manifestação fronteiriça aparece em lugares e situações diversas: na travessia devido à divisão territorial, nas relações étnicas, nas visões de mundo, nas diferenças que fundam e desenvolvem histórias. Localizo a fronteira como uma força social que, para além do espaço de passagem publicamente conhecido, também constitui as relações humanas e, por isso, a sociabilidade escolar; redefine em cenário específico modos de conviver e compreender o espaço. Além disso, para Silva (2020), “o modo como pensamos a fronteira é inseparável do que experimentamos por nós mesmos”. Vista dessa forma e a partir das análises da autora, a fronteira é contextual, é localizada, é (re)feita nas experiências.

Nesse contexto, abordo a experiência fronteiriça em sua relação coconstitutiva entre estados-nações (SILVA, 2021b) no contexto escolar. A fronteira, entre outras possibilidades, oferece geograficamente a percepção do final de um território para começar outro, uma demarcação, um produto de processos políticos e características territoriais que diferenciam e classificam as comunidades vizinhas, conforme expõe Arriaga-Rodriguez (2014, p. 37): “*la frontera es un espacio geográfico que corta, divide, separa e diferencia grupos sociales*”. Nessa perspectiva, o espaço geográfico fronteiriço está caracterizado por diferentes práticas sociais influenciadas por fenômenos particulares entre grupos que estão “do outro lado”. Na organização desse espaço, estão os estados-nações, instituidores da fronteira, e também a constituem (SILVA, 2021b).

A identificação dos grupos nacionais é explicada por Anderson (2009) como uma comunidade política imaginada, independente de hierarquias e desigualdades, “os membros jamais conhecerão, encontrarão ou sequer ouvirão falar de todos os seus companheiros, embora tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles”. Imagina-se a nação limitada e soberana, pois apresenta fronteiras finitas, conforme a contribuição dos censos e dos mapas, sem significá-las como extensões de uma mesma humanidade; e soberana, por meio da história de destruição dos reinos dinásticos e os de ordem divina, em um contexto do Iluminismo constituído pela realidade do Estado Soberano. A distinção entre as comunidades orienta-se pelo estilo em que são imaginadas, e, mais especificamente, a maneira como os discursos da nacionalidade são viabilizados, denominados por Benedict Anderson (2009) de fenômeno do

¹² Guardo entendimento sobre a limitação de termos genéricos ao designar as nacionalidades, ao passo que também não as desconsidero no exercício da compreensão e da interpretação das redes de relações que compõe o cenário em questão. Da mesma forma que os termos “brasileiro”, “paraguaio” e “brasiguai” podem ser reducionistas para a decifração das relações humanas, também orientam o olhar para a formação de sistemas classificatórios, especialmente como referências para o entendimento das origens étnicas e sociais.

capitalismo editorial. Para ele, a ideologia nacionalista utiliza-se, frequentemente, de um entusiasmo popular e de um efeito sistemático e maquiavélico nas estruturas do romance e do jornal, cujos autores utilizam-se de meios técnicos e formas de expressão de como a comunidade deve ser idealmente representada.

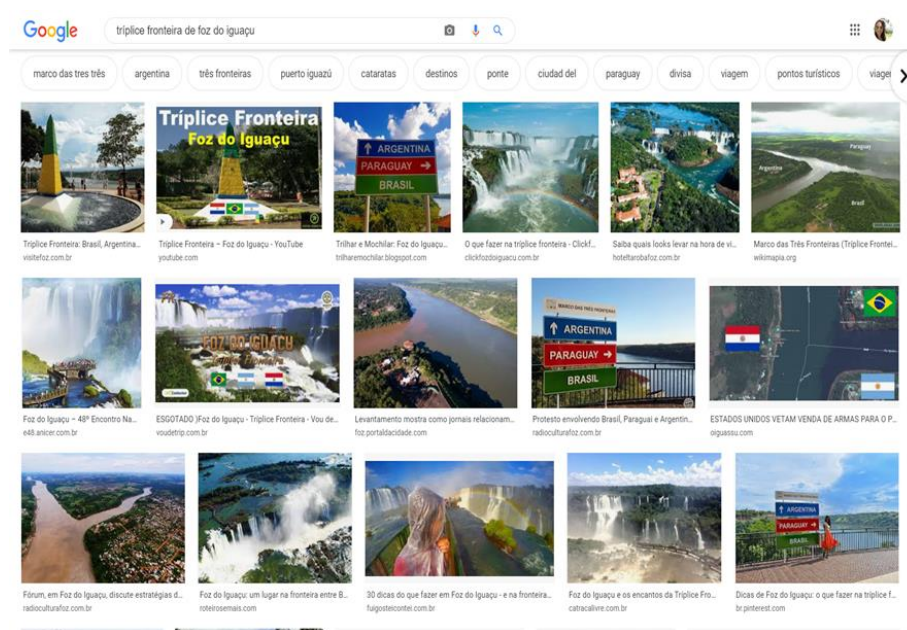
O nacionalismo, como um valor coletivo, uma construção social e cultural a partir do estado-nação, é inculcado ao longo da vida e reforçado por um conjunto de práticas e instituições como uma das similitudes a ser edificada naqueles que pertencem a determinado território, elevado a um princípio da organização social. Por exemplo, o ritual dos jogos esportivos em âmbito nacional ou internacional, órgãos oficiais em âmbito federal, marca – em documentos oficiais, na economia, em instituições de educação, materiais escolares- ,os dias previstos dos jogos no calendário civil como comemoração da soberania nacional entre outros. Nesse contexto, somos educados a personificar certos sentimentos e maneiras de admirar determinado registro territorial, vendo-nos como uma unidade, independente de nossas diferenças. Ainda que haja símbolos e valores em agrupamentos especiais, times de futebol, estados e cidades, dentro do estado-nação há códigos e valores reconhecidos por todos cujo cotidiano da vida coletiva submete-nos e expressamo-los em valores como respeito e lealdade.

O valor nacional na relação entre os povos, na produção de signos e símbolos, conforme explica Anderson (2009), é soberano em comparação com organizações contextuais, o que legitima frases como “Brasil acima de todos”, indicando formas de identificação, diferenciação e rivalidades circunstanciais. Atualmente, as mídias, como instrumento de comunicação, assumem papel centralizador nas formas de relacionamento. Por esse motivo, tornam-se indicadoras de conteúdo nas circunstâncias da vida social. Em uma difusão cada vez mais rápida, impõem-nos opiniões a respeito de diversos assuntos sem que, necessariamente, haja aprofundamento na abordagem ou mesmo uma interação de posicionamentos distintos. Nessa perspectiva, não há exigências para um diálogo plural, mas a difusão de informações que expressam hábitos, valores e crenças como uma espécie de modelo a ser seguido. No tocante ao nacionalismo, é produzida a percepção de pertencer a uma comunidade separada de outras. Conforme esclarece Bourdieu (1997, p. 28), os instrumentos midiáticos tornam-se criadores de realidade, “capazes de desencadear sentimentos fortes, negativos, como o racismo, a xenofobia, medo-ódio do estrangeiro (...)”.

Essa produção de informações está na imagem como uma linguagem operante, conta uma história sobre países vizinhos, conteúdo que constrói socialmente o repertório visual com o qual contribui para o entendimento da fronteira como comunidade imaginada. Para Anderson (2009, p. 16), “não se imagina no vazio e com base em nada. Os símbolos são eficientes quando

se afirmam no interior de uma lógica comunitária afetiva; (...) pouco passíveis de dúvida e de questionamento”. Quando digitamos em um site de busca a frase “tríplice fronteira de Foz do Iguaçu” – espaço de vizinhança entre Brasil, Argentina e Paraguai – aparecem informações relacionadas a turismo, entretenimento e comentários sobre os pontos turísticos locais. Ao clicarmos no item “imagens”, visualizam-se representações dos pontos turísticos e do encontro dos rios Iguaçu e Paraná, esses últimos apreendidos como marcadores históricos e territoriais entre esses três países.

Figura 1 - Perspectivas da Tríplice Fronteira



Fonte: Google (2020).

As imagens trazem os estados-nações com símbolos que nos remetem ao processo de naturalização das fronteiras, à presença de limites geográficos e à nomeação de grupos diferenciados a partir do lado territorial onde estão inseridos. Utilizam a natureza da cidade, os rios e as Cataratas do Iguaçu como espetáculo a ser conhecido, mas desconstruem qualquer sensação negativa que pode haver sobre um território historicamente marcado pela disputa. Pelas imagens, a expressão material e visível da possibilidade do conflito dá substância ao convite para o passeio. A natureza dessa invenção pode ser inconsciente, contudo é criada e condicionada pela imagem, consolidada como uma representação objetiva, ao provocar determinadas impressões humanas a partir do próprio entendimento do emissor sobre a imagem. Assim, é possível observar, seja um turista ou mesmo um morador local, a marca da alteridade significada positivamente pelo encontro dos rios e naturalizada historicamente nos limites

geográficos. Ainda nesse contexto imagético, destacamos que as Cataratas do Iguazu também carregam simbolicamente a divisão ou o encontro territorial de dois países, de um lado o Brasil e do outro a Argentina. Como espaço de pontos turísticos reconhecidos nacional e internacionalmente, comunicam o espaço comum entre os países.

A utilização instrumental do rio na comunicação imagética da demarcação natural torna-se estratégia linguística para legitimar a existência da fronteira de Estados-nações, induz o entendimento da demarcação de uma soberania nacional e dificulta a percepção dos estados-nação como produto da ação humana. Ao alimentar nossa imaginação com a barreira geográfica, justificam-se ações que podem ser entendidas como consequência do que já estava posto naturalmente. Porém, apesar do discurso, é comum os limites dos Estados nacionais modernos serem vigiados e regulados por instituições policiais e fiscalizatórias – agentes do estado-nação – a fim de garantir a rigidez das demarcações. Benedict Anderson (2009), ao abordar o que fundamenta a formação do modo imaginativo de comunidade, aponta ações de serialização e racionalização do espaço político para estabelecer o que se criou como adversários locais e, complementamos, coletivos locais, a exemplo dos censos.

É imprescindível ler as partes visíveis e invisíveis na reprodução das imagens, a fim de identificar as realidades, notadas como fatos banais, porém reveladoras de quantas fronteiras foram provocadas e “esquecidas” para que esses locais fossem legitimados como espaços de travessia. Ao esconderem-se ou serem escondidas, convocam-nos a aprofundar a leitura para interpretar, metaforicamente, os necessários terremotos que causam as rachaduras ou condicionam as pontes. Na soma das invenções, nas atualizações e nas extensões do que é representado sobre a cidade fronteira, espaço desta pesquisa, não se pode desconsiderar as criações imagéticas que aí colaboram sensivelmente e, por isso, constituem a compreensão imaginada do que é a fronteira onde a escola está inserida.

Acompanhando as imagens, algumas legendas levam-nos a comunicações midiáticas, ou seja, demonstram outras possibilidades de viver a fronteira conforme aponta Albuquerque (2010, p. 243): “as fronteiras são espaços de integração, tensão e poder e estão em permanente redefinição”. Assim sendo, dizer que há tensão significa que as posições não são disjuntivas, mas alternam-se como lados de uma mesma moeda, não é sobre isso ou aquilo, mas, às vezes, um pouco mais dessa abordagem, ou um pouco mais da outra.

Três legendas das imagens trazidas pelos sites destoam do contexto turístico anteriormente indicado: o comércio de armas entre Estados Unidos e Paraguai, um levantamento de pesquisa e os protestos pedindo a abertura das pontes entre Brasil, Argentina e Paraguai durante a pandemia. A notícia sobre o comércio de armas, publicada em 2018,

apresenta posicionamento sobre o veto dos Estados Unidos ao comércio de armas com o Paraguai sob a alegação de que o objetivo final é a “tríplice fronteira”, sugerindo o envolvimento do crime organizado a partir de dados coletados da Polícia Federal do Brasil. A segunda notícia divulga uma pesquisa realizada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) sobre os veículos de imprensa da Argentina, do Brasil e do Paraguai e a relação estabelecida entre tríplice fronteira e terrorismo. A data de postagem no site é junho de 2019. A terceira notícia refere-se ao período de dois meses após o fechamento das pontes e aos instrumentos que seriam lançados como exigência para que o fluxo entre os países retornasse (SILVA; DORFFMAN, 2020). Dessas apresentações, emergem duas abordagens que podem contribuir para o imaginário social do contexto: turismo e segurança nacional.

Uma abordagem no campo midiático local com o tema “escola e fronteira internacional” apareceu como foco de atenção durante a pandemia, acentuando a percepção da fronteira apesar do compartilhamento do espaço institucional. O título da reportagem: “Durante a pandemia, escolas de Foz do Iguaçu auxiliam estudantes que moram no Paraguai” (GUIMARÃES, 2020) propõe o entendimento de que serão descritos os esforços ainda maiores dos profissionais da educação no atendimento pedagógico dos estudantes moradores do outro lado da Ponte Internacional da Amizade, sejam eles vistos como paraguaios, brasileiros ou brasiguaios. A identificação da nacionalidade é reveladora da superficialidade midiática. Sem necessariamente compreender as diferenças supostas das nacionalidades desses jovens, expõe o fato em nível de macrocosmo social, mas desconsidera as interações locais produtoras de formas específicas de se relacionarem na fronteira, como a nacionalidade pode ser (re)feita, semelhantes aos processos históricos das demarcações fronteiriças.

Na leitura da reportagem sobre a atuação da escola, é possível entender que não há informação de uma necessidade específica a ser suprida para os estudantes que moram no Paraguai. O que é descrito, nesse momento, é o acesso ao material escolar, suporte praticamente igual para os que moram nas cidades brasileiras do Paraná e para os alunos que vêm do Paraguai. Para estes, no entanto, constata-se a impossibilidade de acesso ao material impresso, caso a família o entendesse como necessário, e ao programa de aulas difundido por canal brasileiro de televisão (porque ou não dispõem de aparelhos para isso ou inexistente um sinal receptor para quem está no Paraguai), exigindo-lhes, nesse caso, acessar o programa via YouTube¹³. Não há situações destoantes em relação ao direito de acesso, mas há redução de gastos

¹³ YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos com sede nos Estados Unidos da América – EUA.

da escola com material impresso, tendo em vista aqueles que, pelo fechamento da Ponte Internacional da Amizade, não podem buscá-lo no colégio.

Outro ponto é a comunicação sobre a admissão de jovens que vêm do Paraguai para estudar no Brasil motivados pela qualidade da educação em comparação com a do Paraguai. Essa afirmação, legitimada como exibição de toda a realidade contextual por ser veiculada nas mídias, é feita sem que de fato tenha ocorrido uma pesquisa e/ou levantamento de dados para comprová-la. As fronteiras simbólicas são aí delimitadas pelo poder do jornalismo na produção de conteúdo sem opiniões plurais, nem organizações diversas redigindo pautas sobre a realidade. Nesse sentido, a produção sobre o entendimento de fronteira aproxima-se de uma abordagem generalizante.

A fronteira geográfica local, não obstante o trânsito e a aparente fluidez entre os lados, observáveis nas imagens, está marcada por símbolos e instituições que relembram cotidianamente o pertencimento dos grupos e, com isso, quais os requisitos de identificação. Em relação à escola, assim como as instituições de segurança nacional, ignora-se o Estado-Nação se fazendo em ato, privilegiando sua atuação a partir da identificação das nacionalidades.

Diante disso, destaco como espaço da pesquisa a região de fronteira de Foz do Iguaçu, local do encontro entre os rios Paraná e Iguaçu, histórica e socialmente construída na divisão entre estados-nações e, por isso, a complexidade do uso da expressão “lado de cá e lado de lá”, as diferenças e as classificações que expressam o sentido construído por determinados grupos.

A fronteira, como particularidade geográfica de quem vive em Foz do Iguaçu, pode oferecer desafios para (re)pensá-la em diferentes contextos, tendo em vista que é um espaço ocupado por comunidades em diversas situações sociais específicas. O contexto fronteiriço de uma realidade social, que não advém de uma universalização, mas histórica e localmente situada, é um dos cenários possíveis no interior de uma sociedade mais ampla, para observar a relativização dos tempos e do espaço. Regina C. Machado e Silva (2020), em seu artigo “Como experimentamos e entendemos, do lado brasileiro, as fronteiras com a Argentina e com o Paraguai”, evidencia a percepção dos habitantes e dos pesquisadores locais a respeito da vida fronteiriça e observa quatro eixos temáticos sobre essa particularidade que constitui a formação dos Estados-Nação. São eles: o trabalho, a violação dos direitos, a educação, e a história e a memória da construção das fronteiras espaciais, simbólicas. A partir das relações aí estabelecidas, compreende situações de radicalização e de flexibilização dos limites de composição do espaço, a depender do modo como cada um experimenta as relações fronteiriças. A pesquisadora ainda afirma: “O que essas visões nos ensinam é que as fronteiras podem ser diluídas, recrudescidas e até mesmo sobrepostas, dependendo do que está em jogo e do processo

de construção do Estado-Nação em seus limites” (SILVA, 2020, p. 92). Essas interações são parte da realidade, produtoras simbólicas, indicam situações sociais e singularidades do cenário em movimento, concepção que dialoga com Dorfman (2014, p. 125) quando afirma: “a fronteira – região em que se territorializa o limite do Estado – aciona uma carga simbólica que extrapola os aspectos administrativos da soberania, como o controle dos trânsitos de população e de mercadorias”. Portanto, as fronteiras podem apresentar uma multiplicidade de significados, sem reduzi-las a demarcações estanques; oferecem ao observador atento dinâmicas em que são (re)feitas na combinação de práticas e interações que concretizam cenários fronteiriços em contexto.

Procuro compreender a fronteira, em sua constituição viva, como provocadora de tensões e diálogos, distanciando-nos do lugar que ainda entende a histórica e a política de divisão territorial como soberanas e estáticas, a valorização iconográfica que comunica a ordem e a hierarquia dos territórios. A dinâmica e os ritmos experienciados na escola tensionam os limites da representação planejada por linhas tracejadas entre os territórios. Vislumbra-se, nessas relações, a existência da fronteira como elemento privilegiado nas análises, para além de um espaço de controle de acesso de pessoas e/ou recursos, mas especificamente a partir do que José Lindomar C. Albuquerque (2014, p. 64) sugere como relevante nas zonas fronteiriças em âmbito de pesquisa etnográfica: “as múltiplas teias de relações e intersecções sociais que acontecem na prática social de sujeitos que vivem, cruzam e produzem aproximações, separações e distanciamentos entre os limites das nações”. Nesse contexto, busco expor como a fronteira constitui a escola a partir das produções sociais que se manifestam nos usos do espaço e do tempo, nos modos de julgar e estetizar os corpos, enfim, na organização da cotidianidade escolar, entre o planejado e o contingente das interações. Essa cidade, onde se localiza o Colégio, é o espaço da intersecção entre diferentes mundos, campo privilegiado para observar o cenário escolar em contexto, na (re)produção de significados.

Nessa condição, é possível entender que a fronteira produz sociabilidades específicas na caracterização dos seus territórios, na organização social e desenvolve, desse modo, o sentimento nacionalista, ainda que inflamado pelos inúmeros instrumentos, signos e símbolos que o representam na cotidianidade. Conforme explicitado acima e fundamentada em Anderson (2008), tais articulações pode ser tensionadas por condições sociais, políticas e ambientais dessas regiões periféricas. Nessas circunstâncias, encontram-se sociabilidades próprias da região e, nesse contexto, o desafio é (re)ler o espaço, que busca manter a estabilidade da sociedade nacional na qualidade de forças de permanência, em contraposição às forças de mudanças (DURKHEIM, 1905).

1.3 FRONTEIRAS E FORMAS DE MOBILIDADES ESCOLARES

Antes de especificar o espaço onde foi realizada a pesquisa de campo em Foz do Iguaçu, para fundamentar nossas reflexões acerca do caráter contextual de uma escola, faço breves considerações a respeito das pesquisas que me antecederam e a contribuição pretendida com esta tese.

Aposto, inicialmente, para o cenário fronteiriço do Brasil no espaço latino-americano, a fim de justificar a importância das pesquisas realizadas e por considerá-lo o campo fértil para refletir sobre o cenário escolar constituído por fronteiras.

O Brasil possui 15.735 mil quilômetros de fronteira terrestre. Nessa faixa, encontram-se cerca de 13 mil escolas com mais de 2.600.000 estudantes matriculados, conforme Censo Escolar de 2013. Esses dados refletem uma realidade que se tornou objeto de pesquisas nacionais e internacionais e políticas públicas.

Figura 2 - Fronteiras com o Brasil



Fonte: Silva (2014).

O alcance da fronteira nas formas das sociabilidades escolares é importante para contrastar o caminho teórico-metodológico e compreender os modos pelos quais o contexto fronteiriço é instituinte e instituído pelas escolas públicas e, especificamente, no Colégio onde pesquisei em Foz do Iguaçu. Com esse fim, examinei produções acadêmicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que tivessem como temática central a educação em território de fronteira geográfica.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontrei 17 pesquisas que relacionam educação em contextos de fronteira, temática desta pesquisa, realizadas em: Foz do Iguaçu (PR; BR) e Puerto Iguazú (ARG), Ponta Porã (MS; BR) e Pedro Juan Caballero (PY), Chuí (BR; RS) e Chuy (URU), São Borja (RS; BR) e Santo Tomé (ARG), Amambai (MS; BR), Cáceres (MT; BR) e San Matias (BO; BR), Corumbá (MS; BR) e Arroyo Concepción (BO), Tabatinga (AM; BR) e Letícia (COL), Aceguá (RS; BR) e Aceguá (URU).

Foi possível absorver das pesquisas, em revisão realizada, aprendizados e trânsitos entre as línguas dos países vizinhos, possibilidade de (re)invenção linguística como produto da sociabilidade entre nacionais, rotinas de ensino e aprendizagem na escola e de ser criança. As pesquisas trazem contribuições acadêmicas sobre as intersubjetividades entre estudantes e profissionais da educação; a comunicação sobre a cotidianidade fronteiriça expressas em desenho e escrita; o protagonismo das diferenças como objeto epistemológico; a produção de saberes locais que ficam à margem do conteúdo legítimo do repertório institucional escolar; a realidade fronteiriça como produtora de sociabilidade local e a interferência de marcadores geográficos para a formação de rede de relações, nesse sentido, os marcadores geográficos entre estados-nação como limite de uma comunidade imaginada (ANDERSON, 2008) que provoca o sentimento de pertencimento a um grupo, mesmo mais distante, comparado ao grupo vizinho e, por isso, uma realidade constituidora de comportamentos entre moradores no espaço da fronteira. As considerações apontam a fronteira como um lugar que tanto está próximo quanto está distante, com possibilidade para interações, negociações e convivências variáveis entre a cumplicidade e a estigmatização. Apesar da ambiguidade com “o estrangeiro”, a travessia é fenômeno corriqueiro e está constituído, entre outras causas, por processos de instrumentalização da fronteira e reconhecimento do Outro independentemente da diferença étnica. Esse último cenário observado nos registros apontam para a presença e a convivência de brasileiros, paraguaios e brasiguaios.

Do conjunto de produções acadêmicas identificadas, há teses e dissertações que se debruçaram nas experiências fronteiriças a partir de programas estatais de integração entre países fronteiriços, como o PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira – e o PEIBF –

Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira -, nesse sentido, um segundo ângulo de análise que vincula a educação e as práticas escolares às fronteiras geopolíticas. Pesquisas sobre esses programas desvelam experiências e tornam-se fontes que contribuem para o debate acadêmico sobre os limites dos instrumentos estatais para “educar” as relações fronteiriças.

Ressalto que os programas não inauguram as relações entre os moradores de países vizinhos; o que há a partir dessa política pública é uma compreensão governamental da época sobre a necessidade de atuação institucional frente o percebido trânsito “no limite” e a intenção em condicionar experiências de educação nomeadas pelos documentos oficiais como “intercultural”. Isso ocorreu no período em que o PT (Partido dos Trabalhadores) esteve na presidência da República e viabilizou a produção e a organização de ações com acordo entre países a fim de regular experiências educacionais entre escolas localizadas em cidades reconhecidas como “de fronteira”.

Nas realidades pesquisadas cujas investigações abordaram as escolas fronteiriças compreendidas pelo PEIF e PEIBF, observou-se a desconsideração com as alteridades na organização do trabalho pedagógico das escolas brasileiras, bem como a centralidade da língua portuguesa nas interações, em detrimento do espanhol. Mesmo quando cogitado o uso de outra língua estrangeira, a referência era a língua inglesa. Nas identificações sobre a nacionalidade, mesclam-se classificações a partir de dados sobre o local de nascimento (brasileiro, paraguaio, brasiguai), a forma de comunicação (português, espanhol e portunhol) e as obrigações tributárias. Com esse último dado, refiro-me às justificativas quanto aos brasiguaios, entendidos como brasileiros, porém diferenciando-se por residirem no Paraguai e não pagarem impostos. Também há um predomínio na caracterização de crianças e adolescentes vindos de outros países latino-americanos como pessoas com dificuldades de aprendizagem, tímidas, caladas e dóceis. Nas pesquisas, foram percebidas formas distintas de sociabilidade entre as crianças quando comparadas àquelas que envolvem os adultos. De posse desses dados, direciono o olhar para o registro de práticas de aprendizagem, no qual foram observadas interações apesar das classificações de nacionalidade, como uma, entre tantas outras formas de estar na fronteira, (re)inventadas cotidianamente pelos agentes locais, sem necessariamente haver uma regulação formal sobre a educabilidade para a fronteira. Nesse sentido, fundamento-me em Brandão (2005) quando adverte para o caráter educativo das interações nativas reguladas em ritmo e sentido próprio, as quais se concretizam em um domínio de trocas que ultrapassam os documentos institucionais de ensino.

Destaco o protagonismo das crianças e dos adolescentes na compreensão da complexidade fronteiriça, tendo em vista a quantidade de escolas cujas produções culturais

possibilitam perspectivas diversas sobre a sociabilidade na fronteira. Referencio Silva e Godoy (2021) ao pesquisar os “Autoentendimentos de crianças sobre as atividades do comércio transfronteiriço entre Brasil e Paraguai” que interpretam a infância na fronteira não só como reprodução das experiências com os adultos, mas como produtoras de significados com base em suas próprias experiências (SILVA; GODOY, 2021, p. 195).

Compreende-se o ensino que caracterizou a produção de políticas como as do PEIF em (re)orientar um cenário que se supõe permeado por conflitos diretos ou indiretos. Porém, ainda que tenham ocorrido ações de formação escolar a fim de construir outros cenários, destaco a prevalência da realidade criada pela comunidade local, denotada pelas pesquisas que indicam a incompatibilidade entre os objetivos do Programa, a sua execução e as interações ocorridas. A partir das investigações, observo como o trânsito entre países, objetivado pelos Programas, demanda subsídios que excedem as intenções apresentadas em documento, haja vista que o cenário exige formalizações nem sempre possíveis de serem cumpridas imediatamente pelos agentes escolares e até mesmo pelos coordenadores vinculados ao Poder Executivo. Além disso, é preciso considerar, conforme as pesquisas demonstram, que um projeto de tamanha magnitude, especialmente por demandar a travessia entre estados-nação, exige cumprimento de acordos institucionais, apoio pedagógico nas escolas, investimento para o deslocamento dos agentes escolares, que não ocorreram com êxito.

Nessa empreitada, o panorama investigativo evidencia um amplo repertório para pensar os processos de escolarização fronteiriça, porém, parte significativa das pesquisas explicitam a escolas fronteiriças fundamentadas em estudos da Linguística, o olhar pedagógico – licenciaturas de geografia e educação física – e outras produções nas áreas vinculadas à sociologia da infância, dos estudos fronteiriços e das relações internacionais. Nenhuma pesquisa desenvolve suas análises no campo da antropologia, com vistas a *etnografar* a escola sem a necessidade de transcrevê-la.

A partir das apresentações e das contribuições das pesquisas, destaco a importância de entender o processo de construção do conhecimento que nos antecede e apropriamo-nos dele como fonte de reflexão e diálogo em nossas investigações. Além de constituir uma maneira de cultivarmos a produção do conhecimento entre nossos pares, é uma ação importante para compreendermos coletivamente a relação estado-nação e educação bem como exercitarmos reflexões que rompem com posicionamentos preconceituosos e essencialistas na convivência humana. Sinto que é preciso gritar alto e estar ao lado de todos os que atuam como pesquisadores entre crianças e adolescentes nascidos e educados em contextos fronteiriços, em uma reativação incessante e ameaçada no protagonismo latino-americano, e, assim,

disseminarmos nas produções acadêmicas a memória viva do trabalho docente fronteiriço. Em uma sociedade dinâmica como a brasileira, é possível forjar oportunidades de semear nas conversas cotidianas, nos textos da academia, no cenário das salas de aula, a conexão fronteiriça tematizada nas produções de graduação e pós-graduação, a fim de dialogarmos sobre as escolas em contexto. Nesse movimento, ressalto as produções acadêmicas por sua relevância em caráter científico e sua contribuição política, pois a decisão acadêmica de seus autores expressa empreendimento que tensiona a homogeneidade das relações humanas e sociais e comunica as possibilidades dos contextos fronteiriços específicos.

A par desse cenário investigativo que me antecede, destaco que esta pesquisa orienta-se por uma perspectiva interpretativa (GEERTZ, 1989) de cultura, realizada por uma brasileira, descendente de mulheres paraguaias que atravessaram a fronteira Paraguai- Brasil, migraram para o país vizinho em busca de sustento. Pesquiso, na escola constituída por fronteira, comportamentos, acontecimentos, normas que estruturam o espaço e criam condicionamentos sociais específicos. Nesse sentido, abordo o fenômeno educativo não somente localizado na fronteira, mas constituído por ela.

1.4 NO COLÉGIO AGRÍCOLA: CAMPO ETNOGRÁFICO E PANDEMIA

O¹⁴ primeiro dia na escola me surpreendeu o portão aberto. O objetivo era estar na sala do 3º ano “B” do ensino médio, integrado ao curso de Agropecuária, na aula do professor Pedro, disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Entrei no início de uma atividade relacionada ao conteúdo de gênero discursivo, quando os alunos apresentaram letras de música com crítica ao período da ditadura militar no Brasil¹⁵. A indumentária dos estudantes me chamou atenção. Apesar de estarem todos com a camiseta de uniforme - comum nos ambientes escolares -, usavam um conjunto de traje composto por calça jeans, bota e chapéu, e isso entre meninas e meninos, adaptado ao gosto de cada um. Também ficou notório a prevalência do número de meninos em relação as meninas. A aula seguiu e no intervalo das 10h da manhã estive na sala dos professores. Fui apresentada como colega e pesquisadora pelo professor Pedro e bem recebida pelos que estavam ali. Nesse espaço estavam professores da base comum curricular do ensino médio¹⁶ e os professores das áreas técnicas, específicas do curso de Agropecuária.

Em conversa com o professor Pedro soube que muitos estudantes dessa escola vêm do Paraguai e por isso a escola tem uma rotina de horários diferenciada. Pedi licença, em sala de aula, para perguntar aos alunos sobre seu vínculo

¹⁴ A citação alinhada à direita, localizada nesse espaço como epígrafe, são registros do diário de campo da pesquisadora e serão apresentados com essa formatação no decorrer do texto.

¹⁵ Ditadura militar brasileira foi o regime instaurado em 1964 e exercido até 1985, sob o comando de militares. Foi implantado por meio de golpe militar que destituiu o então presidente, democraticamente eleito, João Goulart.

¹⁶ Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições escolares públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para toda a educação básica.

com o Paraguai, e tive uma grande surpresa pela quantidade de estudantes que levantaram a mão. O vínculo que naquele momento pedi para expressassem era de quem mora no Paraguai e quem nasceu no Paraguai. Naquele dia saí da escola com a sensação de ter encontrado a escola da fronteira, ou seja, o espaço para pesquisar sobre educação e estado-nação. Retornei uma semana depois. Nesse dia conversei com o professor Pedro sobre as matrículas dos alunos e a presença deles de segunda a sexta-feira na escola. Por anteceder um feriado os estudantes estavam, naquele dia, agitados e queriam saber se iriam embora mais cedo. Enquanto eu estava em sala acompanhando a aula, a diretora entrou e chamou atenção dos jovens sobre a euforia que estavam depois de souberam do horário especial. No terceiro dia que estive em sala com o professor soube de uma aluna que estava com curativos na perna porque sofreu um acidente de moto no Paraguai, lugar da sua residência. E no quarto dia conversei com a diretora sobre a possibilidade da realização da pesquisa, apresentada formalmente minhas intenções. Ela se mostrou receptiva, convidou-me para que estivesse no período noturno a fim de observar as relações dos jovens que dormem na escola, que são momentos de descontração.

Minha chegada ao Colégio Agropecuário foi em julho de 2019, antes da pandemia causada pelo SARS COVID-19. Fui até lá para acompanhar uma abordagem pedagógica desenvolvida pelo professor a quem, nesta pesquisa, chamarei de Pedro. Com o professor Pedro, amigo de longa data, compartilhei dúvidas, angústias e alegrias sobre o processo da pesquisa na qualidade de meu principal interlocutor. Contudo, ressalto que, apesar das conversas, nem ele, nem eu havíamos atentado para a pertinência desse espaço como um campo instigante e marcado por fronteiras, especialmente pela significativa presença de pessoas que atravessam a Ponte Internacional da Amizade para estudar na escola. No decorrer da atividade pretendida e em conversas com esse professor no período de minhas visitas, identifiquei que essa escola poderia ser um lugar importante para pensar a relação educação e estado-nação.

Durante as visitas seguintes, fui apresentada Rosana, à época, diretora pedagógica da escola. Marcamos um horário para que eu explicasse minhas intenções de pesquisa e obtivesse seu posicionamento. Na data e hora marcada, conversamos e, porque eu havia recebido duas negativas de escolas anteriormente visitadas com esse mesmo objetivo, estava bastante preocupada em como me ajustaria e se seria aceita. Estava em posição de quem pede licença para estar em um espaço alheio. Na apresentação, falei de minha experiência como professora na educação básica pública, pois acreditei que isso contribuiria para as trocas no trabalho de campo.

Para minha alegria, a diretora aceitou-me sem objeções e sugeriu tirarmos uma foto para colocá-la no grupo de *WhatsApp*¹⁷ dos professores, a fim de me apresentar como pesquisadora e informar-lhes de minha presença nos ambientes da escola, mostrando-se animada. Autorizou minha livre permanência na instituição, exceto nas salas de aula sem o consentimento prévio dos professores. No decorrer de julho de 2019 até março de 2020, minhas interações com os participantes da escola desenvolveram-se presencialmente, e toda solicitação para empreender a pesquisa era obtida por meio de pedidos às diretoras que, assim, facilitavam-me as atividades abrindo espaço para interações e permanência na escola. Soube que o cargo de direção da escola era ocupado por três diretoras, mas minhas interlocuções ocorreram com as diretoras Rosana e Renata.

O etnógrafo realiza um tipo de trabalho derivado das interações com os nativos –agentes que compõem o grupo no qual é realizada a pesquisa – e, assim, observa, toma notas, participa das atividades, entrevista; contudo, eu não sabia por onde começar. Decidi que a melhor maneira para me tornar conhecida era estar na sala de aula, acompanhando o professor Pedro nas 5 turmas para as quais ele lecionava. Confesso que fiquei confusa com a complexidade de acontecimentos interativos que ocorriam. As minhas visitas fixaram-se em duas vezes na semana e, nesses dias, eu observava o pátio da escola, a sala dos professores no período de intervalo para o lanche e algumas salas de aula.

Para abordar a *entrada no campo* – um movimento de entrada em uma realidade movida por variedades específicas -, entendo indispensável apresentar o lugar onde estive e como orientei-me e até mesmo fui orientada na relação com o espaço social. Por isso, optei por descrever o processo de aceitação na escola, a relação com seus colaboradores e a inserção dos procedimentos colocados em prática. Guiada por referências teóricas, posicionei-me atenta aos detalhes do lugar e à relação com os agentes colaboradores da pesquisa: os estudantes, os profissionais da educação e os servidores técnicos. Portanto, todos os movimentos no local pesquisado concretizaram-se em experiências reflexivas sobre as implicações de uma investigação etnográfica.

Entendi que as primeiras visitas ao lado do professor Pedro distanciaram-me dos jovens estudantes, aquilo que William Corsaro (2005) chamou de “adulto típico”. Nos primeiros meses, enquanto observava alunos, professores e funcionários na escola, apliquei prova na ausência do professor, estive em espaços restritos aos estudantes e fui vista muitas vezes perto de Pedro que se tornou um importante colaborador. Nessas interações, era como se eu me

¹⁷ WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

posicionasse de um lado da fronteira, classificada como alguém mais próximo ao grupo dos docentes. Do ponto de vista dos estudantes, que compõem um dos grupos de nativos da escola, por eu estar muito próxima aos professores, tendo em vista a relação assimétrica entre docentes e discentes, ocupei uma posição na qual eles dificilmente confessariam alegrias e frustrações vividas no Colégio Agrícola.

Com isso, passei a considerar uma conversa com as diretoras da escola a fim de avançar na pesquisa. Nesse momento, interessava-me saber sobre o contexto da presença de estudantes vindos do Paraguai. Já havia perguntado a Pedro sobre esse assunto, mas ele não soube me explicar, pois estava na escola há pouco tempo. Sugeriu que eu conversasse com Laurindo, um antigo professor da escola e já aposentado. Tratava-se de uma pessoa importante para apreensão de conteúdos históricos do local.

Em dezembro de 2019, tive a oportunidade de registrar uma entrevista realizada com a diretora Rosana. Solicitei esse encontro sem usar expressões como “questionário” e “entrevista”. Tal estratégia de abordagem não significou me abster das necessárias explicações acerca da pesquisa e nem desconsiderar a importância em orientar, inicialmente, “os rumos da conversa”. Contudo, optei por afastar-me de um cenário interrogativo e trabalhar em prol de um diálogo tranquilo, despida de formalidades que mais afastam o pesquisador dos conteúdos que podem ser produzidos na interação. A partir das elucidações de William Foote-Whyte (1980), em seu texto “Treinando a observação participante”, entendi a importância das relações pessoais. Intencionava uma prática, segundo Bourdieu (2008) “refletida e metódica”, sem necessariamente dar nomes técnicos às minhas ações e a todos que de alguma forma participavam da pesquisa. Com isso, fiz uma abordagem em que eu pudesse esclarecer, em linguagem simples, o tema geral sobre o qual eu gostaria de conversar. Portanto, não pretendia um questionário fechado, e sim uma entrevista aberta. Desejava uma abordagem que colaborasse para afastar a sensação de que há um intruso revolvendo tudo para saber os segredos da casa. Era assim que eu, ocupando pela primeira vez o espaço de pesquisadora dentro de uma escola, por vezes, sentia-me. Sabia da importância de minha postura e de como eu me comunicaria, a fim de atingir meu objetivo sem, necessariamente, impor uma direção de perguntas arbitrarias. Esse momento experienciado com a direção da escola transcorreu no movimento de “curiosar”, apreender informações em circunstâncias específicas, com a possibilidade de compreendê-las a partir de uma narrativa da diretora.

Limitei-me a ir somente com o celular para gravar a entrevista, sem papel e caneta na mão, para que fugíssemos da recorrente lembrança de “está tudo sendo anotado”. Por ser o celular um objeto de uso comum, entendi que a situação poderia ganhar mais leveza. Iniciaria

com uma proposição a fim de esclarecer a centralidade do assunto, minha área de interesse, sem fazer muitas interrupções. Planejei um diálogo que se aproximasse de pessoas que contam memórias com o intuito de “matar a curiosidade” do ouvinte. Reconhecendo essas marcas de subjetividade na pesquisa, não fazia ideia de que essa seria uma das maneiras que caracterizaria meu estudo, pois pretendia estar em campo presencialmente, no ano seguinte, 2020, construir minhas análises observando a realidade por meio do ouvir e do ver.

No transcorrer da conversa com a diretora Rosana, passados cerca de trinta minutos, chegou à sala a diretora Renata. Cumprimentou-me com receptividade e mostrou-se solícita quando minha interlocutora contou-lhe o motivo de minha presença naquele momento. Lembro-me de ela se dirigir a mim com um sorriso dizendo: “É?! *Que bom, bem-vinda!*”. Seguimos na conversa por mais um tempo, e Renata chamou uma aluna para falar um pouco sobre a relação dessa jovem com a escola. Talvez pela maneira como foi abordada, entre a timidez e a surpresa, a estudante mostrou-se envergonhada. Enquanto ela compartilhava sua experiência, Renata expressou: “*Ela – apontou para mim – quer saber sobre como é estudar nessa escola. Você mora no Paraguai?*”. As diretoras estavam atentas à narração, especialmente Renata que sinalizava com palavras de afirmação. Minhas intervenções foram mínimas, até para que eu conseguisse compreender as relações ocorridas em uma condição não prevista. Após a saída da estudante, a conversa com Rosana durou mais uma hora, no entanto permaneci na sala por três horas devido a idas e vindas de outras pessoas à sala.

O planejamento inicial para a pesquisa era estar presente na escola, conviver com estudantes, professoras/es e equipe técnica e pedagógica em geral. Seria minha primeira experiência etnográfica. Para isso, precisava conhecer-me em campo e compreender o espaço escolar, ou seja, os limites e as possibilidades de minha relação com a cotidianidade investigativa.

No dia 20 de março de 2020, as aulas da rede estadual de educação do Paraná foram suspensas, impossibilitando-me de estar pessoalmente na escola. Escrevo esta pesquisa nos anos 2020/2021, momento crítico afetado pela pandemia COVID-19. Esse grave acontecimento, se por um lado, (des)estabilizou as relações estabelecidas no desenvolvimento da pesquisa, visto que interferiu na forma de relacionar-me com o campo de pesquisa, por outro, possibilitou-me observar práticas e interações específicas no cenário de isolamento social entre profissionais da educação, estudantes e família. Deparei-me com o desafio de como fazer o trabalho de campo, a dificuldade material existente de como proceder, “devo continuar a pesquisa ou mudar para uma pesquisa teórica”, não que seja errado ou menor, de forma alguma, mas muitas indecisões precisavam ser resolvidas rapidamente. Vi minha pesquisa sendo

modificada por um evento que nada tinha a ver com meu objeto. O que fiz foi manter meu caderno de campo, apesar de não estar na escola, registrar o dia, o horário e os ocorridos não só como pesquisadora desse momento, mas também como personagem desse espaço atravessado pela pandemia. A sensação inicial era de que eu estava estagnada, perdendo minha pesquisa, contudo, ainda que esse momento atípico pudesse fragilizar o etnografar, permaneci com a postura investigativa de acompanhar o momento vivido entre alunos, professores e demais agentes da escola.

Ficou claro como pesquisadora e inexperiente no trabalho de campo, a impossibilidade de um planejamento satisfatoriamente consistente em termos metodológicos, porque, primeiro, imprevistos acontecem, com maior ou menor complexidade, e, segundo, à medida que ideias e experiências ocorrem, outros percursos são visualizados como possibilidades, justamente porque a pesquisa é uma ação compreendida no processo de seu desenvolvimento, no curso do trabalho de campo, com base na sensibilidade e no entendimento de como a comunidade escolar está articulada.

Como pedagoga recém-chegada à etnografia, transcorridos seis meses de convivência na escola, quando eu começava a ajustar as lentes como pesquisadora, enquanto elaborava um questionário para os estudantes a fim de (re)conhecer a nacionalidade deles, de seus pais e o local de moradia – seria aplicado pessoalmente, nas nove turmas, para aqueles que desejassem responder – inicia-se a intervenção para fechamento das escolas. Vi-me em uma situação que não dependia de mim, pois havia um tempo estabelecido para o etnografar, e estava disposta a continuar pesquisando em 2020. Naquele momento, eu não sabia por quanto tempo se estenderia essa situação, nem por quanto tempo nos manteríamos nessas condições. Inicialmente, falávamos em duas semanas, um mês, talvez se estendesse até as férias de julho. Nesse contexto, não podia estar na escola, não sabia se isso acompanharia toda a previsão da etnografia e, se fosse estendido, guardava a impressão do quão comprometedora a quarentena seria para a pesquisa. Como não havia previsão de volta às aulas e nem da abertura da Ponte Internacional da Amizade – passagem obrigatória para os alunos virem do Paraguai -, no mês de maio de 2020, fui conversar com o Pedro, o qual, ao longo da pesquisa, se tornou um colaborador inestimável, e com minha orientadora Regina. Conversei com ela sobre o rumo que daria para a pesquisa, considerando o contexto de isolamento social imposto pelo Estado por causa da permanência da situação pandêmica. A orientadora sugeriu que seguíssemos com o mesmo objeto, na mesma escola, com as condições que fossem possíveis.

Decidido isso, contatei Pedro para conversar com a diretora Rosana sobre a possibilidade de retomar a pesquisa com a aplicação, por meio digital, do formulário que eu

havia estruturado antes do isolamento e perguntar sobre as perspectivas de retorno das aulas presenciais. Até aquele momento, a previsão de retorno era no mês de agosto. O professor relatou que Rosana continuava indo alguns dias à escola para cumprir demandas inerentes à manutenção do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, entre elas a supervisão dos trabalhos com os animais, o plantio, a manutenção da limpeza do prédio escolar, a execução de tarefas administrativas, o acesso a documentos no acompanhamento das atividades pedagógicas entre outras atividades que surgem no decorrer dos dias. Pedro sugeriu que eu conversasse com Rosana, tranquilizou-me sobre a possibilidade de compartilhar ideias com a diretora e de ela saber de quais caminhos poderia lançar mão para seguir em contato com o grupo escolar, estudantes e professores. Até então não me comunicara com os profissionais da escola por tecnologias, em nenhum momento tive acesso aos grupos virtuais, sobre os quais tive conhecimento nas conversas com Pedro e na primeira entrevista com Rosana; possuía apenas o contato de Pedro que, solicitamente, eliminava minhas dúvidas por meio do WhatsApp.

Nesse contexto, minhas noções sobre trabalho no campo e o planejamento de atividades propícias a um tipo de envolvimento para a participação dos alunos na etnografia precisaram ser (re)vistos. O que entendia como trabalho de campo precisou ser (re)dimensionado e foi necessário repensar ações para que a pesquisa continuasse seu curso.

A pesquisa de campo caracteriza-se por entrevistas realizadas pessoalmente, observação das relações, participação nas atividades realizadas pelo grupo e, tal qual explicitado por Roberto Cardoso de Oliveira (1996), “olhar” e “ouvir” são atos cognitivos que possibilitam a construção do saber na “invenção da cultura” (WAGNER, 2017). Esse saber é entendido como a construção social do campo, ação pela qual o pesquisador expõe, no campo e por meio da escrita, as ações e as experiências vividas em seus próprios termos, usando recursos que, no movimento de reflexão conjunta com os participantes da pesquisa, podem aproximar o campo observado do campo acadêmico.

Independentemente da situação, é inegável que a pandemia e seus impactos na escola surpreenderam a todos. Minha preocupação passou a ser (re)integrar-me ao Colégio e encarar o problema do meu processo de inserção na vida escolar. A rearticulação nesse novo, mas não outro, ambiente educativo interferiu e reconduziu esta pesquisa. Como diz Peirano (2014), na antropologia estamos constantemente (re)inventando e (re)pensando a disciplina em uma permanente combinação intelectual. A mudança dos tempos pode alertar-nos das virtudes do etnografar, especificamente, a importância, impulsionada pela necessidade de colocar-se em perspectiva, de construir pontes entre as fronteiras para, assim, inventarmos nossa própria passagem de uma cultura a uma outra. Na relação com o Colégio, foi preciso contrainventar

minha noção de estrutura, particularizando e diferenciando não só o campo convencional e coletivo da escola, como também as noções e as expectativas do trabalho no campo.

1.4.1 A construção dos dados etnográficos

Pesquisas antropológicas com documentos, realizadas em variados contextos sociais e institucionais, têm contribuído de modo crescente para problematizar algumas concepções clássicas em torno do que seja o fazer etnográfico e das bases sobre as quais se fundamenta a produção da autoridade etnográfica. Nessa pesquisa, instigada pela ideia de experimentações em um tempo incerto e imprevisível que contornou o trabalho de campo entre 2020 e 2021, trago documentos que ajudaram a compor a pesquisa, a apresentar e a descrever o espaço.

A noção pós-moderna de etnografia como texto fez com que a antropologia desse mais atenção a outros gêneros textuais que haviam sido deixados relativamente de lado, ou talvez considerados menos importantes, desde que a disciplina afastou-se dos gabinetes e conquistou legitimidade e autoridade científica com o trabalho de campo realizado por Bronislaw Malinowski.

Na contemporaneidade, arquivos foram cada vez mais sendo tomados como fontes privilegiadas para entender as relações, até mesmo para entender as pessoas implicadas na tecitura da realidade social. Diferentes modalidades de produção documental das sociedades ditas ocidentais passaram a ser analisadas como artefatos ou como práticas de conhecimento fundamentais para compreender os universos etnográficos há muito tempo compartilhado com outras disciplinas, como a história, a sociologia e a ciência política. Uma vez que os documentos são artefatos paradigmáticos das práticas de conhecimento modernas, que (re)definem tanto a etnografia, quanto as práticas de conhecimento nativas pesquisadas em certos contextos, boa parte de nossas atividades nas pesquisas de campo consiste justamente na leitura de documentos produzidos por nossos interlocutores, documentos sobre os quais tomamos notas e produzimos outros documentos.

Durante a escrita, em um primeiro momento, entendi que recorrer a documentos seria uma forma legítima de pensar a escola em período de isolamento social, contudo, posteriormente, observei que, independentemente do contexto pandêmico, a pesquisa documental seria parte inevitável do processo para a compreensão histórica da escola, tendo em vista a ausência de explicações sobre a construção do Colégio Agrícola na região da fronteira. Nesse cenário, destaco três documentos, os quais considereei como fontes associativas para a interlocução com o campo – além de um corpo de normativas e reportagem exibida em sites –

são eles: o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, um acervo digital intitulado “Memória Urbana” e um Relatório de 1913 registrado no Arquivo Público do Estado do Paraná.

O Projeto Político Pedagógico de 2015 orienta para a maneira como a escola é organizada oficialmente, uma vez que esse documento é endereçado ao Núcleo Regional de Educação – NRE¹⁸, e para a relação com a realidade compartilhada pela comunidade escolar. Como documento produzido em contexto, ele contém informações as quais recorro para dialogar com as interações observadas e, ao mesmo tempo, verificar como a fronteira que constitui a escola está expressa, não somente na vida prática, mas também no PPP.

O acervo digital, intitulado Memória Urbana, realizado pelo trabalho conjunto da antropóloga Zulmara Clara Sauner Posse e a arquiteta Elizabeth Amorim de Castro, possui informações sobre o ano de edificação da escola e a sua característica predial. Esse acervo ajudou a contrastar dados e entender a produção histórica do espaço.

O Relatório, terceiro documento, foi escrito por Ernesto Luiz de Oliveira, quando ocupava o cargo de primeiro “Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Indústria do Paraná”. O documento foi endereçado ao então “Presidente do Estado do Paraná” Carlos Cavalcanti de Albuquerque. Atualmente o cargo é correspondente ao de governador do estado do Paraná. O documento foi datado em 15 de novembro de 1913, em Curitiba, capital do Estado, para o “Cumprimento determinado na Constituição do Estado, cabe-me a subida honra de apresentar o Relatório dos serviços desta Secretaria e dos factos que mais lhe interessam, correspondentes aos meses Agosto a 31 de Dezembro de 1912” (OLIVEIRA, 1913).

A descoberta desse Relatório deve-se à minha procura de quem teria sido o primeiro homenageado da escola. Nesse movimento, encontrei registros que me indicaram a importância na formação de uma educação agrícola no Paraná e o registro de dados sobre o trânsito migratório no Estado, além de se consolidar como fonte para relacionar as práticas e as interações que condicionaram a construção da escola na região. Minhas “experimentações” envolveram aqui o manejo, a leitura, a transcrição de conteúdos que se efetivam como suportes materiais de informação e registros escritos aos quais se convencionou chamar documentos.

No decorrer do texto, apresento imagens que ajudam a localizar os espaços aos quais me refiro, na relação que a escola ocupa com os demais pontos da cidade, e algumas outras que

¹⁸ A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, localizada em Curitiba (PR,) atua em todo o Paraná e suas ações são gerenciadas por grupos de profissionais da educação e técnicos, todos servidores públicos, a partir da formação de Núcleos Regionais de Educação (NREs). No Paraná, atualmente, são 32 NREs, que ficam com a responsabilidade de coordenar formação continuada dos docentes, preparar de materiais pedagógicos e acompanhar o andamento das escolas por meio de provas e estatísticas em geral que comunicam sobre a comunidade escolar.

trazem uma parte da escola *locus* da pesquisa. Menciono “uma parte” porque compreendo que não é possível apresentar imagens de todos os espaços, assim como, ainda que o fizesse, deixaria muitos outros cenários de fora. Portanto, seria sempre uma parte. Na caminhada investigativa, não encontrei imagens datadas que ajudassem a identificar com precisão a escola a partir da sua construção. Destaco que não considero os registros imagéticos como apêndice, mas parte intrínseca para a leitura e a compreensão da tese.

Ao destacar o papel dos documentos nesse processo, atento para a forma como eles participam da construção social escolar, o modo como os conteúdos são (re/des)conhecidos e legitimados e permitem-nos acessar as narrativas que nem sempre compõem a memória de quem, atualmente, está na escola. “*Escutando vocês falar, eu me sinto um peixinho fora d’agua*”, disse uma das participantes desta pesquisa, diretora do Colégio. Ela expressava sua sensação de deslocamento ao escutar duas outras professoras contarem sobre os registros, em forma de livros e quadros, e descreverem uma Foz do Iguaçu em meados do século XX, enquanto a diretora, mais jovem em faixa etária e tempo de trabalho no Colégio, vinda de outra cidade, não fazia ideia desse período sobre o qual conversávamos.

Não obstante o conhecimento ou o desconhecimento, os documentos não deixam de compor uma outra camada de realidade a qual, em dados contextos, podemos chamar de oficial. Essa camada de realidade não necessariamente se sobrepõe a outras facetas, nem é menos importante que outra fonte, mas ajuda a entender as múltiplas relações que atuam na complexidade escolar, fazendo-nos pensar para além do próprio documento. Embora tenham pesos e poderes diferentes, afinal, um decreto e uma reportagem ocupam campos sociais distintos, todos esses registros concorrem na produção de uma espécie de visão pública sobre o assunto que tematizo, o Colégio Agrícola em contexto de fronteira, atualmente, localizado em região urbana.

A ideia de que a realidade resulta de uma construção social é lugar comum, pois as categorias empregadas para compreender e dar sentido ao que nos cerca dependem do estabelecimento de convenções e acordos coletivos. Aliás, a fabricação social da realidade torna-se ainda mais realçada quando observamos como se dá a institucionalização de algo como um “problema social”. Em relação aos documentos, um amplo conjunto de pesquisadores das ciências sociais interessados em estudar a importância dos documentos vem demonstrando, por meio de suas etnografias, as variadas maneiras com que certidões, ofícios, relatórios, decretos, entre outras formas assumidas, não necessariamente refletem, representam ou descrevem a realidade que se encontra diante de nossos olhos; pelo contrário, os documentos assumem uma

força social própria e operam ativamente para a produção de mundos sociais, permitindo que determinados acontecimento sejam atestados ao dar a eles um estatuto de verdade/realidade.

Assim, os documentos, nesta pesquisa, são um outro plano da realidade e constituidores de realidades, mundos sociais que se inter-relacionam, atuam nas práticas e nas interações sociais.

Com a pesquisa documental, vinculada ao trabalho de campo, foi possível expandir as percepções teórico-metodológicas na antropologia sobre o papel do universo documental, soando em muitos momentos como uma provocação, impulsionando-me a experimentar e aceitar os desafios do mundo empírico que nos rodeia.

1.4.2 O Trabalho de Campo na Pandemia

Deixa eu te falar uma novidade, sou seu informante, amanhã terá uma reunião com o Secretário da Educação, uma live¹⁹ para todos os professores do Paraná, para fazer um balanço sobre a educação remota, e então dá três tipos de medo na gente né?! Eu tenho certeza de que coisa boa não é!

Essa mensagem foi-me enviada por Pedro em agosto de 2020, quando minha maior proximidade com a escola eram as conversas por *WhatsApp* ou o recebimento de material de um questionário aplicado via plataforma digital.

As últimas palavras de Pedro, professor e colaborador da pesquisa, denotam como a imprevisibilidade, que me angustiava, não passava ao largo dos agentes escolares, daqueles que, assim como eu, sensibilizavam-se com a falta de controle sobre os próximos passos.

Pedro consolidou-se como um importante interlocutor desta pesquisa, especialmente em período de pandemia quando, ao menos uma vez por semana, atualizava-me sobre os acontecimentos gerais da escola e a maneira como as aulas estavam organizadas. Percebi que meu amigo já se familiarizara com a abordagem etnográfica a ponto de adjetivar sua contribuição na pesquisa. Por essa razão, fiquei mais à vontade ao utilizar uma parte de nossas conversas para eliminar dúvidas sobre a escola e ouvir as observações dele sobre os estudantes, as situações desgastantes em decorrência das especificidades da aula remota e os encaminhamentos da direção.

Contudo, os detalhes, o corriqueiro, estruturadores da cotidianidade, são sempre mais trabalhosos para alcançar, o que me fazia, apesar da relativa distância, escrever meu diário de

¹⁹ Expressão da língua inglesa que designa transmissão de algum conteúdo ou evento a ser apresentado em tempo real pela internet, com a opção de ficar gravada para os que desejarem assistir a eles em outro horário.

campo, onde transcrevia todas as conversas realizadas por plataforma on-line ou pessoalmente, em ordem cronológica, a fim de ler o entrelaçamento das estruturas invisíveis nas interações entre professores, alunos e equipe pedagógica e nas características dos agentes escolares, aos quais tinha acesso, buscando as entrelinhas da conectividade. Mantive as anotações em ordem cronológica, porque facilitava o acesso ao conteúdo de que precisava pela sequência das abordagens por mim vivenciadas. Aos poucos, fui realçando por cores as combinações que passei a identificar. Se a etnografia possibilita a análise por dentro da escola, para Clifford Geertz (1989), ela constitui uma “descrição densa”, na qual a cultura pode ser definida como um contexto a ser descrito por acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos. Atenta a essa orientação, procurei registrar com o máximo de detalhe possível as reiteradas ações com o campo.

Embora trabalhasse estreitamente com Pedro e tivesse sido bem aceita para realizar a pesquisa na escola, entendi que estar nos grupos com os quais os agentes interagiam virtualmente era situação inviável. A partir de conversas com Pedro, percebi que, naquele momento, o espaço da escola havia sido transmutado para ambientes de plataformas digitais além do *WhatsApp* e, com isso, particularizado relações até então públicas. Não me era possível participar dos grupos de *WhatsApp*, nem ter acesso aos espaços digitais onde os professores e os alunos dialogavam sobre planejamento das atividades e das avaliações. Grupos virtuais costumam possuir administradores, e esses podem controlar quem participa da comunidade. Isso porque esses espaços podem adquirir um significado privado, quando a escola, em uma analogia a partir da categoria trabalhada por Roberto DaMatta (1997), é a casa, organizada por espaços específicos, cuja entrada é protegida pelo dono. Ainda que permita a entrada de visitas, como de fato me foi permitida a presença pessoal nos espaços, ele reserva uma parte para os integrantes do grupo que fixoaram moradia nesse ambiente. Por trás do formalismo aparente para a visita, há uma dinâmica intimamente conhecida apenas por aqueles que dela compartilham. Dentro dessa intimidade, também são estabelecidas regras, negociações, hierarquias, determinadas tristezas e alegrias. Todavia, são espaços que demandam senhas ou convite, e não é comum convidar pessoas desconhecidas para acessá-los.

Eu não era parte integrante daquele grupo do *WhatsApp*, não era nativa, e a distância entre a pesquisadora e o ambiente escolar foi desvelada. Ficou claro que “ser aceita” como pesquisadora dentro da escola prevê limites e, diante de situações, as quais chamamos de exceções, é quando podemos enxergar o que até então estava escondido pela previsibilidade da cotidianidade. Ou seja, diante de uma situação não planejada, apesar de ter sido aceita como

pesquisadora, minha entrada nos grupos virtuais foi compreendida por regras (re)criadas no mesmo momento em que a escola foi (re)dimensionada, e eu não pude estar junto.

Transcorrido o período de adaptação, fui-me integrando ao campo com uma nova sociabilidade induzida pelo isolamento na pandemia. Sob essa ótica, o contexto da pesquisa caracterizou-se por interações estabelecidas por aplicação de questionário, entrevistas virtuais e presenciais e visitas espaçadas na instituição. O realinhamento dessas ações provocou processos particulares e contingentes de saberes nas interações e nas redes de sociabilidade coordenadas.

Olhar e ouvir os participantes da escola por plataforma virtual passou a ser um modo diverso de observação e reflexões. Assim como existem contextos diferentes no off-line, o modo on-line apresenta-se como mais uma possibilidade. Não generalizo o modo digital apenas como uma realidade, pois compreendo que, dentro desse ambiente, existem contextos diversos, porque existem pessoas interagindo em modos distintos, vivenciando inúmeras situações. Esse processo interativo caracterizou o trabalho de campo e permitiu que vozes em diferentes perspectivas tomassem lugar durante a pesquisa.

Nesse contexto desafiador, sob uma nova perspectiva de trabalho no campo, consciente das limitações de ferramentas etnográficas, emergiram outras possibilidades como espaço social de interação para o ato de investigar e alcançar o objetivo em compreender o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu como uma escola em contexto.

Apresento a seguir as abordagens que possibilitaram continuar o trabalho de campo: aplicação de questionário, entrevistas por *WhatsApp* e presencial e visitas na escola.

1.4.3 As estratégias no campo

Para desenvolver a pesquisa por meio do questionário com os estudantes, quando decidi dar continuidade à abordagem que havia sido eliminada por causa do “fechamento físico da escola”, contatei a diretora Rosana por *WhatsApp*. Considero a relatividade do fechamento da escola por entender que, ao longo do período de pesquisa, o espaço foi ocupado de uma forma distinta. Em um primeiro momento, foram suspensas todas as idas ao Colégio. Contudo, no decorrer dos dias, algumas atividades administrativas demandadas pela organização da escola passaram a acontecer com a presença da equipe técnica e, em dias previamente planejados, com a presença das pedagogas e das diretoras. Para a relação pedagógica de professores e alunos, a

escola estava *fechada* fisicamente, pois eles interagiam unicamente por plataformas do Google²⁰ e pelo *WhatsApp*.

A fim de dar continuidade à pesquisa em formato de questionário que havia proposto e, dada a situação, demandaria outro caminho, pedi a Pedro o contato de Rosana e conversei com ela por *WhatsApp* para solicitar uma “entrada de modo digital”. Procurei explicar que estava retomando o questionário para ser aplicado aos alunos e gostaria de saber quais as possibilidades de a escola enviá-lo ao maior número de alunos possível. Ciente de que não havia problemas com o documento, pois eu já o mostrara, pessoalmente, à diretora Rosana, antes da pandemia, sentia-me, no entanto, muito limitada a um tempo em que a resistência do espaço e o controle institucional estavam sendo (re)articulados. Confesso que optar por continuar nesse caminho de descoberta constituiu um desafio sobre o qual senti significativa falta de controle.

No mesmo dia, recebi o retorno da diretora confirmando a possibilidade de continuar a pesquisa. Assim, reestruturei o questionário para ser aplicado no modo digital, e ela definiria uma semana tranquila para encaminhá-lo aos estudantes. Nesse mesmo contato, informou que eu poderia retornar a partir do dia 20 de julho. No dia 23 de julho, retornei e, por *WhatsApp*, comentei sobre a possibilidade de os alunos identificarem-se, contudo Rosana observou que poderia ser um impeditivo para a ampla adesão dos estudantes.

Nesse contexto, entendi que a conversa com a diretora, mesmo via plataforma digital, ajudava-me não só no trabalho mais estreito com os estudantes, mas também como oportunidade para ler as práticas do campo pesquisado. Em conversas comuns, como a citada acima, tinha acesso a situações aparentemente periféricas, mas que evidenciavam as negociações necessárias para que a pesquisa alcançasse seu objetivo. Transcorrido um mês, voltei a falar com a diretora pelo *WhatsApp*, que me sugeriu enviar os questionários pela plataforma do Google. No dia seguinte, retornou o material em forma de *link* para os estudantes acessarem-no. Explicou-me que a formatação fora realizada pela secretária da escola e que seria a forma mais prática para o acesso, pois receava quanto tempo os alunos gastariam para respondê-lo. No mesmo dia, encaminhou-me a mensagem enviada aos estudantes e abaixo reproduzida:

Questionário consultivo:

- Para todos os alunos.
- Façam hoje.
- É uma pesquisa científica.
- Gostaríamos que todos preenchessem.

²⁰ Uma empresa multinacional de serviços on-line e software dos Estados Unidos da América.

- ✓ *Prático, rápido e fácil.*
 - ✓ *Contamos com a colaboração de todos.*
 - ✓ *No entanto, façam as descritivas com calma.*
 - ✓ *Obrigado.*
- Divulguei. Vamos torcer.*

Na sequência, encaminho como o questionário chegou aos estudantes por meio do *link* da plataforma do Google.

Pesquisa Colégio Agrícola - UNIOESTE

Este questionário compõe uma pesquisa em andamento para tese de doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus Foz, especificamente nas áreas de sociologia e educação. Considerando que o colégio está localizado na fronteira com o Paraguai e a Argentina, queremos conhecer a relação dos alunos com esses países. O questionário é anônimo. Não é necessário colocar a sua identificação pessoal. Solicitamos, por gentileza, sua participação e esperamos autenticidade nas respostas. Grata por sua atenção e compreensão.

Qual país você mora?

Qual município você mora?

Qual país e cidade você nasceu?

Apesar do registro de identificação oficial, qual a nacionalidade que você se identifica?

Qual país seus pais, familiares (avós e tios paternos e maternos, irmãos) ou os responsáveis por você, nasceram? Em quais cidades?

Peço que relate duas memórias sobre a relação que você e sua família tem com o Paraguai e a Argentina.

Em casa e em outros ambientes familiares, vocês se comunicam em qual língua? Com quem e em quais situações falam outra língua (português ou espanhol) frequentemente?

Como escolheu o Colégio Agrícola para estudar? Quais os motivos que o/a levaram a estar aqui e não em outro?

Relate os principais motivos que levam você a gostar e/ou não gostar do Colégio.

Como eu havia recebido o *link* da plataforma, pude acompanhar em tempo real o retorno dos alunos. No primeiro dia, 130 estudantes responderam ao questionário e, no terceiro dia, alcançamos 216 alunos, dos 270 matriculados na instituição. Diante da observação realizada por Rosana sobre a abstenção dos estudantes em outra abordagem investigativa, fiquei animada

com o retorno, pois, considerando a quantidade, havia alcançado a maioria deles. Não tinha condições ainda de avaliar qualitativamente todas as respostas, mas entendi que, de alguma forma, eu estava me relacionando com a escola, ainda que em condições limitadas. Sobre o contexto da conversa com a diretora, destaco as observações dela para que eu tivesse êxito no alcance do questionário.

A diretora falou a respeito dos obstáculos que o pedido de identificação ocasionaria, ao considerar o conteúdo abordado no documento investigativo, sobre o tempo que os estudantes gastariam para responder o que lhes foi solicitado e relacionou essas observações à adesão deles à pesquisa. Isso demonstra que, mesmo por meio do questionário, o trabalho de campo foi relacional, pois conhecer o campo e ter acesso às condições do grupo colaborou na maneira como a interação se desenvolvia. O uso das palavras pela diretora, a fim de conferir relevância ao ato, exemplo: “*É uma pesquisa científica*”, especialmente por tratar-se de uma escola, pode ter proporcionado força ao discurso endereçado aos estudantes.

Também pontuo a importância do “como” ocorreu a mediação da interlocução. Inicialmente pensamos sobre a figura de autoridade do intermediador, contudo, ainda que de fato isso tenha ocorrido, destaco o cuidado nas observações e as ressalvas para que a mensagem se efetivasse. Nas palavras utilizadas por quem endereçou o questionário, houve intenção de convencimento ao propor a tarefa aos alunos. A autoridade não agiu sozinha. Percebi uma necessidade de negociação apoiada em outros recursos com a finalidade de atingir o objetivo pretendido com pedido para que as pessoas se envolvessem com a tarefa: “*No entanto, façam as descritivas com calma*”, como um movimento de alcance máximo de proximidade entre a realidade e sua representação. Além disso, observo o cuidado de Rosana com o período ideal para a abordagem, a melhor data para a proposição do questionário. Relembro o fato de ela me pedir alguns dias, pois considerava a chegada do recesso escolar, quando os estudantes estariam menos atarefados e seriam dias mais “suaves” – palavra usada pela diretora. Nesse sentido, referencio as circunstâncias de tempo e de lugar, sobretudo esse último, por pensar na possibilidade de o questionário ser encaminhado por *WhatsApp* ou e-mail, contudo a mediação da escola entendeu que a plataforma do Google seria mais eficiente.

Apoio-me em uma abordagem investigativa que enfatiza a descrição, a teoria fundamentada e a construção das análises a partir das demandas do espaço pesquisado. Reconheço que as perguntas que faço, o lugar de origem, por exemplo, produzem marcas subjetivas e estão diretamente comprometidas com um rigor baseado na profundidade e na abrangência de meu entendimento com relação à escola pesquisada. Além disso, os instrumentos escolhidos para trabalhar constituem-se como parte do efeito da relação social

estabelecida na investigação. Ressalto as palavras de Wagner (2017, p. 27) quando afirma que o pesquisador “experiência, de um modo ou de outro, seu objeto de estudo; ele o faz através do universo dos seus próprios significados, e então se vale dessa experiência carregada de significados para comunicar uma compreensão aos membros de sua própria cultura”. Como pesquisadora, busco representar as práticas sociais vividas no campo e, por meio de instrumentos convencionais, (re)invento a realidade cujas características são traduzidas pela minha própria experiência.

As visitas as quais me refiro são aquelas realizadas em contexto de pandemia, sem aulas presenciais. Retornei à escola em outubro de 2020 com a abertura da Ponte da Amizade, conforme descrito em meu diário de campo: “*Nesse dia, às 10h da manhã, soube por Pedro que o Colégio Agrícola estava recebendo os alunos. Uma mensagem foi enviada pela direção aos grupos de WhatsApp das turmas*”. No período da tarde, fui até lá e pude observar a entrega de boletins, a movimentação de alunos e pais nos espaços administrativos e por toda a escola. Conversas descontraídas, reuniões entre pedagogas e diretoras, confissões de pais e alunos sobre a situação difícil na qual estavam envolvidos, enfim, um trabalho de campo significativo e desafiador, especialmente pela oportunidade de retorno ao espaço físico, ainda que sem as condições comuns da escola.

Em dias de visita à escola, assisti a um encontro a portas fechadas entre diretora e aluno, a confissões de uma funcionária da escola e ao desabafo carregado de emoção de um aluno que estudava como interno. As condições para que essas trocas ocorressem e para que minha entrada fosse permitida foram sempre precedidas de conversas corriqueiras, a fim de estabelecer confiança de pessoas que podiam colaborar com a leitura do espaço pesquisado.

O período que experienciei a escola em um ritmo “atípico” demandou abordagens mais incisivas, quando comparada a uma observação participante em períodos sem pandemia. Cheguei a refletir, enquanto andava pelo espaço ou sentava-me na entrada principal da escola, sobre a aproximação de um período de férias, contudo as relações estabelecidas entre equipe diretiva e pedagógica com a comunidade de aluno e pais indicavam que o período letivo seguia em pleno fluxo.

No percurso de tempo da pesquisa, seis meses, não houve atividades de pesquisa presencial. O trabalho de campo ocorreu, portanto, por observação *indireta* das relações entre estudantes e professores em aplicativos. Por eu não estar presente nos grupos de WhatsApp e no aplicativo Google Meet – este último utilizado pela escola por exigência da Secretaria Estadual de Educação -, lancei mão da proximidade com Pedro que compartilhou informações sobre a escola em período de aulas não presenciais, interagiu comigo e ajudou-me a pensar o

objeto da pesquisa. A conversa com ele era a maior proximidade que eu conseguia alcançar com a escola.

Em setembro de 2020, ainda com as aulas ocorrendo por infovias da comunicação, voltei a visitar a escola até dezembro desse mesmo ano.

Durante o período de visitas, entre outubro e dezembro de 2020, pude interagir com diretoras, pedagogas, servidores técnicos, familiares que iam até a escola, e observei algumas reuniões entre diretoras, professores e estudantes. Nessa época, aproveitei para realizar entrevistas pessoalmente, situação favorecedora de intercâmbios até então não estabelecidos.

O colégio como um microcosmo social (DURKHEIM, 2013) apresentou cenários gerais e específicos decorrente de remodelação das atividades escolares. Por esse motivo,, intencionei observar, a partir das novas possibilidades induzidas pela pandemia, como a região de fronteira interferia, além da abertura da escola, nas práticas e nas interações das atividades pedagógicas. O Colégio constituído e constituinte de redimensionamentos escolares reconstruiu o tempo e o espaço simultaneamente e, conseqüentemente, produziu e (re)significou experiências na comunidade escolar.

Levando em conta a assimetria pontuada por Bourdieu (2008), em que o pesquisador é, normalmente, quem estabelece as regras do *jogo*, na entrevista, tentei diminuir a sensação do dirigismo ao trocar, em meus convites, a expressão *entrevista* – situação em que a pessoa interrogada está submetida a uma estrutura investigativa, caracterizada pela interrogadora e o interrogado – por uma relação mais próxima do encontro atento e possível de diálogo. Nesse sentido, tentei evitar que o entrevistado se sentisse desconfortável entre dizer o inconfessável ou buscar alternativas que lhe permitissem exercer o direito de não dizer sem, com isso, provocar situações que mascarassem a realidade. Todavia, não alimento a inocência por entender que o interlocutor deve se guiar livre em um cenário mais próximo do espontaneísmo. Conforme explicita Bourdieu (2008), o momento da “conversão do olhar” se traduz na disposição acolhedora do pesquisador em “compreender” nos detalhes e aprofundadamente o que os agentes entrevistados pensam e como desenvolvem suas referências.

No contexto de entrevistas/conversas, o caminho para chegar aos entrevistados se deu pela interação com o campo, mais precisamente por conversas por *WhatsApp*, ao considerar a disponibilidade das pessoas e o papel social que exerciam na escola. Percebi que o momento era desfavorável para solicitar uma conversa por *WhatsApp* com aqueles que ainda estão alunos da escola, por dois motivos: o primeiro porque, durante o convívio com a diretora, eu precisaria ter a autorização dela para estabelecer esse contato. Isso não ficou explícito, até porque não perguntei a ela diretamente, mas observei pela disposição ao mediar situações mais simples.

Ficou claro para mim que contatar alunos nesse período de isolamento social, por meio de aplicativo, sem seu prévio consentimento, poderia ser entendido como desconsideração com a hierarquia da escola. Não seria preciso todo esse cuidado caso estivéssemos em aulas presenciais, pois estaria observando e interagindo, tal qual fiz nos dias de pandemia em que estive na escola.

Baseando-me nas trocas ou na ausência delas no período de aulas em ambiente digital, era visível a (re)demarcação da territorialidade escolar, ou podemos dizer a (re)demarcação dos limites fronteiriços; afastei, portanto, o contato via plataformas on-line com os estudantes a partir desse primeiro critério. Ademais, como segundo motivo, dentro desse contexto digital, dificultaria o acesso a informações sobre suas vidas no Colégio, pois entendi que realizar entrevistas com os estudantes matriculados na escola estão ainda submetidos à hierarquia do espaço, à relação professores e alunos; sem a interlocução face a face, os comportamentos espontâneos, os posicionamentos despreziosos, pressupostamente, não ocorreriam. A proximidade entre os interlocutores ajuda a construir uma comunicação favorável entre pesquisadora e pesquisado. Com essa afirmativa, levo em consideração tanto o olhar que direciono quanto a maneira como o interlocutor estará me vendo e, a partir disso, o exercício da troca.

O processo das entrevistas abertas intencionou conversar com professores do Colégio e com pessoas que já haviam estudado na escola. Para isso, os diálogos com dois ex-alunos, um rapaz e uma moça, dos três que contatei, foram intermediados pelo professor Pedro. Encontrei-os pelo *WhatsApp* e, embora aceitassem participar de uma conversa para contar suas experiências com o Colégio, somente um deles me retornou conforme havíamos combinado. A moça, a quem chamo de Gabriela, morava em uma cidade do oeste do Paraná, próxima a Foz do Iguaçu e havia se disposto a me contatar para nos encontrarmos em algum lugar aberto, tendo em vista a pandemia que demanda cuidados, entre eles o distanciamento social, porém isso não aconteceu. Talvez tenha ocorrido algum contratempo. Com o rapaz, por mim denominado de Gabriel, consegui estabelecer uma conversa por *WhatsApp*. Gabriel é ex-aluno do Colégio, morou desde muito pequeno no Paraguai com os pais, que haviam migrado do Brasil em busca de oportunidades de trabalho. As perguntas que fiz a ele, a fim de direcionar nossa conversa, ocorreram por áudio, não fizemos vídeo chamada. Combinamos um outro encontro em um dia e deixei a disposição dele para escolher a data. O retorno de Gabriel foi em seguida. Ele gravou uma sequência de áudios, dividindo a conversa por assuntos, e, apesar da restrição do “ver”, foi possível captar as emoções dele pelo tom de sua voz. Mostrou-se solícito, esclareceu que, naquele momento, morava no Brasil, porque fora aprovado no vestibular da

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e disse que, se eu precisasse de mais informações, ele estava à disposição. Contudo, considerei que a troca já havia sido suficiente.

O outro ex-aluno que consegui conversar foi James. Em conversa com uma amiga da família, Edna, soube que os filhos dela estudaram no Colégio entre os anos de 1979 e 1983: “*O James fez agropecuária e a Márcia começou o magistério*”, disse Edna por telefone, ambos os filhos cursaram nível médio. Pedi a ela o contato do filho, que atualmente mora em Londrina e atua como farmacêutico. Combinei com ele uma conversa por vídeo chamada na plataforma Meet do Google, à tarde. James relatou que estudou no início dos anos 80: *Eu fui estudar lá, mas não era minha intenção agropecuária, tanto é que eu não fiz agronomia, veterinária, nada disso. Eu gostava muito de biologia e química, sabia que queria alguma coisa que envolvesse esse conhecimento (...)*”.

A vida de James não esteve relacionada ao modo de vida rural, não ficou no Colégio na qualidade de interno, mas, durante a entrevista, compartilhou as experiências que o motivaram a estar lá, a importância que ele atribuía ao laboratório de química e o reconhecimento de um familiar ex-estudante na escola. Observou as diferenças que percebia entre ele, do meio urbano, e os demais colegas, pois eles passavam mais tempo na escola e vinham, por vezes, de uma organização de vida diferente. Recorda da rotina que cumpria e como foi a relação com o curso Normal, transferido, em 1985, para o Colégio Estadual Barão do Rio Branco. Nossa conversa durou aproximadamente uma hora e foi, entre os entrevistados, o exercício de apreensão mais difícil. Cheguei a pensar que o conteúdo da conversa não permitiria trazer fatos novos, contudo, ao “transcrever” (BOURDIEU, 2008) a troca, o compartilhamento das memórias e ao relacioná-los com os demais conteúdos, entendi a sua contribuição para pensar a escola no seu processo histórico, a maneira como, na época de James, o Colégio se organizava.

O convite de entrevista com a diretora Renata ocorreu durante uma das visitas feitas ao Colégio no período da pandemia. Por não me sentir à vontade para mandar mensagens via WhatsApp, optei por ir ao Colégio para encontrá-la pessoalmente e, se fosse o caso, marcarmos a conversa. Devido à familiaridade com o ritmo daqueles dias atípicos da escola, verifiquei que era melhor esperar em um dos assentos dispostos na entrada do prédio central da escola, enquanto acompanhava a movimentação de pessoas nesse espaço. Durante essa observação, notei que Renata parou na porta como se esperasse alguém. Aproximei-me dela e cumprimentei-a. Iniciei a conversa e, em seguida, Renata explicou sobre os consertos que estava providenciando para a estrutura dos prédios do Colégio. À medida que conversávamos, percebi que a diretora não havia me reconhecido e confundira-me com um dos alunos que vêm passar o dia na escola como forma de matar a saudade. Após as considerações sobre minha pesquisa,

aproveitei para pedir um momento para conversarmos. Renata marcou a conversa para o dia seguinte dizendo ter muitas histórias para contar.

Durante a entrevista, em alguns momentos, parávamos para a entrada de funcionários da escola que precisavam da atenção da diretora, contudo nada que a fizesse se retirar do local. Minhas intervenções ocorriam quando desejava mais detalhes sobre determinada informação, ou quando o assunto terminava e, com isso, propunha outras demandas. Não levei objetos para anotação e, ao gravar a entrevista, deixei o celular na nossa lateral. Percebi, no decorrer das exposições, que a diretora sentia-se animada em contar sobre a escola.

A outra entrevistada seria uma professora que trabalhou muitos anos na escola. Após três contatos feitos e de conceder a entrevista, não consegui retorno para um encontro na escola. Soube por uma das pedagogas do Colégio que essa professora era pouco familiarizada com o uso do aparelho de celular e morava em um bairro distante, localizado na zona rural, e talvez esses fatores tenham dificultado a comunicação.

Outro entrevistado que apresento aqui é o professor aposentado Laurindo, cuja história entrelaça-se com a história do espaço pesquisado. Nascido em 1948, estudou no Colégio na infância e acompanhou parte significativa do funcionamento do Colégio Agrícola. Atuou como professor e diretor nessa escola em Foz do Iguaçu até se aposentar por volta dos 70 anos de idade. Apesar de ele não estar mais na escola, seu nome fora citado por Pedro, que se referia a Laurindo como um profundo conhecedor da história da escola e empolgado para fazer suas narrativas. Contactei-o por *WhatsApp* e combinamos que eu aguardaria a vinda dele até a cidade, pois ele mora em uma chácara, distante da zona urbana. Alguns dias após nosso último contato, o professor me ligou às 7h da manhã, informando-me de sua ida ao Colégio naquele dia e marcamos nosso encontro para as 10h. Para a entrevista, levei somente meu celular, a fim de fazer a gravação. Quando cheguei à escola, Laurindo estava na porta do prédio central conversando com alguns funcionários do Colégio. Parecia se sentir à vontade nesse ambiente, chamou-me para entrar e encaminhou para a sala dos professores. Sentamo-nos à mesa, que fica no meio da sala, acompanhados por uma das pedagogas. Descontraídos, conversavam a respeito das histórias do professor com a escola. Em seguida, despedimo-nos da pedagoga que nos disse para ficarmos à vontade. Aproveitando o pouco de silêncio, pedi a ele que me contasse a história do Colégio e de como o Paraguai passou a fazer parte dessa escola. Iniciou a resposta contando a própria história e, a partir dela, fui alcançando como a escola permaneceu em Foz, as relações com os demais colégios e, somado a tudo isso, o desenvolvimento de Foz do Iguaçu, PR.

As experiências nas entrevistas permitiram-me entender que nem sempre elas ocorrem longe das performances do cotidiano vivido pelos participantes da pesquisa. Apesar das conversas por plataformas digitais, dos períodos em sala entre entrevistadora e entrevistados, as relações estabelecidas com cada um deles possibilitaram-me também acessar uma parte, em menor ou maior grau, das experiências de cada um. As entrevistas eram individuais e realizadas dentro da escola. Embora não ocorressem em âmbito coletivo devido às demandas administrativas e pedagógicas, ainda assim tiveram um alcance significativo, porque estávamos no espaço cotidiano dos entrevistados, no lugar onde exerciam o papel social ao qual eu estava interessada em conhecer, aproximando-me da vida vivida na escola.

Neste capítulo, apresentei as bases teóricas e metodológicas que fundamentam minha tese, mas, sobretudo, descrevo os primeiros passos de uma pedagoga pensando a escola em contexto. Desse percurso, quero ressaltar como refletir sobre Educação traz um trânsito incerto, complexo e espinhoso, principalmente porque já indico a premissa do seu caráter cultural e relacional. Nesse sentido, como pedagoga, destaco o cenário para o qual estou olhando como um local que, mediado por normativas gerais, exerce uma lógica com seus próprios sentidos e significados, legitimados por uma parcela da sociedade ou toda ela.

Ciente do lugar pessoal e profissional que ocupo, registro diferenças do exercício da pedagoga e do antropólogo. Um dos ofícios do antropólogo é compreender a cultura dos outros em seus próprios termos, por mais insana que lhe possa parecer. O ofício da educadora é interagir para mudanças. Por exemplo: há pessoas no mundo que são analfabetas, ora, o que a educadora pensa em fazer? Alfabetizá-las. O antropólogo vai fazer o que diante delas? Entender como vivem, como é o mundo delas. Sendo assim, como docente no exercício da antropologia, movimento-me de forma interdisciplinar, especialmente porque o compromisso que assumo é evidenciar a cultura escolar em seu caráter relacional, constituída por regras, ações e identificações que expressam a sua marca distintiva em Foz do Iguaçu.

Nesta tese, defendo a fronteira na escola como uma realidade que extrapola conceitos e planejamentos formais, que excedem o documento, justamente porque é vivida e atualizada a partir de sua realidade concreta, da vida cotidiana.

Nessa perspectiva, estar na escola para ler como a fronteira constitui o fenômeno educativo em momentos e condições peculiares que atuam com e apesar dos documentos oficiais, a entrada e o trabalho no campo configuraram-se, assim como a escola, com seus significados e sentidos próprios.

A escola e a universidade – representadas pela pesquisadora, pelos profissionais da escola e estudantes –, ao se relacionarem por meio da pesquisa científica, propiciam a produção

de saberes em uma realidade marcada por diferenças entre pesquisadora e pesquisados. Nessas experiências, observei e experimentei a relação com as hierarquias do espaço (re)descoberto, os caminhos para alcançar a observação do grupo e as interlocuções para compreender a maneira como a comunidade escolar pensa e (re)significa a organização do espaço por ela ocupado.

O trabalho de campo, momento em que explicito minha entrada e permanência na escola apesar do período pandêmico, foi revelador da complexidade escolar, nas (im)possibilidades de interação, do espaço e do papel social desenvolvido pelos agentes de modo individual e coletivo e de como cada um deles dialogou com a pesquisa. Tal cenário já nos dá indícios de que a escola envolve situações contingentes e singulares de cultura, a partir das formas de estar, conviver e atuar conforme os limites e as possibilidades oferecidos pelo espaço, em consonância com os indivíduos sociais que significam e particularizam as relações.

No próximo capítulo, com o fim de compreender uma escola em contexto fronteiriço, descrevo a formação histórica da instituição. Para isso, explicito como a fronteira e o fenômeno educativo (re)fazem-se desde o início de século XX até o período de construção e desenvolvimento do Colégio Agrícola.

CAPÍTULO 2 - O COLÉGIO AGRÍCOLA EM CONTEXTO HISTÓRICO E FRONTEIRIÇO: FLUXOS MIGRATÓRIOS E EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Nesta seção, com a finalidade de crescimento o desenvolvimento do Colégio Agrícola em Foz do Iguaçu, apresento o contexto histórico na articulação entre o global e o local, o estado-nação e a educação na organização e produção de práticas e saberes escolares. Além disso, demonstrar que o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu consolida-se em um campo (BOURDIEU, 2006;2009) organizado por atuações com interesses (inter)nacionais e ações contingentes da cultura local. Nesse percurso, defendo que a escola, chão desta pesquisa, foi construída com perspectivas de se tornar um instrumento ativo no fortalecimento de um projeto político mais amplo e de um grupo social particular, que visava preparar crianças e jovens para os setores agrícola, pecuário e de extrativismo animal e vegetal com potencial econômico. Utilizo documentos, pesquisas acadêmicas e relatos etnográficos que, relacionados, expõem como a organização política institucional, os movimentos migratórios e as interações fronteiriças fomentaram a formação dessa escola, em 1948, na região de fronteira (POSSE; CASTRO, 2021).

Nessa perspectiva, apresento, primeiro, a região fronteiriça desde a chegada da colônia militar; em seguida, faço uma revisão das políticas educacionais que demonstram o desenvolvimento de formação especializada para pessoas envolvidas com as atividades do campo e, por último, relato a história do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu em suas práticas e interações.

2.1 A DINÂMICA FRONTEIRIÇA

O ponto de partida para as análises é a instalação da Colônia Militar em Foz do Iguaçu. Com base nas pesquisas de Myskiw (2011); Gregory (2012); Militelli (2015) e Soares; Massafra (2020), na região chamada “a foz do rio Iguaçu”, instalou-se o Destacamento da Colônia Militar, entre 1888 até 1912, com o objetivo de garantir a segurança nacional nas fronteiras do Brasil com a Argentina e o Paraguai, especialmente após a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). O local foi habitado pela Colônia, segundo os registros apresentados nas pesquisas, com a presença de mais de 320 pessoas, em sua maioria argentinos e paraguaios – a referência de nacionalidade indica o trânsito de pessoas procedentes dos países vizinhos, argentinos e paraguaios, trabalhando na extração de madeira e erva-mate nativas, em uma

espécie de comércio fronteiro, explorado por empresas instaladas nos países vizinhos, principalmente na Argentina.

A chegada dos militares como ação garantidora da ordem e da posse territorial brasileira tinha como tarefa inicial estabelecer a Colônia a quatro quilômetros da confluência entre os rios Iguazu e Paraná, e erguer um mirante que lhes possibilitasse uma visão panorâmica do local, (re)afirmando, com isso, a nacionalidade do território. Contudo, a história registrada pelo sargento José Maria de Britto, memória viva de como sucedeu a colonização de Foz do Iguazu, relata as condições de estiagem do rio Paraná que impossibilitaram cumprir com a instrução de estabelecer a Colônia no território onde, posteriormente, foi construído o Colégio Agrícola de Foz do Iguazu. Nesse contexto de impossibilidade, os militares estabeleceram a Colônia onde, atualmente, é a Avenida Brasil, situada no centro da cidade e caracterizada por suas atividades comerciais.

Firmada a Colônia, a tarefa era fazer a demarcação das terras definidas em áreas urbanas e rurais, para colonos locais, com o objetivo de povoamento e aproveitamento das riquezas. A julgar pelos registros acadêmicos, a região era bem vista pela diversidade climática e fertilidade das terras, além de proporcionar observação privilegiada das embarcações nos rios Iguazu e Paraná.

A relação da Colônia Militar com o centro político do país, localizado no Rio de Janeiro, era distante e precária no tocante ao controle e ao recebimento de recursos. A soma desses problemas pode ter contribuído para um processo de organização local entre argentinos, paraguaios e brasileiros, a ponto de a língua espanhola ter sido predominante e ter ocorrido uma unidade econômica com a circulação da moeda argentina até a implantação do cruzeiro em 1942. As pesquisas supracitadas apontam que, no início do século XX, havia a presença de aproximadamente 1000 habitantes; em 1910, a Colônia Militar passou à condição de Vila Iguassú como distrito de Guarapuava; em 1912, as Colônias Militares do Paraná e do Rio Grande do Sul são extintas; em 1914, a Vila Iguassu é emancipada de Guarapuava e fica sob a administração do coronel e prefeito Jorge Schimmelpfeng.

Esse desdobramento histórico está associado a práticas de agricultura local e estadual, no Paraná, especialmente o comércio da erva-mate. Existiam, na época, 33 marcas de produtores no território estadual e outras produções que ganhavam visibilidade (OLIVEIRA, 1974). Desse modo, a região Oeste do Paraná consolidava-se como terreno fértil para a agropecuária e o extrativismo em consonância com os interesses políticos do estado do Paraná.

É possível verificar no Relatório enviado, em 1913, por Ernesto Luiz de Oliveira (1874-1938) ao governador Carlos Cavalcanti de Albuquerque, seu posicionamento sobre as

idealizações em relação às terras paranaenses para a produção agrícola, a criação de animais e a perspectiva de formação profissional para atender a esses setores. Destaco a importância desse documento por evidenciar, no âmbito das práticas institucionais, as intenções do Secretário Estadual ao ocupar um importante cargo político. Atuou para o fomento de relações de importação e exportação entre Brasil, demais países da América Latina e Europa, e defendeu a importância da educação pública e laica.

O Secretário paranaense, nascido na Lapa, participou da Revolução Federalista de Curitiba em 1894 e ficou exilado na Argentina. Como Secretário, iniciou a importação de aves e animais estrangeiros, implantou colônias agrícolas e atuou em prol do comércio de erva-mate e madeira. Em seu relatório, manifesta a defesa da colonização por imigrantes europeus e apresenta discriminadamente as características dos 3920 imigrantes que entraram no Paraná, em 1912, sendo a maioria registrada como polacos e alemães.

No mesmo período, conforme pesquisa de Marisa Oliveira (1974), as exportações brasileiras, em especial de erva-mate, estavam em alta, sendo o Paraná responsável por 60% das exportações, a Argentina como a maior importadora e a região do Oeste do Paraná, mais especificamente a cidade que hoje conhecemos como Foz do Iguaçu, como um dos pontos estratégicos de distribuição por sua fronteira internacional. No relatório, o Secretário Ernesto manifesta sentimento patriótico e o desejo “*do progressivo desenvolvimento da vida econômica do Estado pelo fomento da sua lavoura em geral, de todos os ramos industriaes e do seu commercio*”, e ressalta as qualidades atribuídas ao Estado: “*feracidade do solo, riquezas fabulosas das suas immensas florestas, opulencia dos rios, magnificência das quedas dagua e pela salubridade incomparavel do seu clima*”. Também expressa a necessidade de novas tecnologias para o empreendimento agropecuário e a importância dos imigrantes europeus no trabalho agropecuário.

A pecuária é dos grandes e palpitantes problemas, num Estado, como o nosso, onde a indústria pastoril tem vastos elementos altamente propícios para o seu rápido desenvolvimento. Esta Secretaria tem empregado e continuará a empregar as suas melhores energias afins de dilatar os mercados consumidores da herva matte (...). A imigração é uma necessidade vital aos paizes que, como o nosso, possuem vastíssima extensão territorial e em cujo seio inexplorado, fabulosas riquezas jazem a mingua de braços que as arranque do solo. Na República Argentina e nostros pontos onde a industria pastoril se acha mais adiantada, tendo eu a esperança que muito em breve o mosquito desaparecerá dos pomares, podendo assim, desenvolvermos a nossa exportação de pecego (OLIVEIRA, 1913).

O documento emitido por Ernesto registra a realidade predominantemente agrícola e agroexportadora do Paraná, as ações de importação de animais para a pecuária no Estado e o interesse na formação especializada da mão de obra dos imigrantes europeus e seus filhos.

Conforme a pesquisa de Oliveira (1974), os registros oficiais do estado do Paraná comunicam a exportação de erva-mate, madeira, café, fósforos e gado. A Argentina e o Uruguai foram os principais importadores até meados de 1920, quando, a partir desse período, a produção e a exportação de erva-mate entra em declínio. Importante destacar que, até 1930, essa exportação era fonte significativa para o Paraná, contudo, nos anos seguintes, o cultivo de café ganha importância no norte do Estado, e outros plantios são praticados na região Oeste, atraindo novas perspectivas para os imigrantes.

Em 1941, é promulgado um Tratado de Comércio e Navegação entre o Brasil e a Argentina, prevendo atividade aduaneira especial, em um contexto de Segunda Guerra Mundial, e a necessidade de fortalecimento comercial. É possível compreender, com base nas pesquisas de Myskiw (2011); Gregory (2012); Militelli (2015) e Soares; Massafera (2020), o progressivo conjunto de políticas estatais caracterizadas por administrações geopolíticas e fomento de práticas migratórias com o objetivo de regular as interações que ocorriam na região fronteiriça. As condições de ocupação para trabalho agropecuário na região Oeste vinculavam-se à oferta de terras, preferencialmente, para colonos de origem europeia, em detrimento da mão de obra de fronteiriços paraguaios e argentinos.

O processo de (re)ocupação do espaço iguaçuense a partir das ações da Colônia Militar impulsionou o desenvolvimento específico em Foz do Iguaçu. A área ocupada pela Colônia Militar e, com ela, as casas de oficiais desenvolveram-se como principal área comercial, bairro que, atualmente, é nomeado como Centro. Algumas casas ainda podem ser vistas no ponto alto da Avenida Brasil. Nesse local, conforme registros fotográficos e documentais, surgem as primeiras edificações da cidade: banco, Ministério Público, hotel, consulados, prefeitura, igreja católica, grupo escolar, posto de combustível, delegacia de polícia, aeroporto, a vila dos militares. Nesses espaços, também ocorriam festividades. Esses dados foram coletados na documentação de relatos e de fotos compartilhadas.

A região, inicialmente planejada para receber a Colônia e onde, posteriormente, foi edificado o Colégio Agrícola, foi ocupada, predominantemente, com loteamentos rurais. Edna Falkenberg, moradora da cidade desde 1950, residente no bairro Vila Yolanda, a poucas quadras do Colégio Agrícola, compartilha o cenário da época: *“Quando chegou Lauro e eu, aqui era tudo mato, tinham os sítios, as casinhas. Não tinha muita coisa. A gente ia para o centro com carroça, o leiteiro da região era nosso conhecido. As terras não ficavam muito próximas uma*

da outra, mas a gente se conhecia”. Sobre esse espaço, não há acervo significativo, visto que as fotos desse lugar são pontuais, principalmente as travessias realizadas por balsa entre Brasil e Argentina, e não há indicação das datas do Colégio Agrícola nas imagens.

Baseando-me nesses dados, deduzo que a cidade consolidou-se, até 1960, com uma divisão entre espaços urbano e rural. Tal condição firmou-se, a princípio, por dois aspectos. O primeiro pelo fato de a cidade organizar-se em instituições e apoiadas na referência geográfica da Colônia Militar, na Avenida Brasil. O segundo deve-se ao fato de a Argentina representar importante parceria nos setores de exportação e importação para o Paraná, sobretudo para a região Oeste, devido à presença do rio da Prata, local escolhido para o estabelecimento de relações de comércio exterior com a América Latina. Nesse contexto, a região Sul da cidade, onde está localizada a fronteira com a Argentina, foi ocupada com fins de produção agropecuária.

Em 1946, com a posse do presidente Eurico Gaspar Dutra, as obras e as atividades relacionadas à educação ganham foco e há o diagnóstico de a língua oficial do país ser ensinada de maneira extraoficial com muitos termos estrangeiros. No governo estadual esteve Moisés Lupion (1947-1951) e Bento Munhoz da Rocha (1951-1955), também referenciados como fomentadores na distribuição de terras para imigrantes com objetivo de modernizar a região Oeste por meio da colonização e promover a construção de escolas.

Entre os anos de 1947 e 1949, o prefeito da cidade Júlio Pasa, responsável pelo Decreto 23 de 1949, ratifica o acordo proposto pela Prefeitura Municipal de Foz em vincular o ensino primário ao estado do Paraná e por fomentar o desenvolvimento da lavoura local.

Nesse período, Foz do Iguaçu passava por importantes desmembramentos. No início dos anos 50, há o reconhecimento formal do distrito de Cascavel, Matelândia e Medianeira, posteriormente o reconhecimento da categoria municípios a partir de 1960, segundo informações do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - (IBGE, 2020).

Em 1964, impõe-se ao país a Ditadura Militar. Sucessivos governos militares, em caráter arbitrário, assumem o poder político de 1964 a 1985. Em 1965, ocorre a inauguração da Ponte Internacional da Amizade, e seu reflexo na política migratória é acentuada na relação Brasil e Paraguai, alimentada pela política de povoamento iniciada em 1943, especialmente com a “Marcha para o Oeste”.

Sobre essa política de povoamento em direção ao Paraguai, apresento três pesquisas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes que contextualizam a presença de sulistas brasileiros e/ou descendentes de europeus que migraram para o Paraguai atraídos por um modo de vida campesino e/ou diretamente relacionado ao empreendimento agrícola.

Encontrei teses que auxiliaram no encaminhamento da pesquisa, cujos autores apresentarei por título e ano de defesa, para então dividi-las por tópico.

A tese, defendida em 2009, de Zélia Zambrano está intitulada “De brasileiros a ‘brasiguaios’: a emigração brasileira para o Paraguai a partir dos anos de 1970”; “Imigrantes brasileiros radicados no Paraguai (1970-2016): relações socioculturais entre os imigrantes e seus descendentes e a sociedade paraguaia”, tese defendida em 2017 por Marta Izabel Schneider Fiorentin, e a última pesquisa que considero relevante para o diálogo é de Andressa Szekut, defendida em 2018 e intitulada “Migrantes brasileiros no distrito de Santa Rita, departamento de Alto Paraná, Paraguai: memórias, representações e territorialização”. Indico três eixos de análise depreendidos das pesquisas supracitadas: contexto histórico sobre o processo de fluxo migratório para o Paraguai, a origem das pessoas do movimento migratório e a organização desses agentes a partir da apropriação das terras.

Sobre o contexto histórico, as três pesquisas fundamentam suas análises com autores em comum e apontam, a partir das referências bibliográficas, a década de 1970 como o período de impulso no crescimento das exportações agrícolas. Porém, no segundo período do ano de 1950, já estão registradas as primeiras migrações de brasileiros para o Paraguai, apoiadas pelo período militar do general Alfredo Stroessner (1954-1989). O período de expansão agrícola foi conhecido como “Marcha para el Este” (SZEKUT, 2018), uma analogia feita por Stroessner com a política brasileira de Getúlio Vargas denominada “Marcha para o Oeste” – “*O Paraná como não queria ver seu território dividido, comprometeu-se a estabelecer políticas de ocupação brasileira da parte Oeste*” (GREGORY, p. 91, 2002). Estima-se, conforme indicam as pesquisas, que, em 1969, havia 10 mil brasileiros no Paraguai, chamados “colonos”, termo nativo contextualizado por Szekut (2018) como aquele que coloniza, desbrava e apropria-se da terra. Em meados de 1980, pesquisadores apontam que cerca de meio milhão de pessoas foram até o Paraguai atraídas pela oferta de terras férteis e baratas oferecidas por Stroessner. Durante a ditadura de Stroessner, houve uma transformação no setor agropecuário paraguaio para colonizá-lo e modernizá-lo. Foram entregues terras a grupos específicos de pessoas sob a condição de trabalhar em prol da agricultura e da criação de animais. O fluxo de migração concentrou-se nas regiões de Alto Paraná, Amambay e Canindeyú. Com isso, a região oriental do Paraguai passou a ser (re)conhecida por suas grandes paisagens agrícolas e, atualmente, como um importante lugar do agronegócio. Os relatos dos primeiros imigrantes e de seus descendentes descrevem o espaço explorado pelos colonizadores contendo muito mato e sem ocupação de pessoas.

Abaixo, reproduzo o mapa do Paraguai a fim de ilustrar as regiões que foram majoritariamente ocupadas pelo movimento migratório de brasileiros, descendentes de imigrantes e imigrantes. Na região de Alto Paraná, está Ciudad del Este, lugar de fronteira com Foz do Iguaçu.

Figura 3 - Mapa do Paraguai



Fonte: Dreamstime (2021).

Com o fim do “período Stroessner” (ZAMBRANO, 2009), as pesquisas apresentam relatos de pessoas que ocuparam a terra paraguaia sem obterem a documentação de naturalização no país exigida para a posse e, por isso, denominadas como ilegais. Esses imigrantes relatam insegurança sobre sua situação após a saída de Alfredo Stroessner do cargo político. Nesse período, nem todos os imigrantes permaneceram no Paraguai, retornaram ao Brasil decorridos alguns anos. O movimento de ida e volta de brasileiros, que viveram alguns anos no Paraguai e retornaram ao Brasil, ensejou a expressão brasiguaios. O retorno de pequenos produtores é indicado pelas pesquisadoras acima citadas como decorrente da

expansão latifundiária que adveio com a mecanização, pois “*a soja que já expulsou os pequenos camponeses paraguaios também expulsa os colonos brasileiros que trabalham em pequena escala*” (SZEKUT, 2018).

O fenômeno migratório, a partir do qual se constituiu a expressão “brasiguai”, ocorreu com medidas de incentivos para a aquisição de lotes de terra por famílias brasileiras, imigrantes europeus ou descendentes e por companhias de colonização particulares, estas últimas com a possibilidade do direito à exploração e à negociação de terrenos em espaços onde hoje estão municípios caracterizados pela presença majoritária de imigrantes e descendentes. Um dos entrevistados na tese de Szekut (2018), ao referir-se ao presidente Alfredo Stroessner, disse: “*Ele incentivava muito a vinda de imigrantes para abrir essas terras e pra colonizar. Ele era ditador, mas democrático na parte de acolher o imigrante*”, relato que aponta para relações imprecisas na administração das terras paraguaias. Para alguns, a volta para o Brasil foi uma questão de sobrevivência, devido ao desenvolvimento de tecnologias para o setor agropecuário, para outros, ficar no Paraguai, significou uma referência positiva, haja vista o último relato, em um contexto em que os imigrantes vindos do Brasil sentiam-se acolhidos pelo governo ditatorial paraguaio de Stroessner.

Os imigrantes tinham como principal ponto de partida a região sul do Brasil, especialmente do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, em sua maioria descendentes de europeus considerados experientes para a expansão das fronteiras agrícolas. Outro grupo específico de pessoas que foram até o Paraguai são os atingidos pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu²¹, após as desapropriações de terras a partir de 1976. Diante dessa reconfiguração dos territórios, autores apontam movimentação forçosa das comunidades indígenas com a chegada da colonização, além de relatos de situações análogas à escravidão envolvendo os povos originários.

Sobre o impacto da atividade migratória para os paraguaios – aqueles que nasceram no Paraguai e guardam relação de descendência com o país -, na pesquisa de Szekut (2018), em uma das entrevistas com um emigrante do Brasil, há o seguinte relato: “*Tem os paraguaios que dão valor pra nós, e tem os paraguaios que ainda tem aquela mágoa da época da guerra*²², *esses brasileiros de mierda*”. Nesse sentido, as interações entre nativos do Paraguai e imigrantes não obedecem à linearidade interpretativa.

As pesquisas de Zambrano (2009), Fiorentin (2017) e Szekut (2018) identificam os “brasiguaios” como usurpadores de terras dos camponeses paraguaios para os quais a situação

²¹ Uma usina hidrelétrica binacional localizada no Rio Paraná, entre o Brasil e o Paraguai.

²² Referindo-se à Guerra da Tríplice Aliança.

de fluxo migratório brasileiro desarticulou-lhes o modo de vida. É possível deduzir das pesquisas uma história de seleção do Governo Paraguaio na oferta de terras para desenvolvimento agrícola, a presença de um significativo número de comunidades que fixaram moradia, estabeleceram relações comerciais, de trabalho e modo de vida diretamente relacionados à emigração brasileira sulista e (des)entendimentos entre nativos do Paraguai e imigrantes do Brasil.

Com os dados acima, destacamos os grupos que estiveram envolvidos no fluxo migratório no Paraguai. São eles: os colonos brasileiros, também vistos como brasiguaios, aqueles que descendem da nacionalidade brasileira, mas deram continuidade a sua vida no Paraguai; também foram citados os camponeses paraguaios e os indígenas. Os grupos dos colonos brasileiros/brasiguaios envolveram-se de maneira diversa na organização da forma de trabalho. Para alguns, a meta do sucesso econômico na qualidade de donos de terra e de empresários foi alcançada; para outros, a garantia de emprego e de subsistência da família e a chance de estabelecer moradia no Paraguai foram suficientes para não voltar ao Brasil; há aqueles cujo retorno ao Brasil foi a opção diante da expansão da monocultura no território paraguaio. Com relação aos indígenas, as pesquisadoras citadas acima referenciam a mão de obra indígena em trabalhos temporários; também há, nessas pesquisas, referências sobre massacre indígena, ações ocorridas, sobretudo, entre 1960 e 1970, e menções de os colonos recém-chegados negarem a existência de indígenas na região, ou avistarem esses grupos somente de passagem.

Desse fluxo de brasileiros até o Leste paraguaio estudados por Zambrano (2009), Fiorentin (2017) e Szekut (2018), destaco a existência de grupos com descendência e nacionalidade específicas e a classificação deles como critério para o direito à posse da terra e ao trabalho. Eles são caracterizados por hierarquias que organizam o modo de vida a partir da significativa migração no período da ditadura militar ocorrida no Brasil e no Paraguai.

Assim, aponto para um conjunto de práticas e interações sociais no tempo histórico das ditaduras, caracterizado por permeabilidade fronteiriça, em ações que rompem com a formalidade dos limites territoriais específicos e reconhecidos em documentos oficiais; cenários entre nativos paraguaios e imigrantes expressam formas de intercâmbio e (re)invenção das interações, da coexistência a convivência.

É a partir dessa contextualização histórica e de um dinamismo fronteiriço complexo que situo o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu. Um espaço que se desenvolveu imerso em humanidades fronteiriças, em uma relação coconstitutiva entre Brasil, Paraguai e Argentina, entre atividades de ordem econômica e cultural, expressas na construção das Pontes, na

produção de linguagens, nas atividades remuneradas, na moeda corrente, nas estratégias políticas a partir da geografia local e nos acordos internacionais.

Para compreensão da realidade social que permeia o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, a partir da chegada dos militares no final do século XIX até a construção da escola, para então alcançarmos os sentidos e os significados produzidos até hoje, a pesquisa bibliográfica foi parte constitutiva deste segundo capítulo, que se distanciou do estilo etnográfico, ao entender como necessária a apresentação de dados, em um estilo descritivo e explicativo a respeito das bases históricas que podem ter ensejado a construção do Colégio Agrícola em Foz do Iguaçu.

Na próxima seção, a fim de seguir nas análises que contribuíram para a formação da escola em 1948 e como se desenvolveu no cotidiano das interações, apresento como a educação profissional foi articulada historicamente no Brasil, e mais especificamente no Paraná, em demandas políticas e sociais específicas e, por último, ainda nesse capítulo, a escola nos seus primeiros 51 anos.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

Descrevo, nesta seção, os marcos temporais mais significativos que explicam o desenvolvimento de uma educação especializada reconhecidamente voltada para pessoas que atuam em área rural.

Em uma linha cronológica da educação profissional no Brasil, a partir do início do século XX, percebido como o primeiro período do fim da monarquia – Primeira República, datada entre 1889 até 1930 -, apresento o conjunto de medidas assumidas em âmbito governamental, relaciono-o com as demandas locais de Foz do Iguaçu, como cidade fronteiriça, e o desenvolvimento da educação profissional, como condicionamentos sociais para a construção do Colégio Agrícola.

Em 1906, em âmbito nacional, é criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, paralelo a um contexto de incentivo ao desenvolvimento do ensino para formação de trabalhadores habilitados para atender os setores industrial, comercial e agrícola. Esse Ministério, criado com o desmembramento do Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, objetivou atuar o ensino agrícola, veterinário e industrial, a imigração e a colonização, a indústria animal, as estatísticas, os registros de animais, os institutos de pesquisas, as terras públicas, a propaganda e a divulgação dos produtos brasileiros no exterior, a mineração, os estabelecimentos industriais, as patentes de invenção, a conservação de florestas, a preparação

de tratados de comércio e navegação, as câmaras de comércio, associações, juntas comerciais e bolsa de corretores e o regime de pesos e medidas (BRASIL, 1907).

No mesmo ano, foram criadas as instituições de ensino fazendas-modelo com a Lei nº 444 (GONÇALVES; VERSIEUX, 2015); em 1909, a construção de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, sob a gestão do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e entre os Estados que receberam as escolas estava o Paraná (COLOMBO, 2020). Não se tratava de instituições estatais, mas escolas de iniciativa privada com a finalidade de formar mão de obra para atuação na área rural e atividades agrícolas.

Em 1910, ocorre a criação do Ensino Agrônômico (BRASIL, 1910) e, em 1927, torna o ensino profissional obrigatório em escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, incorporando entre outros conteúdos o de “indústrias agrárias” e, no mesmo Decreto (BRASIL, 1927), deixa aberta a possibilidade de aumentar o número de Escolas de Aprendizes e Artífices e dos Aprendizados Agrícolas criado no Decreto de 1910 com fins de formação de mão de obra para “os trabalhos rurais”.

Em 1913, Carlos Cavalcanti de Albuquerque (1864-1935) assume como governador do estado do Paraná e nomeia como Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Industria do Paraná, Ernesto Luiz de Oliveira (1874-1938) cujo Relatório, anteriormente citado, expressa a perspectiva de prosperidade do estado do Paraná por meio da formação para o trabalho na agricultura e na pecuária.

A lavoura recente se da falta de estabelecimentos de instrucção agrícola, onde os nossos lavradores e seus filhos, que serão os futuros lavradores, possam beber o ensino moderno, scientificamente, methodisado (...). Escolas, campos de experiencias e de demonstrações, onde o ensino pratico em todos os seus ramos, ateste as suas múltiplas vantagens, é uma das minhas maiores preocupações (OLIVEIRA, 1913).

A fim de consolidar processos educativos para as novas gerações de maneira a prepará-las para a vida social, nas palavras de Durkheim (2013, p. 54) “socialização metódica das novas gerações”, o documento do Secretário expõe sua preocupação quanto à educação como papel do Estado e interesse da sociedade, em consonância com o projeto educacional nacional (MOLINA, 2012) que visava investir em uma divisão social específica de trabalho, entre elas a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção de escolas agrícolas, como instituições em âmbito nacional e local.

No Paraná, com base no documento do secretário estadual Ernesto, o objetivo das escolas agrícolas estava em educar os filhos de trabalhadores do campo cujas características

populacionais foram descritas por ele em seu Relatório e apresentadas em seção anterior. O projeto educacional estava alimentado pela compreensão de políticas institucionais voltadas para a educação dos filhos de imigrantes que chegavam ao Paraná vindos de outros Estados brasileiros ou entravam diretamente pelo Paraná com a finalidade de fomentar e expandir o setor agropecuário estadual.

Com a Constituição Federal de 1937, imbuída por interesses de pessoas e grupos ligados a atividades agropecuária, ocorre a expansão de escolas de formação específica em trabalho industrial e a ampliação do ensino profissional em todas as áreas e graus. Destaco, em 1942, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946).

Importante considerar que a Lei decretada em 1946 – assinada pelo presidente eleito, militar Eurico Gaspar Dutra, assessorado pelo ministro da fazenda Pedro Luis Correia e Castro com o posicionamento de que o Brasil era um país essencialmente agrícola – constitui a primeira regulamentação do ensino agrícola e tinha entre seus objetivos, “formar mão de obra especializada e atender os interesses das propriedades agrícolas”. Nesse sentido, é possível depreender um projeto educacional em consonância com práticas voltadas para o fortalecimento e a expansão do empreendimento rural, em um contexto brasileiro que fomentou instituições para formação especializada.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 (BRASIL, 1946) pode ser considerada uma linha divisória no surgimento de muitas escolas agrícolas no Brasil. Conforme dados históricos apresentados em pesquisas que contribuem com a produção de dados sobre as escolas agrícolas (ALMEIDA, 2008; COSTA, 2016; VIEIRA, 2016; WINKERT, 2019), assinalo o período de meados do século XX como significativo para a expansão de colégios agrícolas, registrados como “escola de trabalhadores rurais” no Brasil. No site Memória Urbana (POSSE; CASTRO, 2021), as pesquisadoras apresentam, entre outros conteúdos relacionados à memória urbana do Paraná, dados indicativos das escolas rurais construídas entre 1930 e 1960.

Figura 4 - Escolas de trabalhadores rurais no Paraná de 1930 e 1960

QUADRO 7: Escolas de trabalhadores rurais projetadas e construídas no Paraná entre 1930 e 1960					
ESCOLA	CIDADE	DATA	INAUGURAÇÃO	CAPACIDADE	IMÓVEL
Escola de Capatazes e Operários Rurais	Curitiba	1932	1933	Alunos internos	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti	Curitiba	1933	1935	200	Existente
Escola de Pescadores Antonio Serafim Lopes	Ilha das Cobras/Paranaguá	1932	1936	75	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais do Canguiri	Pinhais, depois Quatro Barras		1936	85	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais Augusto Ribas	Ponta Grossa		1937	110	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais Olegário Macedo	Castro		1938	100	Existente
Escola de Pescadores de Guaratuba	Guaratuba		1940	60	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais Getulio Vargas	Palmeira	1936-1937	1940	100	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Rio Negro	Rio Negro		1940	60	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Campo Comprido	Curitiba		1941	30	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Ivaí	Ipiranga		1942	60	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Três Bicos	Reserva / depois Candido de Abreu		1942	60	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais Franklin D. Roosevelt	Santo Antônio da Platina	1945			Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Guarapuava	Guarapuava	1948	1952	100	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Piraí do Sul	Piraí do Sul	1948	1952	100	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Clevelândia	Clevelândia	1948	1956	100	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Apucarana	Apucarana	1948	1958	100	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu	1948		100	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Santa Mariana	Santa Mariana	1948		100	Existente
Escola de Trabalhadores Rurais de Tibagi	Tibagi	1948		100	Existente

Fonte: Posse; Castro (2021).

A consolidação das escolas agrícolas vincula-se a uma educação institucional com base em ações de estímulo à identidade nacional e em atividades com potencial para o mercado agroexportador. Em um período que não só o Brasil com o presidente Eurico, que entendia a necessidade de educar para língua nacional, também os governos estaduais de Lupion e Bento Munhoz fomentavam a agropecuária e a construção de escolas. Em Foz do Iguaçu, ocorria a gestão de Julio Pasa com uma estreita articulação política entre Estado e município.

Nesse contexto, é possível evidenciar a historicidade das escolas agrícolas como um dos caminhos de consolidação das terras brasileiras e de reafirmação da soberania, da coesão nacional e das relações de agroexportação internacional. Conforme Brandão (2005, p. 11)

“quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que as pessoas lançam mão” (BRANDÃO, 2005, p. 11) para consolidar laços no esforço de estabelecer o estado nacional, produzir consciência coletiva e propiciar meios educativos para as atividades econômicas consideradas estratégicas.

Em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 4.024 a qual reconhece a educação profissional como formação suficiente para prosseguir os estudos em nível superior e, conseqüentemente, projeta um novo *status* na formação daqueles que, por necessidade imediata de sustento, buscavam o ensino profissional. Com a primeira LDB, torna-se possível ver no ensino profissional, especificamente no ensino agrícola, uma ponte para a graduação – o ensino superior. Um exemplo do alcance dessas mudanças é Mario Laurindo, professor aposentado do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, que terminou o ensino técnico e, em seguida, cursou Veterinária em Curitiba – PR.

Nessa perspectiva, com fundamento no conjunto de práticas institucionais cujo objetivo era as políticas de instrução voltada para a formação do trabalhador rural e com base nas pesquisas sobre as escolas agrícolas, é possível compreender um interesse do empreendedorismo agropecuário pela força de trabalho. Nas legislações acima, é reiterado o uso da expressão “o ensino prático” em vez de instrução formal.

Atualmente, a educação formal brasileira está regulamentada pela LDB de 1996, que prevê dois níveis de ensino, a educação básica e a educação superior. A organização da educação nacional determina regime de colaboração entre estados e municípios na articulação dos sistemas de ensino, sem deixar de estabelecer um Plano Nacional de Educação com diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos, o último está previsto até 2024.

A educação básica, constituída pela educação infantil, para crianças de zero a quatro anos de idade, pelo ensino fundamental, para crianças e adolescentes de 5 até 14 anos de idade, e o ensino médio, com duração regular de três anos, possibilita a certificação no “ensino médio integrado ao profissionalizante” com duração de até quatro anos – modalidade na qual está inserido o curso no qual desenvolvi a pesquisa. Na educação básica, também está prevista a educação básica de jovens e adultos (EJA), com modalidade profissionalizante em alguns estados brasileiros, como espaço para aqueles que não tiverem acesso escolar em idade própria.

Nas políticas educacionais, notadamente com a progressiva implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela primeira vez desde a publicação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e LDB de 1996, concretiza-se um currículo obrigatório de abrangência

nacional a ser complementado nos sistemas de ensino estadual e municipal e em cada escola, por um conteúdo diversificado de acordo com as características regionais e locais.

Não há, todavia, um mapeamento do número de colégios agrícolas no Brasil. Dados apresentados pelo Sindicato dos Técnicos Agrícolas de nível médio no estado do Paraná (SINTAG-PR) informam que, atualmente, há 21 colégios agrícolas. Sob a responsabilidade do Governo Estadual, localizam-se em Apucarana, Arapoti, Cambará, Campo Mourão, Castro, Clevelândia, Diamante do Norte, Francisco Beltrão, Guarapuava, Irati, Lapa, Palmeira, Palotina, Pinhais, Rio Negro, Santa Mariana, Toledo, Umuarama e o de Foz do Iguaçu – campo colaborativo desta investigação. Os outros dois estão sob a responsabilidade do Governo Federal: Colégio Agrícola Augusto Ribas, em Ponta Grossa, e Colégio Agrícola Federal de Dois Vizinhos vinculado à Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Sobre as nomenclaturas dos colégios agrícolas, sob a gestão do governo estadual do Paraná, estão registradas como “Centro Estadual de Ensino Profissional” com a sigla CEEP.

A próxima seção objetiva apresentar a história do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu na sua formação e cuja construção ocorreu de forma simultânea com a de outras escolas agrícolas, conforme se lê na tabela de Posse; Castro (2021).

A história da escola será apresentada somente na terceira seção, a fim de nortear a leitura com o contexto que lhe antecede e, assim, compreender a história do processo que, no Brasil e, especificamente no Paraná, propicia a construção e o desenvolvimento de escolas de formação profissional agropecuária. Compreendo que a organização da sociedade voltada para a consolidação de uma economia agropecuária interatuou com a realidade escolar para a formação do trabalhador rural na região fronteira de Foz do Iguaçu. Com isso, novamente “voltarei no tempo”, agora subsidiada por contextos mais gerais e relatando especificamente a escola campo desta pesquisa.

2.3 COLÉGIO AGRÍCOLA DE FOZ DO IGUAÇU

Os primeiros 51 anos

Eu estudei aqui em 1957, 58, 59 e 60, acho que foi, eu fiz o primário aqui. O Manoel Moreira da Pena era vivo ainda, e daqui ele convenceu meu pai que em Palmeiras e Rio Negro tinham dois ginásios agrícola, e tinha um técnico agrícola em Ponta Grossa, os outros colégios agrícolas eram todos primários. Aí convenceu meu pai e aí tinha também o seu Mario Mariotti que tinha mais dois filhos, conversaram com outros colonos e foram lá com uma penca de alunos. Aí eu fiz o que naquela época era trabalhador rural, tinha

aula de agricultura, horta, a gente fazia tudo. Lá no ginásio eles dividiram em duas partes, a primeira como trabalhador e a segunda parte, que seria o 6º ano hoje, era Mestria Agrícola. E alguns irmãos foram fazer em Castro, dependia onde tinha a formação para a idade deles. E depois passou a ser técnico agrícola aqui, e eu fui professor (Mário Laurindo).

Esse relato é parte de uma entrevista concedida pelo professor Mário Laurindo que iniciou nossa conversa com as palavras acima. Com o objetivo de apresentar a conjuntura histórica e o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, desde a sua construção, como uma ação contextual não só do cenário agrário da cidade, no início do século XX, mas também da condição geopolítica de fronteira, escolho as palavras do professor Mário por expressar o encontro entre o texto, registrado em documentos e pesquisas científicas que antecedem esta tese, e o contexto, no diálogo com quem participou da realidade.

A época à qual o professor se refere, o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu chamava-se Escola dos Trabalhadores Rurais Dr. Ernesto Luiz de Oliveira em homenagem ao primeiro Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Indústria do Paraná, instituído em agosto de 1912 pelo governador Carlos Cavalcanti de Albuquerque. A fundação da escola está registrada no Projeto Político Pedagógico (PPP) em 12 de junho de 1953, com a denominação “Escola dos Trabalhadores Rurais Dr. Ernesto Luiz de Oliveira”. Porém, a partir do registro do material Memória Urbana, verifica-se que a construção ocorreu dois anos após a Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, a qual pretendia oferecer: *“preparação técnica daqueles que trabalham nos serviços da vida rural e atender os interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes suficiente e adequada mão de obra”*. O Colégio Agrícola foi a segunda construção escolar na cidade. Apesar de já existir o reconhecimento da escola Monsenhor Guilherme, sua construção não antecede o registro de 1948.

Em consonância com o relato do professor Laurindo e a Lei Orgânica, a escola iniciou suas atividades com a primeira etapa do curso de formação, chamado “Curso de Iniciação Agrícola” seguido pelo “Curso de Mestria Agrícola”, que passou a ser oferecido posteriormente, em 1964. Cada curso tinha a duração de dois anos e compreendia a articulação entre o ensino primário e o ensino agrícola, que significava a primeira etapa do curso de formação agrícola. Nesse período, a instituição estava classificada como “Escola de Iniciação Agrícola” para, posteriormente, com a oferta do curso de “Mestria Agrícola”, ser nomeado em âmbito normativo como Escola Agrícola.

A partir de 1962, conforme relata o PPP de 2015, o Colégio passou a ser chamado de Escola dos Trabalhadores Rurais Manoel Moreira Pena em homenagem ao segundo diretor dessa escola. O professor Laurindo, entrevistado, estudou com Clovis Pena, filho de Manoel.

O professor Mario Laurindo conta como a educação agrícola era voltada para os filhos de trabalhadores rurais cujo diploma possibilitava-lhes conseguir um emprego e melhores condições econômicas, sem se afastar do modo de vida ao qual estavam habituados. Relata que morava em uma região distante e demorava muito para chegar até a escola mesmo indo de carroça. Sua família é natural de Santa Catarina, e seus pais e demais irmãos vieram para Foz do Iguaçu com outras famílias em uma carroceria de caminhão. Fixaram moradia em terra devoluta e seu pai precisou da autorização de um departamento estatal localizado em Curitiba, a seiscentos quilômetros de Foz do Iguaçu para posse da terra. As condições para a concessão eram o plantio e a criação de animais, “*derrubando mato e limpando bem*” para não disseminar doenças. O título de propriedade foi nomeado com 120 alqueires em uma região chamada Alto da Boa Vista, porém, com a expropriação ocasionada pela Usina Hidrelétrica de Itaipu²³, restaram só 33 alqueires, onde ele mora.

Mario Laurindo finalizou o curso primário em 1963; em 1964, iniciou o “ginásio agrícola” que, em 1967, passa a denominar-se Ginásio Estadual Manoel Moreira Pena.

Desde os primeiros anos, a organização do trabalho escolar no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, como relembra o professor Laurindo, foi caracterizado pelo internato e pela manutenção de uma casa para o diretor a fim de cuidar dos alunos que tinham aula em período integral, a maioria deles identificados como “internos” – estudantes que dormem nos alojamentos – e usufruem de um espaço para permanência enquanto durasse o curso.

Ficar como diretor tem que morar no Colégio pra cuidar de tudo, tu é pai, mãe, educador, professor, enfermeiro. Desde que eu estudei aqui era internato, o pai deixava a gente e nas férias vinha buscar, levava um dia de carroça pra vir aqui e depois voltar. O pai quando vinha pra cidade ele passava aqui pra ver nós, pra ver se tava vivo (Mário Laurindo).

Para compreender o contexto da educação em período integral, de o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu ser a única escola a adotar a prática do internato, do período de estadia e, ainda, a casa construída para o diretor, recorro, inicialmente, ao perfil formativo da escola.

²³ A Barragem de Itaipu está localizada no rio Paraná, entre o Brasil e o Paraguai. Seu período de construção foi de 1975 a 1982 e foi inaugurada em 1984. Até 2012, foi considerada a maior usina hidrelétrica do mundo.

No período de formação das escolas agrícolas, a norma em vigor, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, previa uma carga horária mínima para formação específica de 36 horas semanais e deixava livre a distribuição das aulas para a direção de cada escola. Também estava permitida a vinda/transferência de estudante proveniente de estabelecimento estrangeiro de ensino agrícola e prevista a organização por internato e semi-internato. Importante considerar que as escolas agrícolas já possuíam carga horária de ensino e aprendizagem mais extensas e a exigência do ensino prático. A instituição do internato foi prevista para aqueles que residiam longe, e a localização da escola era vista pelos iguaçuenses como distante e com muito “mato” em volta, diferente de outros colégios de Foz do Iguaçu localizados no centro da cidade.

O Colégio Agrícola, apesar de, atualmente, ter acesso ao centro por uma ampla avenida, naquela época demandava grandes esforços para se chegar a ele, somado ao fato de que somente em 1960 (WINKERT, 2018) ocorreu a fundação da primeira empresa de transporte coletivo.

Conforme o relato do professor Laurindo, os alunos podiam ficar meses sem voltar para casa. Nesse período, a direção da escola era a principal responsável pelos cuidados com os estudantes, a ponto de a legislação vigente exigir serviço de saúde no estabelecimento. A administração do espaço era responsabilidade de um diretor, que devia gerir todo o funcionamento dos serviços escolares, o trabalho dos professores, as atividades dos alunos e as relações da comunidade escolar com a vida exterior. Portanto, era o diretor quem decidia sobre o tempo de estadia dos estudantes.

Em 1969, teve início o Curso Vocacional de Economia Doméstica. No período “dos anos 1970”, Laurindo compartilhou as diferenças tanto salarial quanto de submissão direta ao diretor com os professores de português e matemática e aqueles das disciplinas específicas do curso em Agropecuária.

Chamaram um cara de outra cidade, fizeram reunião com a gente nessa sala (se referia a sala dos professores onde estávamos), ele disse que não ia ter compromisso com ninguém, naquela época (1970) eram todos contratados, o diretor que escolhia. Um cara que veio com indicação de deputado. Nós éramos pagos pela Secretaria da Agricultura. A maioria até era funcionário da Secretaria da Agricultura e acabava dando aula. E os professores de português e matemática o diretor escolhia (Mário Laurindo).

A figura de autoridade estava centralizada no diretor, os professores não dialogavam sobre a administração da escola, ficavam “à mercê” de vontades políticas externas e mesmo individuais. A depender de quem estava como diretor, além de haver uma diferença hierárquica significativa entre o diretor e o corpo docente, havia divisão entre os professores das áreas

comum, português e matemática, e professores das áreas específicas da formação em agropecuária.

Nessa realidade estava vigente a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura e no Parecer 853/71. A Lei determinava que os currículos de primeiro e segundo graus fossem constituídos por um núcleo comum obrigatório em nível nacional, e conferia ao Conselho Federal de Educação a atribuição de fixar as matérias relativas a esse núcleo comum, definindo objetivos e amplitude. A parte diversificada dos currículos estava vinculada aos Conselhos Estaduais de Educação, cabendo às escolas escolherem as disciplinas que constituiriam a parte diversificada. A Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, derivada do Parecer 853/71, estabelecia as matérias que formavam o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas.

Art.1º. O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão b) Estudos Sociais c) Ciências § 1º Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas: em Comunicação e Expressão – a Língua Portuguesa; nos Estudos Sociais – a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; nas Ciências – a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas (BRASIL, 1971a).

Em 1973, foi extinto o curso ginasial na escola, que corresponde atualmente ao período do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e disponibilizou vagas para o “2º grau”, equivalente ao atual ensino médio – terceira e última etapa da educação básica no Brasil, regulamentada pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996).

No contexto dessa regulamentação, os professores que atuavam no curso de formação de técnico agrícola estavam vinculados ao Governo Estadual e desvinculados da Secretaria da Educação, tendo em vista que havia uma organização própria de formação específica para o trabalhador rural, vinculada à Secretaria da Agricultura.

No curso específico ofertado pelo Colégio Agrícola, não foi possível depreender a nacionalidade dos estudantes nos relatos do professor Laurindo. Em conversas com outro professor do Colégio, não é identificada a presença de moradores da Argentina e/ou do Paraguai. O relato sobre a característica dos estudantes é o fato de não ter muitas meninas matriculadas e não haver dormitório para elas: *“As meninas quando vinham pra cá faziam as refeições aqui, mas dormiam em quartos alugados nas redondezas. Teve 3º ano que tinha cinco meninas”*. A escola oferecia uma turma por série no curso de Agropecuária, não excedia a 120

alunos, e poucos alunos *externos* – termo nativo para referir-se aos estudantes que não dormem na escola.

De 1973 até hoje, 2022, há oferta do Técnico em Agropecuária pós-médio, o que significa disponibilidade de vagas para quem concluiu a educação básica, contudo sua oferta oscila entre períodos de fechamento e de disponibilidade, conforme a liberação do governo estadual.

Entre 1973 e 1984, o Colégio Agrícola ofertou também o curso do Magistério – atual curso Normal que habilita para a docência na educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O sistema de internato não foi previsto para o curso do Magistério, nas palavras de James – um dos interlocutores que me contou sua história nessa escola a partir de 1979-, o funcionamento concomitante entre o curso Normal e o de Agropecuária era organizado da seguinte forma: *“Eram seis salas de aula: três de um lado com o magistério e, do outro, a agropecuária. Meninas de um lado e meninos do outro, até tinham meninas com a gente, mas no magistério não tinha meninos”*. No período dos dois cursos no espaço escolar, havia uma diretora para o curso Normal e um diretor para o de Agropecuária.

James estava entre os externos e explicou: *“Eu só não dormia lá, entrava pela manhã e vinha à noite, até a educação física era à noite, então quando tinha educação física que eram duas vezes na semana, eu voltava 10 horas da noite, nos outros dias era 6 horas da tarde. Almoçava e jantava lá normalmente”*. O curso estava organizado em período integral e historicamente caracterizado pela disponibilidade do internato para a maioria dos alunos.

Enquanto James contava sua condição como estudante da escola, observei nele a necessidade de reforçar a proximidade que desfrutava com o grupo escolar, detalhou como era dividido seu dia entre casa e escola, postura incomum ao longo da nossa conversa, pois mostrou-se um interlocutor reservado. Sobre os demais colegas de sala, James explicou que existia, no máximo, cinco “externos”, o restante era de cidades como Cascavel, Ubitatã, Capanema, alunos de cidades que faziam divisa com Santa Catarina, mas não se recordava de colegas vindos do Paraguai. Nessa mesma época, James relatou não haver processo seletivo e se lembra de ter visto poucas expulsões de alunos. Comentou que a ação de fumo mascado²⁴ era situação corriqueira dentro da escola, a bebida alcoólica não era permitida, contudo ocorria e, quando descoberta, os alunos eram apenas advertidos pela direção da escola. Conforme as lembranças dele, o que mais causava desacordos severos com a direção era mau comportamento, briga entre colegas e roubo.

²⁴ Tabaco de mascar em que a folha fica entre a bochecha e a gengiva ou é esmagada pelos dentes para libertar o sabor e a nicotina.

Apesar de não ter seguido a profissão como técnico agrícola, elogiou a capacidade de a escola aliar o processo de ensino entre os espaços da sala de aula e das atividades práticas.

“Não é, por exemplo, uma escola de arquitetura, que você vive dentro de uma sala que você só aprende o conteúdo. Além de aprender, no Agrícola você aplicava. Muitos alqueires de terra. Você aprendia sobre as hortaliças de manhã e à tarde você já ia fazer o seu canteiro”.

Ficou-lhe muito claro que o curso de Agropecuária destinava-se a quem queria formação técnica para conseguir emprego na área ou ajudar a família. Na época de ser matriculado no Colégio Agrícola, seguiu a indicação de um primo mais velho, que havia se formado nessa escola, e o *status* que a escola recebia por seu laboratório de química.

A relação da formação com a preparação técnica para o trabalho caracterizava o espaço institucional, apesar do contexto de intenso processo de urbanização devido à construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu, iniciada em 1975, pois havia processos educativos que se diferenciavam das demais formações. Nesse momento, ainda que as disciplinas da área comum curricular fizessem parte da formação para o técnico agrícola, sob a administração de militares, a escola mantinha parte de suas características rurais. O período da vida estudantil relatado por James aconteceu durante Ditadura Militar.

Nessa escola, ocorreu a prisão de um professor de português que morou em uma das casas do Colégio Agrícola: *“O professor estava dando aula de português e trouxe um texto pra turma e o diretor disse que ele estava pregando comunismo. Na época já estava aquele negócio de greve, chamou exército, polícia, deu maior pampeiro”*, compartilhou Laurindo em nossa conversa na sala dos professores. Buscando notícias sobre a prisão desse professor, encontrei um título na mídia digital referindo-se a ele como *“O último preso político do Brasil”*. Foi considerado um contestador corajoso frente ao regime, sobretudo porque usava a mídia impressa como forma de protesto e, nas palavras de Laurindo, *“Ele escrevia bonito, tu lia aquilo ali, tu torcia para um lado ou para o outro, mas todos torciam por ele”*.

Em 1983, a instituição passa a ser nomeada como Colégio Agrícola Estadual Manoel Moreira Pena. Nesse percurso histórico, as redondezas do Colégio já estavam predominantemente urbanizadas, pois o aspecto rural existente em 1950 foi cercado pela formação de novos bairros e outras instituições públicas. Interesses conflitantes passaram a surgir, conforme a narrativa do professor Laurindo, em tom expressivo e gesticulando os braços como se indicasse a direção dos fatos:

Todo prefeito roubou um pouco de pedaço aqui, dessa avenida pra cá roubaram 5 alqueires. Passaram essa avenida, invadiram lá embaixo, já passaram a Polícia, colocaram os milicos e o resto virou chacrinha. A avenida General Meira passava no Shalon, lá por trás, depois quando fizeram reto aqui ficou 5 alqueires para o lado de lá, e aí virou a Vila Shalon, tudo aquilo lá era colégio, eu que derrubei o mato ali, eu que plantava e colhia com os alunos (Mário Laurindo).

O processo de expansão urbana na cidade diminuiu as dimensões do Colégio, explicação que ajuda a relacionar como a escola foi afastada da “foz do rio Iguaçu”, local estratégico e onde deveria ter sido erguido o mirante para demarcar a área territorial nacional com a chegada da Colônia Militar. Em 1948, foi erguido o Colégio Agrícola nesse espaço. A região específica de tríplice fronteira, em que o rio Iguaçu deságua no rio Paraná, é possível avistar os territórios dos estados-nação Brasil, Paraguai e Argentina.

A redução histórica da área ocupada pela escola não impediu a continuidade do curso de Agropecuária que não deixou de receber a vinda massiva de estudantes residentes a quilômetros de distância. Desde a sua fundação, o Colégio ensejou mobilidade social de muitos jovens, no início, porque não havia residência por perto e, no decorrer dos anos, porque a comunidade local, sobretudo próxima à escola, partilhava de um modo de vida diferente da escola, a vida urbana. Com isso, seus estudantes vinham de áreas rurais afastadas “da cidade” – modo de se referir à região urbana.

Na década de 1990, o Colégio Agrícola passou por períodos de dificuldade com a ameaça de extinção do curso ofertado e, de 1996 a 1998, não houve oferta do curso para habilitação como técnico em Agropecuária. Esse contexto histórico é narrado pelo professor Laurindo com irritabilidade.

“A escola tava podre, caindo tudo, aí reformamos a escola inteira, pintamos, reformamos sala de aula. Tinha 22 alunos internos. Nos anos seguintes abrimos dois 1ºs anos já. O Jaime Lerner faliu os colégios agrícolas, dizia ele que o Estado não tinha obrigação de comprar adubo, comida pra vaca. Ele dizia que era pra fechar. Foi uma guerra! Naquele tempo era uma empreiteira que cuidava do ensino profissionalizante, o Jaime Lerner criou uma empreiteira e ela fazia o que queria, não era só a Secretaria, era um ensino que não era pra ter. Aí o diretor anterior tinha os alunos matriculados pra fazer técnico agrícola, mas foram fazer 2º grau normal, a escola tava fechada. Aí questionei sobre os alunos matriculados, os pais nem sabiam que eles não estavam fazendo técnico agrícola. Questionamos porque um governador fechar um colégio agrícola num estado agrícola que era pra abrir mais um monte e não fechar, e dizer que não é pra ensinar a agricultura, a vocação do Estado, que isso não é obrigação do Estado fazer?! Nós fomos a primeira escola do Paraná a fornecer diploma emitido aqui da escola, com o trabalho do secretário. Depois de 3 anos a secretaria foi dar um curso para as escolas

fornecer diploma, e o nosso secretário foi chamado. Conseguimos os cursos concomitante”.

Esse período ao qual o interlocutor relata está registrado no PPP da escola como *“extinção do curso em Agropecuária em 1996, e dois cursos passam a ser ofertados novamente voltados para a produção agrícola somente em 1998 e 1999, consecutivamente”*. Nesse período, a escola passou por duas direções apenas, a última que atuou nos anos 90 saiu em 2001. De 2000 a 2004, a escola voltou a vivenciar a extinção de cursos, quando o Decreto nº 5154 de 2004 do estado do Paraná permitiu a oferta do curso ensino médio integrado ao curso profissionalizante em Agropecuária.

Entre os períodos do professor Laurindo como estudante e docente e os relatos de James, foi possível identificar três formas gerais na história da escola. A primeira vivida pelo professor Laurindo que, inserido em práticas rurais pela família, deu continuidade a esse modo de vida em sua formação e atuação profissional. Portanto, o espaço da escola e o da casa misturam-se, com certa imprecisão nessa relação. A segunda enunciada pela marcação de gênero, pois, sendo menina, ainda que morasse longe e tivesse um modo de vida rural, não lhe era possível estabelecer-se como “interna” devido à organização escolar. A terceira é apresentada por James, oriundo de um modo de vida urbano, pois residia em um bairro próximo, como aluno “externo”.

Os elementos objetivos da vida social dentro da escola permitiam diferentes interações de seus agentes estudantis: alunos “externos” e “internos” do sexo masculino residentes em cidades distantes e em bairros de Foz do Iguaçu, e alunas sempre “externas” que, independentemente de morar perto ou longe, precisavam encontrar um lugar para dormir, pois não havia vaga para garotas no internato.

Nessa análise, é possível compreender que, apesar da oferta de escolarização específica no Colégio Agrícola desde a sua fundação, não há homogeneidade social dos estudantes. O público definido para empreender o mesmo caminho formativo está caracterizado por diferenças que tanto tensionam quanto produzem pluralidade no espaço.

No âmbito da oferta de curso, o Colégio Agrícola, até 2004, viveu 51 anos de oscilações de trabalho para formação profissional. Importante observar que todos os cursos com formação profissional, até esse mesmo ano, ocorriam de maneira concomitante ou em caráter subsequente, ou seja, um período a criança e/ou jovem cursavam as disciplinas gerais e, à tarde, recebiam a formação em ensino agrícola ou agropecuária. Na forma subsequente, era necessário que o aluno já tivesse cumprido o 2º grau, atual ensino médio, para que pudesse cursar o “pós-médio”.

A nomenclatura da escola também sofreu oscilações. Até 1963 era escola para trabalhadores rurais. A partir de 1964, aparece oficialmente o termo agrícola no nome da escola. Em 1967, foi retirada essa denominação, sendo retomada a de “Colégio Agrícola” em 1983. Atualmente, de maneira oficial, esse termo não identifica o Colégio, pois está registrado de acordo com as demais instituições sob a égide do Governo Estadual, conforme abordado em seção anterior, como: “Centro Estadual de Educação Profissional - CEEP”, em Foz do Iguaçu está “Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Moreira Pena”, mas é identificado na cidade como Colégio Agrícola.

As conversas possibilitaram o cruzamento das narrativas dos interlocutores acima citados, apesar de terem-nas vivido de maneira diferente. Comparadas, consolidam-se como fontes de aproximação do objeto de estudo, pois relacionam grupos sociais, categorias profissionais, visões de mundo e os limites e as possibilidades da escola em contexto, enfim, narrativas que são performances que constituíram a história da escola.

2.4 A HISTÓRIA DA ESCOLA A PARTIR DE 2009

O professor Laurindo atuou como diretor da escola em dois momentos, 1988 e 1989 e 2002-2005. Nesse último período, iniciou a atuação política de Roberto Requião como governador do estado do Paraná entre os anos 2003 e 2010.

Em 2004, no Paraná, é regulamentada a educação profissional em atendimento ao previsto pela LDB de 1996 por meio do Decreto 5.154/04. Assim, inicia-se a implementação do ensino médio integrado ao ensino técnico.

Em 2006, outro diretor administra a escola e a quem chamarei de Gustavo. Em 2009, foi realizado um convênio de iniciativa do Governo Estadual para garantia de vagas nos Colégios Agrícolas para jovens residentes no Paraguai, *“81 alunos paraguaios, acompanhados de seus familiares passam a frequentar as aulas do curso do ensino médio integrado com o curso técnico em agropecuária em 11 dos 19 colégios agrícolas estaduais do Paraná”* (Secretaria da Educação e do Esporte, 2009). Além do fenômeno da travessia do Paraguai para o Brasil com o objetivo de educação escolar, também foi viabilizada a possibilidade de os estudantes realizarem o estágio obrigatório, atividade prática como componente curricular, no Paraguai. Para essa carga horária, torna-se obrigatória a vinculação do discente a uma empresa que atua com atividades agropecuárias, a fim de somar experiências na área de formação.

Nessa época, o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu já instituía o processo seletivo para entrada dos estudantes, tendo em vista a procura por vagas e a demanda que a instituição

ofertava. Porém, naquele momento, houve a ampliação predial, inclusive dos dormitórios que deixaram de estar no prédio central da administração, atendendo, a partir disso, pouco mais de 200 estudantes, quantidade muito além do início dos anos 2000 quando atendia, aproximadamente, 15 a 20 estudantes. Nesse primeiro ano de vinda dos estudantes do Paraguai, escolhidos pelo país vizinho, houve dispensa do processo seletivo; situação excepcional nesse momento e que não se repetiu nos próximos anos.

Um dos lugares citados como origem de cerca de 15 estudantes dos 81 selecionados do Paraguai, no primeiro ano, foi Canindeyú, departamento vizinho de Alto Paraná, onde está Ciudad del Este, cidade fronteiriça com Foz do Iguaçu, conforme mapa apresentado na primeira seção deste capítulo. Relembro os dados apresentados nas pesquisas de Zambrano (2009), Fiorentin (2017) e Szekut (2018) que, segundo elas, trata-se de uma região que recebeu fluxo migratório do Brasil, junto com outras duas regiões, Alto Paraná e Amambay. Eram agrupamentos de imigrantes europeus e/ou brasileiros que buscaram uma oportunidade nas promessas de terras novas na região Oeste, na “Marcha para o Oeste”, desde 1948, com forte mobilização na década de 1970 para o Paraguai.

Em conversa com professores e técnicos da escola, o entendimento é de que “*eram todos paraguaios mesmo, falavam espanhol e guarani*”. Sobre o uso da linguagem, registro a eloquência de professores e técnicos com os quais conversei sobre o assunto, e de como falar espanhol e guarani está relacionado ao estabelecimento de nacionalidade para os profissionais da escola. A respeito da origem étnica desses estudantes, residentes em regiões que recebeu significativo fluxo migratório, aponto a possibilidade de serem jovens descendentes de imigrantes brasileiros nascidos no Paraguai e que agora retornam em busca de formação. Contudo, para essa comunidade escolar, esses jovens beneficiados pela política estadual eram “*todos paraguaios*”.

Rosana observou que ocorreu “*a abertura de vagas para meninas como internos/as. Nós ficamos com 11 estudantes, entre os demais Colégios Agrícolas do Estado, mas a maioria queria ficar aqui, porque é mais perto de casa*”. Essa situação, esse novo momento vivido pela escola de investimentos significativos e abertura de vagas, sendo mais da metade com a probabilidade de estarem como internos, ampliou as relações sociais com a possibilidade de atrair mais estudantes com modos e perspectivas de vida similares.

Do ponto de vista institucional, inicia-se uma época em que a Secretaria de Educação do Paraná assume integralmente as atividades ocorridas nesse espaço. Ainda com vínculo na Secretaria da Agricultura, mas com suas ações pedagógicas regidas pela Lei de Diretrizes e

Bases da Educação, está prevista a modalidade educação médio integrado ao ensino profissionalizante.

Em 2009, os estudantes podiam decidir quantos dias ficariam na escola, sem terem a obrigatoriedade de sair da escola nos finais de semana, assim como tinham liberdade para sair da escola. Não havia controle sobre essa demanda, ficava a critério de cada um, especialmente porque se considerava o fato de a maioria dos estudantes residir em outros municípios, o que inviabilizava o traslado e onerava-os, tendo em vista que por estarem estudando em regime integral, não conseguiam trabalhar por renda.

Nos anos seguintes, a vinda de jovens do Paraguai passou a ser frequente e com alta demanda, também ocorreu a perda da autonomia dos estudantes internos de “fazer saidinhas” pela cidade, do fumo mascado, do cigarro e da bebida alcoólica. Conforme explicou James, estudante em 1979, havia um nível significativo de tolerância no uso dessas substâncias dentro da escola, contudo, conforme relata Renata, aos poucos o cenário mudou, porém não sem resistência:

Quando o Gustavo assumiu a direção os estudantes eram liberados, a noite liberado pra sair pra rua, pra onde quisesse, vinha de madrugada bêbado, polícia batendo. A primeira coisa que ele fez foi cortar as saídas dos estudantes, e o pessoal reclamou, disse que precisava comprar objetos pessoais lá fora, e então o Adilor fez um acordo com eles, abrir para os alunos um dia na semana, se aparecesse um problema com aluno dessas saídas, aí seria proibido de vez, e aí apareceu problema, e foi proibido de vez, e cada ano apertou em alguma coisa. Até 2013 podia fumar aqui dentro, em 2011 quem entrava já não podia fumar, o 1º ano não fumava, o 2º e o 3º fumava, aí no outro ano o 2º não fumava, só ficou o 3º, até que pegou toda a escola, mas foi um trabalho bem pesado (Renata).

O processo de (re)estruturação física da escola, a ampliação de vagas e a assunção de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação mobilizaram a empreitada de reformas na organização do trabalho pedagógico. A direção, na qualidade de administradora, percebeu a necessidade de manter mais controle sobre o grupo de estudantes, impossibilitando-os de sair do Colégio, induzindo-os a passar o fim de semana em suas respectivas casas e proibiu do uso de substâncias relacionadas a drogas.

Entendi essa mudança como um processo alinhado entre pessoas do grupo escolar, pois, ao assumirem a tarefa de gestão, em ação com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, entenderam a necessidade de regular algumas interações. Em todo esse processo, a direção teve três gestoras, eleitas pela comunidade escolar, e todas expressaram a importância de medidas

restritivas, que (re)configurassem a organização institucional e atendessem as novas condições do Colégio Agrícola.

A chegada das professoras Renata e Rosana foi compartilhada em conversas com elas e em minhas interlocuções com Pedro. Renata chegou primeiro, quando Gustavo estava como diretor. Renata cursou administração rural e administração em geral, trabalhou em empresas na área de Recursos Humanos. Em Foz do Iguaçu, inscreveu-se para o concurso do Estado e, aprovada, iniciou imediatamente como professora da área técnica, ou seja, conteúdo específico do curso de Agropecuária. Poucos anos depois, integrou a direção da escola. Quando chegou, já havia um número considerável de jovens vindos do Paraguai, situação que lhe causou espanto: *“Quando eu entrei aqui, eu perguntei para o pessoal ‘gente o que tem a ver o Paraguai com Foz, com o Brasil aqui?’ E eu fui perguntando, aprendendo”*. A narrativa de Rosana aponta para o estranhamento ao adentrar em determinado grupo, sobre o qual nos atemos. Inicialmente, a forma, pois levamos tempo para alcançar os sentidos e os significados que operam em determinado espaço; em seguida, os campos (BOURDIEU, 2006) que se entrecruzam e constituem, nesse caso, o Colégio Agrícola.

Apesar da experiência profissional e acadêmica em administração geral e rural de Renata, foi necessário o conhecimento prático da produção escolar em contexto de fronteira. Deparou-se com uma instituição pública frequentada por pessoas que vêm do Paraguai, em dinâmica própria, e com um sistema de possibilidades no seu interior sobre o qual não entendia a relação. Com isso, identificou a impossibilidade de uma pretensa homogeneidade entre as instituições, mesmo reservadas a condições em comum, como o público definido pelo objetivo pedagógico. Se essa igualdade não ocorre na forma, menos ainda nos domínios das práticas e das interações.

Nos primeiros anos de Renata como diretora, administrou a escola ao lado de Gustavo, posteriormente, com a chegada de Rosana, assumiu nova parceria na direção, enquanto Gustavo assumiu a direção técnica, setor da direção que administra espaços relacionados ao currículo da Agropecuária.

Rosana veio para o colégio como professora na área das biológicas com formação em nível de mestrado, sem relação direta, de vida e trabalho, com o meio rural. As condições de como tornou-se diretora foram relatadas por ela e Renata. *“A Rosana diz que eu sou louca de convidar ela pra ser diretora”*, compartilhou Renata. Rosana explica que estava há um ano como servidora do Estado, havia chegado à escola há pouco tempo, não se conheciam muito bem. Porém, deparou-se com a campanha para eleição de diretores no Colégio e, por concordar com as propostas apresentadas por Renata e discordar dos encaminhamentos pretendidos pelo

outro grupo, entendeu a necessidade de fazer alianças e candidatar-se. Nessa mesma conversa, ela não deixou de expressar seu motivo pessoal: viera de outra cidade e estar no cargo de direção lhe traria uma garantia de trabalho nessa escola. Informou-me que é efetivada em Matelândia, mas não conseguiu trazer “o padrão”²⁵ para Foz.

“Pra mim a direção é bom porque a ordem de serviço é automática. Primeiro ano que eu vim pra cá, depois que eu saí do mestrado, eu assumi como professora celetista – PSS²⁶, já assumi aula nesse colégio, eu pegava no período da noite, aí no segundo ano eu assumi o concurso, aí nesse segundo ano teve a eleição, foi o primeiro ano de Estado que eu estava. Eu sempre fui muito próxima do aluno como professora, e aí quando fui diretora achei que ser próxima dos alunos ia ser bom. Só que quando você é a linha de frente, em algumas situações não dá para trabalhar daquele jeito, então eu levei um ano para aprender isso, eu errei muito no começo. Eu nunca me esqueço quando eu entrei pela primeira vez na sala da pedagogia, eu não sabia onde tinha uma caneta, porque eu trabalhava de noite e não conhecia a escola, conhecia o laboratório, os professores da noite. A gurizada estava por aí, mas eu não ficava de papo com eles”. Renata: “O primeiro dia de diretora ela entrou na sala da pedagoga pra pegar um objeto, a pedagoga saiu com ela”.(Rosana)

A relação de Rosana com o colégio iniciou-se com a docência nas áreas comuns do currículo, ou seja, disciplinas que caracterizam a formação geral do ensino médio como última etapa da educação básica, portanto não chegou até a escola pela especificidade de formação do curso de agropecuária, diferente de Renata.

O relato em tom espontâneo, que naquele momento aconteceu entre as duas – pude observar a troca entre elas -, representou uma espécie de confissão de que o espaço foi conquistado aos poucos, pois não havia confiança de alguns colegas no seu estabelecimento como diretora e até ela não se sentia à vontade. Com suas explicações, é possível entender que entrar em um espaço demanda processos de interação e tempo necessário para compreender como se articula, como é ocupado e quais as regras contidas ali. As experiências relatadas apontam para as diferenças sociais na lógica específica dos campos. Ainda que, cada uma em

²⁵ Essa expressão é corriqueira entre os professores da educação básica do estado do Paraná. Em conversa com o professor Pedro, consegui entendê-la: significa 20 horas de concurso e quem tem “padrão” é só o professor concursado estatutário, somente quem faz parte do quadro próprio do magistério, abreviado como QPM. Quando a professora diz que o padrão dela está em determinado lugar, quer dizer que a carga horária que ela assumiu está em uma escola daquela cidade. Todo ano existe a possibilidade de “remoção de padrão”, que é a oportunidade de escolher onde quer fixar sua vaga como servidor, mas não é possível vir direto para uma escola. É necessário efetivar-se em uma cidade no primeiro ano e, no segundo ano, tem a oportunidade de transferir-se para outra escola. Ou esperar até surgir vaga na escola pretendida, situação denominada de ‘padrão voando’. A diretora consegue estar assegurada nesse colégio porque tem ordem de serviço.

²⁶ Contrato temporário, sem estabilidade no cargo público.

sua área, já estivessem próximas ao conteúdo mobilizado no Colégio Agrícola, pela formação acadêmica e experiência profissional, a chegada à escola não ocorreu sem estranhamentos.

Nesse contexto, aponto para o caráter uno e diversificado da escola. Embora se constitua como um espaço formativo caracterizado por práticas e saberes específicos de seu tempo e espaço, a escola, em seu caráter uno, não rompe com uma perspectiva generalizante, teorizada por Jean-Claude Forquin (1993), a fim de oferecer uma formação com bases e instrumentos adjetivados como essencializações da atividade humana “civilizada” as quais devem ser transmitidas à próxima geração.

As relações sociais envolvem objetividades e subjetividades, resgatam e ressignificam um universo dinâmico de aprendizagens que compõem o processo de construção do conhecimento. Desse modo, a educação atualiza-se nas socializações e nas sociabilidades que contribuem para a produção de saberes, a interpretação da realidade, de hábitos e das formas de agir, pois expressam o conteúdo social ao qual estamos submetidos (in)conscientemente, provocam a mobilização de agentes concretos, que não são só estudantes e docentes, são agentes de história e de singularidades, agentes socioculturais.

O processo educativo se (re)faz fundamentado em saberes transmitidos em diversos espaços sociais, de uma geração à outra. Esses conteúdos são objeto de memorização, repetição e verificação, de modo a cruzar com um coletivo de hábitos e juízos elaborados, sem demandarem consentimentos, pois apresentam-se, muitas vezes de forma inconsciente, como condições de existência relativamente homogênea e, assim, constituir o repertório cultural das gerações.

Nessa perspectiva, o sentido da escola está associado não somente às técnicas, mas aos contextos sociais mais amplos em função dos quais há um processo de dinamicidade de produção e reprodução do mundo social. A cada novo agente, como foi compartilhado por Rosana e Renata, o universo das práticas e das interações apresenta-se como um conjunto de escolhas previamente determinadas e de possibilidades instituídas, que recebem uma significação social conforme as tradições, os valores, as técnicas, os símbolos desenvolvidos historicamente por seus agentes.

Dentro da escola, de acordo com a troca de pessoas na direção, sob os efeitos conjugados do sistema educacional geral e dos profissionais lotados no Colégio Agrícola, o mesmo fazer pedagógico foi historicamente caracterizado por condições, conflitos, negociações e parcerias, próprios do tempo e do lugar no qual estavam/estão situados. Com opiniões divergentes e resistências, conforme compartilha as diretoras, conjugado a um “cimento social”, há

hierarquias e diferenças em um conteúdo de socialização e sociabilidade de uma escola em contexto.

O cruzamento entre o local e a dinâmica de produção global com o agronegócio está na história e se faz visível, atualmente, nas reformas prediais, na casa que era do diretor, nas conversas entre professores mais antigos e novatos, no tensionamento das normas que passaram a reger as interações, na presença de jovens que vêm do Paraguai para estudar no Colégio, todas essas situações produzidas na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reiteram sentidos postos por tais discursos e recria-os repertório histórico ajudando a ler o Colégio Agrícola como expressão material, quase consciente, de condições da dinâmica fronteira local que reestrutura e expressa formas de interação entre nacionais atuando em contextos sociais comuns.

Dessa percepção, destaco a força da organização local na (re)produção de sentidos e significados sobre a fronteira e a produção de novos contextos nos países hospedeiros, espaços em que as condições de (co)existência são dinâmicas e ambíguas.

As ações que construíram e criaram um sentido de escola agrícola na fronteira de Foz do Iguaçu estão inseridas nas interações vinculadas ao modo de vida rural, às relações comerciais fomentadas pelos próprios fronteiriços – pessoas que moram na região e dão à fronteira um sentido à sua vida –, e às circunstancialidades que organizam a vida cotidiana.

A história da escola é (re)feita desde 1948 pela combinação do ritmo local com as forças extralocais que, juntos, provocam tensionamentos entre o enfraquecimento do projeto educacional agrícola e a resistência de seguir apesar das condições.

A construção da escola esteve relacionada com a tríplice fronteira do ponto de vista da segurança nacional, sendo construída onde foi planejado o levante de um mirante, com possibilidade de ampla visão para o Paraguai e a Argentina, mas também como possibilidade de êxito no comércio exterior, pois vínhamos de uma época de relações de exportação consideravelmente acentuadas, e a Argentina poderia ainda se consolidar como parceira importante pela ligação com o Rio da Prata. As relações cultivadas entre estados-nação e a perspectiva movida por interesses políticos e econômicos, projetou em Foz do Iguaçu um espaço em potencial para atividades agropecuárias.

O movimento em âmbito estadual ocorrido em 2008/2009 produziu reconfigurações dentro do Colégio, um investimento que não se deu sem custos para os agentes escolares. Foi preciso que normas gerais se sobrepusessem ao específico para formar um universo em consonância com a Secretaria Estadual de Educação. Porém, as escolhas administrativas

aconteceram, também, no âmbito das interações subjetivas, operando com acordos e desacordos entre os agentes escolares atuantes naquele espaço.

Com isso, tornam-se inócuas as distinções entre educação escolar, comunitária, informal ou formal, pois são as relações sociais e culturais que movimentam relações educativas e suas instituições, inseridas em condições de existência particulares, (re)criando forma e conteúdo.

O tema analítico fronteira e educação é atualizado no conjunto da prática social e de luta política no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, visível nas experiências de fechamento do curso para formação agrícola; nos conflitos entre profissionais vinculados à área técnica e aos que vêm de outros campos; no estranhamento da cotidianidade entre paraguaios e brasileiros; na expropriação de partes do terreno do Colégio; no apagamento parcial da história dessa escola na constituição das memórias de Foz do Iguaçu – o que pode estar relacionado ao processo de urbanização da cidade com a chegada da Hidrelétrica de Itaipu, a qual, além de expressar a condição de uma das maiores obras da modernidade, em oposição ao lugar-comum das atividades rurais, causou intensa desocupação e conseqüente prejuízo a diversos camponeses que viviam na área ocupada pela Usina. Nesse contexto, as manifestações da vida cotidiana escolar entre o urbano e o rural, o nacional e o estrangeiro materializam o conflito e as possibilidades nas relações sociais de fronteira, constituintes e constituidoras dos valores vigentes operantes no trânsito fronteiriço local.

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA AGRÍCOLA SE (RE)FAZENDO NA FRONTEIRA

Este capítulo expressa a organização escolar em contexto de fronteira, como é praticada e como a fronteira atravessa seu espaço, compõe as experiências, os dilemas e os desafios do Colégio. Partindo do suposto de que o modo como a escola é gerida pela Secretaria de Educação do governo estadual do Paraná, o encaminhamento de normativas, currículos e demandas pedagógicas não alcança a produção educativa local. O foco, portanto, está nas narrativas produzidas em contexto, na organização do tempo e do espaço, nas indumentárias e, a partir dessas experiências, observar a escola se (re)fazendo.

Apresento no conteúdo relacionado as instâncias escolares, o conselho de classe, a Associação de Pais, Professores, Alunos e Funcionários – APPAF, a Cooperativa e o Estágio Obrigatório, como situações em que as normas são materializadas e atualizadas na vida cotidiana.

Em um segundo momento, explico a presença de “brasileiros e paraguaios” no Colégio Agrícola onde o cenário de coexistência, diferenciação e complexidade sinaliza como a fronteira está presente na vida escolar e, principalmente, na história dos estudantes. Dessa forma, evidencio um sentido de nacionalidade que não coincide, necessariamente, com documentos e local de moradia, mas que emerge da produção histórica no contexto social e cultural complexo compondo a vida dos agentes fronteiriços. Para isso, foi necessário ir além de um conjunto normativo sobre estado-nação e educação, ou seja, compreender o autoentendimento dos estudantes e das relações entre os agentes escolares em uma dinâmica que evidencia como processos particulares impõem-se significativamente. O pressuposto é de que o sistema, com suas leis e normas, não dá conta de expressar, entre o contingente e o contextual, a fronteira no conjunto de pessoas que a faz e refaz cotidianamente.

Na organização do tempo e dos conteúdos, mostro o internato como um espaço que auxilia no entendimento de como a fronteira é constituinte e constituidora da escola e sua relação com o contexto urbanizado de Foz do Iguaçu. O internato, como um local de práticas e interações no Colégio Agrícola, contribui para acessar a escola distanciada das narrativas hegemônicas de uma organização escolar *a priori*. Isto é, alcançar o que está implícito, o que está na riqueza dos detalhes diários, nas intersubjetividades entre professores e alunos. É a partir do internato que a escola especifica os elementos necessários para compreender pessoas de regiões distintas e com modos de vida específicos.

Também descrevo a relação com a vizinhança, entendida como aqueles que, em um contexto iguaçuense, presentificam uma vida social de alteridade, conflito e colaboração,

separados não só por muros e cercas, mas por características que referenciam no espaço as atividades cotidianas de cada grupo.

Das relações pedagógicas do Colégio Agrícola, explico a educação que é praticada e vivida em um tempo e espaço específico. Digo isso porque, nos dias da semana compartilhados no chão da escola, atravessados pelo global e local, são construídas concepções que compõem o conteúdo educativo desse espaço, socialmente (re)programados e inventados pela comunidade escolar. Desse modo, é possível apreender a escola com uma formação específica, desenvolvendo-se no movimento das (re)configurações sociais.

Por último, demonstro de que forma o processo seletivo atua como atividade de recrutamento na imagem distintiva do Colégio. Por ser uma ação (re)vivida anualmente, o grupo escolar expressa a própria definição da prática legítima que está em jogo naquele período. Nesse movimento, a ausência de uma completa homogeneidade social dos candidatos aprovados demonstra a formação de um universo, entre os universos, com potencial para corresponder aos objetivos da escola.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

O Centro Estadual de Educação Profissional Manoel Moreira Pena oferta, desde 2004, oferta o ensino médio integrado ao ensino técnico em Agropecuária. A escola está, atualmente, na interseção de duas avenidas em Foz do Iguaçu, o que denominaríamos, na matemática, como ponto de encontro entre duas retas.

O Colégio Agrícola, conhecido até os dias de hoje por esse nome, está ocupado por grupos e práticas distintas, portanto com possibilidade de estranhamentos, interações, trocas e conflitos. O local da pesquisa oferece singularidades em sua relação com a fronteira e, por isso, dizemos que a fronteira constitui a escola, mas a escola também produz dinâmicas de fronteira, tendo em vista a história de pessoas que ocupam o espaço, e como nele se organizam.

O prédio escolar está localizado em região urbana, esquinado por duas avenidas de grande circulação, uma delas interligada ao Centro da cidade. É cercado por muros baixos, portão sem um controle rígido de entrada e saída de pessoas, frente arborizada. Sua arquitetura é caracterizada por pilastras arredondadas e uma varanda no prédio central, janelas de ferro e vidros canelados e uma ampla porta na entrada. O aspecto do prédio central faz lembrar imagens de um estilo de casarão construído em fazendas da época colonial.

Chamo a atenção para o muro baixo que demarca o Colégio Agrícola. Esse muro contorna a parte frontal do edifício escolar como o limite imposto e é suficiente para separar

quem está dentro e quem está fora da escola; um limite entre universos nem sempre correspondentes, ou seja, espaço tipicamente rural da escola e espaço urbano que contorna o Colégio; ao mesmo tempo, pode significar a vulnerabilidade, a invasão invisível da cidade que, legitimada por uma ordem pública, historicamente impôs limites territoriais à escola.

A área interna do prédio apresenta diversidade de espaços distribuídos em administração, salas de aula e área de lazer. No prédio central, logo na entrada, à direita, estão as salas da direção e da coordenação pedagógica; à esquerda, a sala da cooperativa – uma instância da escola por meio da qual são comercializados itens de produção própria – e, ao lado dela, a sala de professores e responsáveis técnicos do curso de agropecuária. Nesse local, vemos uma parede preenchida por objetos que significam as vitórias recebidas em competições: placas, troféus, medalhas e fotos. Depois dessas salas, há um corredor em cujas extremidades estão a secretaria e a sala, com banheiro adjacente, ocupada pelos professores durante o intervalo. A sala é utilizada para reuniões com a direção e/ou a coordenação pedagógica, organização do trabalho pedagógico dos docentes e nos intervalos entre as aulas. No meio dessa sala, está uma grande mesa com cadeiras, em volta delas estão dispostos sofás e uma divisão para a cozinha. Trata-se de um espaço que mescla práticas de trabalho e de descanso.

Ao sair do prédio central, encontramos corredores que conduzem para nove salas de aula – cada uma delas comporta, no máximo, 35 estudantes, banheiro para os estudantes dividido por gênero, com pias anexadas na parte externa e bebedouros ao lado. Em uma das paredes da escola, lê-se-se o aviso: *“Pedimos gentilmente que a pia seja usada apenas para higiene pessoal. O uso para descarte de erva, alimentos e higienização de utensílios deverá ser feito no tanque anexo à caixa d’água”*. Foi a primeira escola em Foz do Iguaçu que vi um aviso solicitando regras específicas para o manuseio de itens relacionados ao consumo de tereré – bebida obtida com a mistura, geralmente, de erva-mate e água/suco, servida em recipiente afunilado de onde se suga o chá.

Nos espaços próximos, há uma sala de desenho, laboratórios de química, informática e agroindústria, uma biblioteca, uma oficina mecânica para atender a demanda de reparos técnicos de equipamentos, uma sala para a área técnica de agropecuária, o refeitório, a cozinha e a lavanderia.

No espaço central desse segundo prédio, há um lugar configurado para momentos de descanso e descontração organizado com bancos, mesas e pergolados floridos; em seguida, mais ao fundo, há uma área tipicamente rural com caprinos, vacas, porcos, ovelhas, peixes, maquinário agrícola e galpões para organização do espaço. Também há casas construídas, uma

delas desocupada, e, à direita, estão dois prédios destinados aos estudantes internos na escola, organizados por gêneros feminino e masculino, um em frente ao outro.

Imersa nesse ambiente escolar, senti a fronteira física, um espaço tipicamente rural, com organização e odor típico – o cheiro de roça da escola; a presença de porcos, esterco de vaca, plantações, em cruzamento com um cheiro que aciona a memória de que aquele lugar é uma propriedade rural – em contraste com o barulho dos carros que trafegam nas avenidas próximas. Essa relação urbano e rural constitui a escola cuja origem assemelha-se à forma de desenvolvimento de Foz do Iguaçu e a relação dessa cidade com suas fronteiras.

O curso, ao qual centrei minha atenção para compreender uma escola em contexto fronteiriço, é Agropecuária, ofertado, atualmente, na forma prevista pela LDB nº 9394/96, como Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desenvolvida de maneira articulada e integrada com o ensino médio, oferecido, segundo o PPP “*aos moradores do município, de cidades próximas e do país vizinho – Paraguai*”, àqueles que concluíram o ensino fundamental. É um curso planejado para conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada estudante. O curso habilita para o prosseguimento de estudos na educação superior.

Minha atenção não está voltada para todo o espaço escolar. Com isso quero dizer que, embora haja a oferta outros cursos, não os envolvi nesta pesquisa. São eles: técnico em meio ambiente e técnico em turismo, disponibilizados no turno da noite.

O curso profissional técnico em Agropecuária, no período que estive em campo, possuía nove turmas, divididas da seguinte forma: três 1ºs anos, três 2ºs anos e três 3ºs anos. Contudo, não é uma situação estável. No ano seguinte, por exemplo, soube que a escola não abriu vagas para três turmas de 1º ano, a situação pode variar de acordo com a demanda de alunos que recebe.

A demanda por vagas não foi inferior ao número disponibilizado, ou seja, havia um quantidade suficiente de jovens para a formação das três turmas, porém aprovar todos os candidatos, sem o exame de seleção, no qual ocorre a verificação das condições de correspondência entre o candidato e a escola, seria tornar o espaço mais acessível, mudar o conteúdo do nível da oferta. Isso retiraria as conquistas daqueles que já estão no Colégio pelo que lhes foi exigido e que lhes confere diferenciação. Em conversa com Rosana, soube que diminuir turmas pode atrapalhar a estabilidade do quadro de professores: “*dificulta a continuidade dos professores na escola devido a carga horária da base curricular, pois não conseguem fechar um padrão de 20h na escola e assim buscam instituições que podem adequar a sua carga horária total*”.

No entanto, a decisão considerada como menos prejudicial para a escola em 2020 foi diminuir turma, e talvez alterar o quadro de docentes, caso necessário.

A hipótese da diretora sobre a considerável queda na procura por matrícula no Colégio Agrícola é a criação de escolas cívico-militares no estado do Paraná²⁷ e, ao ouvir isso, senti um tom de insatisfação diante da redução na procura por vagas no curso integrado de Agropecuária. Essa suposição não contraria realidade. Em conversa com uma aluna que vem do Paraguai para estudar no Colégio Agrícola, disse-me que não queria vir estudar no colégio, queria estudar no Colégio Mitre²⁸, porque soube que lá teria o regime militar, mas acabou vindo por insistência do pai. Ele disse a ela que se sentiria em casa nessa escola, “*lá tem mato*”, além do fato de que, no outro colégio, não teria a possibilidade de dormir em Foz do Iguaçu por não ter alojamentos como no Agrícola. O cenário específico do Colégio, tanto na oferta do curso profissionalizante, quanto na sua estrutura de internato, assegura-lhe uma posição privilegiada diante de outras escolas.

O quadro de pessoas envolvidas no trabalho da escola pode ser dividido em: inspetores, administrativos de internato, secretários, bibliotecário, assistente administrativo, coordenador de curso, agrônomo, veterinário, técnicos agrícolas, tratorista, tecnólogo de alimentos, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais, vigias, funcionário de lavanderia e profissionais da educação ocupando cargos de pedagogos, professores em sala de aula e diretores. No quadro de professores há divisão por área, sendo: médico veterinário, agrônomo, administrador rural, bióloga, tecnólogo de alimentos, engenheiro ambiental e enfermeiro. Mais da metade deles está efetivada pelo QPM – Quadro Próprio do Magistério – e uma parte na condição de PSS – contratados por Processo Seletivo Simplificado.

Diferente do relato do professor Laurindo sobre a época na qual o diretor morava na escola, atualmente, isso não ocorre mais. A direção escolar, no período em que estive em campo, era composta por três diretores, uma diretora geral, Renata, que está na direção há nove anos, Rosana como diretora pedagógica há 3 anos e a diretora Ana. Ana atua como veterinária e está na escola há mais de dez anos, é responsável pela área que envolve a “ida a campo” como componente curricular das disciplinas do curso de Agropecuária. Um pouco de como essa organização diretiva é significada foi exposta por Renata:

²⁷ Refere-se a instituição promovida pelo governador do estado do Paraná, Carlos Massa Ratinho Junior, da criação de 197 escolas no Estado. A Lei 20338/2020 “Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná”. Em Foz do Iguaçu, já funcionam oito escolas sob esse ordenamento.

²⁸ Conforme pesquisa monográfica de Winkert (2019), é o primeiro Grupo Escolar de Foz do Iguaçu, criado em 1927. Em 2020, suas atividades foram encerradas para o prédio dar sede ao 5º Colégio da Polícia Militar do Paraná. O relato da estudante foi registrado em 2019, mas, desde 2018, já estava confirmado o projeto da vinda da escola militar no prédio do Colégio Mitre.

“Quando reúne os professores, a Rosana fala, é mais a questão pedagógica que ela cuida, eu prefiro ficar quieta, porque aquilo que a Rosana vai conversar com o grupo, nós já conversamos entre nós, se é pedagógico ela e as pedagogas falam, se é algo do campo, da suinocultura, da bovino, de plantio, maquinário, horta, se dirigem a Ana, atual diretora de campo”.

Explicou um pouco de seu trabalho como diretora, na divisão de tarefas com Rosana e Ana. Sua ocupação na escola é mais dirigida ao período vespertino e o noturno, que é o contraturno dos alunos do curso de Agropecuária. Durante a manhã, existem momentos em que os estudantes ficam pelo pátio, em disciplinas práticas e, à noite, período em que os alunos estão transitando pela escola porque não têm aula. Sobre a área pedagógica, considerou que Rosana tem mais habilidade e expressou a própria habilidade como *“interpessoal”*, comentou que tem experiência como profissional de Recursos Humanos e que a escola também tem essa demanda no momento dos diálogos, das trocas de ideias, além de outras, que muitas vezes ela assume, relacionadas à supervisão da estrutura da escola.

Essa exposição de Renata indicou uma resposta para uma das dúvidas que eu buscava explicar sem a necessidade de exteriorizar meu questionamento – as ausências dela enquanto Rosana conversava com os professores durante o intervalo. Nesses momentos, Renata estava envolvida com a organização predial, manutenção, acompanhado algum servidor técnico ou conversando com empresas prestadoras de serviço.

O traje dos estudantes, apesar do uso do uniforme ser uma regra – refiro-me à camiseta branca com identificação da escola -, assume papel secundário, o que se destaca é o chapéu, as botas e a calça jeans; também são notórias as atitudes dentro e fora da sala de aula que se distanciam de um comportamento contestador da ordem vigente – não presenciei nenhuma discussão mais intensa entre alunos e professores e/ou atitudes explosivas dos estudantes em situações nas quais comportamento deles fosse desaprovado.

A gramática que configura esse espaço escolar é composta por relações que expressam a vida do trabalhador rural, personificado por jovens que normalizam e moralizam, por meio de perspectivas profissionais, a convivência diária de espaços geograficamente divididos – o urbano e o rural e as fronteiras estado-nação – e culturalmente compartilhados.

3.2 AS INSTÂNCIAS COLEGIADAS

A cada trimestre, ocorrem as reuniões do Conselho Escolar. Nesse momento, reúnem-se profissionais da educação que integram a escola e atuam no âmbito pedagógico de determinado curso. Ele tem função de natureza consultiva e deliberativa, compatíveis com as diretrizes e a política educacional normatizadas em âmbito nacional e estadual.

No Colégio Agrícola, pude observar uma reunião de conselho durante a pandemia. Rosana foi a única diretora presente e a coordenou com três pedagogas. Estavam presentes 26 professores. O objetivo era o processo de ensino e aprendizagem do curso de Agropecuária, com discussões que buscavam solucionar a situação de alunos das nove turmas que não atingiram a média em pelo menos seis disciplinas.

Além disso, foram abordadas, para esclarecimentos e consultas aos docentes, as orientações enviadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED. Importante notar que, de forma coletiva, foram (re)definidas as instruções dirigidas pela Secretaria, pelo direcionamento de Rosana e a troca de ideias entre os professores. Um dos momentos que expressa a singularidade na construção da escola em articulação com as normas gerais do Estado foi com o posicionamento da diretora: *“Como o nosso trabalho está bem encaminhado, a gente pensou em fazer uma coisa mais tranquila para a nossa realidade, atender as demandas da SEED e as nossas”*. Essa é uma forma de combinação circunstancial da vida vivida na escola, não está em toda parte e nem está dada de antemão. A escola, em oposição a essencialização, é também instituída por suas possibilidades relacionais. Nesse encontro, foram discutidos os critérios para aprovação e reprovação dos estudantes e assuntos finais relacionados à administração escolar.

A Associação de Pais, Professores, Alunos e Funcionários – APPAF, com base no PPP da escola, está registrada como uma entidade civil, pessoa jurídica, sem fins lucrativos. Em conversas com Pedro e com Renata, essa instituição foi apontada como parceira importante nas relações da comunidade escolar. Essa importância pode ser vista em uma das situações que envolveu uma estudante de Assunção – Paraguai. Como interna, não tinha condições financeiras de adquirir alguns materiais solicitados por professores. Uma das pedagogas acionou a Associação para custear o que fosse necessário para a jovem. Em outro momento, o professor Rogério explicou que a APPAF consolida-se como um instrumento ativo nas relações entre a escola e demais instituições parceiras, evitando, dessa forma, a necessidade de recorrer à SEED para consolidar acordos. *“Nós fazemos projetos com a Itaipu e com outras instituições com o CNPJ da nossa Associação. Como o nosso CNPJ está vinculado a SEED e já tivemos*

problemas com burocracia, a gente recorre a Associação”. Essas estratégias destacam os percursos administrativos sendo adaptados à realidade escolar e de acordo com suas possibilidades.

A Cooperativa da escola atua com objetivos econômico e educativo. Conforme documentação escolar, esse setor tem funções específicas. São elas: integrar-se ao currículo dos estudantes por atividades educativas; promover, por meio de verba arrecadada por ela, aquisição de material didático e insumos necessários à escola; comercializar os produtos agropecuários produzidos na escola em espaços de atividades pedagógicas. Também, poderá atuar na divulgação do curso de Agropecuária por meio de parcerias com empresas no Brasil e no exterior.

A Cooperativa está, estrategicamente, localizada em uma sala logo na entrada do prédio central da escola. Nesse local, ocorre a venda do que é produzido na escola como melado, doce de leite, queijo, ovos, saladas e é organizada por servidores técnicos com a ajuda dos alunos. Também são comercializados objetos de uso pessoal dos estudantes: cintos, fivelas, botas e erva-mate para terere. A Cooperativa também é presentificada no grupo de estudantes que se organizam por escala e vendem os produtos na frente da escola, de uma maneira bem visível para quem transita na frente da instituição.

A direção encaminhada avisos pelo *WhatsApp* aos professores e estudantes pedindo divulgação, com datas e horários pré-estabelecidos para a comercialização. Nessa dinâmica, dois momentos são identificados: um é a venda de verduras, legumes, ovos feita pelos alunos e expostos na frente da escola; o outro é a sala da Cooperativa, onde ficam os produtos que não podem ficar expostos ao calor. Os compradores dirigem-se a essa sala e são atendidos por um servidor técnico que está escalado naquele dia ou por um estudante, dependendo do horário.

Em conversas na escola com servidores técnicos e profissionais da educação, foi possível compreender como a Cooperativa se torna um suporte financeiro significativo para manutenções necessárias mas não assumidas pelo Estado. Contudo, não faz muito tempo, houve uma ameaça sobre esse espaço de autonomia da escola. Renata explicou sobre a tentativa de centralização da verba recebida pela Cooperativa por parte do Governo Estadual:

Tudo que se produz aqui dentro reverte direto para a escola, então tu plantou um alface, o alface é para o consumo dos alunos, mas a sobra, o excedente pode ser comercializado, que é o que fazemos aqui na cooperativa, queijo, leite, saladas, e a renda disso aqui a gente reverte para a própria escola, por exemplo, comprar medicamento para os animais, o Estado não dá, então uma série de coisas dessas receitas você reinveste dentro da escola. O Estado quis obrigar todas as escolas que tinha cooperativa a partir de um nome lá

chamado 'Fonte 115' fechar a cooperativa, e tudo que se vendesse deveria ser depositado em uma conta do Estado. Se precisasse do dinheiro, teria que ser feito um projeto com vistas a aprovação e se consentido, mandam o dinheiro de volta. Então você veja a barbaridade que eles criaram! No começo eles encaminharam que toda escola que tinha dinheiro em caixa era para depositar. Teve colégio de outras cidades que, depositaram para o governo, até hoje não receberam o dinheiro de volta. Nós não depositamos, batemos o pé, brigamos. Não faz muito tempo, foi realizada uma reunião para que as escolas reabrissem as cooperativas, muitos não reabriram, porque para fechar é fácil, para abrir é uma burocracia (Renata).

Atravessada por questões políticas e pessoais, e nessa medida, incertas, a dinamicidade escolar pode ser (re)feita, (re)configurando-a em determinada unidade social e/ou a determinadas interações que se constituem como produção da vida real, em outros termos, a cultura que forma é também (re)formada na contextualidade. As vidas estatizadas também tensionam a homogeneidade da nação e da instituição escolar e singularizam, no cotidiano, a intersecção entre elas.

O Estágio obrigatório, que compõe as práticas e as interações do Colégio Agrícola, é um componente importante do percurso formativo do técnico em Agropecuária. Com isso, não me refiro somente à carga horária, que ocupa, atualmente, 134 horas do curso, mas também à sua compreensão no plano simbólico.

Distingue-se dos demais conteúdos curriculares por provocar o deslocamento do estudante para experiências práticas da vida profissional. Está previsto em legislações como a LDB, lei que dispõe sobre o estágio de estudantes (nº 11.788/2008), e uma deliberação do Conselho Estadual de Educação de 2009. Como atividade final desse componente curricular, exige-se uma atividade chamada Relatório para ser apresentado a uma “banca” – termo nativo para referir-se a uma apresentação do estudante para um grupo de profissionais de educação do curso -, na qual o estudante deve comprovar o cumprimento do plano de estágio que norteia a relação entre ele e a empresa concedente de estágio.

Quando houve a política afirmativa de vinda de jovens do Paraguai para estudar nos Colégios Agrícolas do Paraná, foi acordado que os estudantes realizassem seus estágios em empresas brasileiras e paraguaias, contudo, desde o exercício de mandato do ex-governador Beto Richa, isso não é mais possível, o que gera descontentamento para os profissionais da educação da área técnica do Colégio de Foz. Tendo em vista a proximidade, a relação fronteira, muitos estudantes não só realizavam os estágios em seu espaço de origem, no caso o Paraguai, como também havia processos de deslocamentos de residentes do Brasil para o país vizinho. “Sobre os estágios eles podiam fazer no Paraguai, e o governo proibiu, quem morava lá fazia lá e o aluno nosso daqui fazia lá também, porque o Paraguai é muito mais forte que

nós aqui, na nossa região, o maquinário deles é mais potente”, diz Renata referindo-se ao estágio obrigatório. Renata e Rosana comentaram que era melhor quando a formação prática podia ser exercida lá. Para elas os relatórios de estágio eram mais bem construídos, como resultado do processo formativo em que estavam imersos.

Em período de pandemia, foram necessárias algumas adequações:

“a prática esse ano (referindo-se a 2020) foi feita on-line. Os estágios dos 3ºs são realizados em dezembro e janeiro, período de férias dos alunos, porque aí eles têm o ano todo para fazer o relatório, isso ajudou a não atrapalhar uma parte dos alunos. Os do 2º ano que fazem no meio do ano, nós abrimos o leque pra realizarem na própria casa, e aqueles que não tinham esse espaço em casa, não tem como fazer, a gente aguarda, que eles ainda poderão fazer no começo do ano que vem, quando estiverem indo para o 3º ano” (Renata).

O estágio obrigatório no Colégio Agrícola assume caráter importante para o processo formativo, contudo a pandemia exigiu certa flexibilidade no seu formato, até pela necessidade de acesso à internet, tendo em vista que foi feito e apresentado via plataforma digital. Esse assunto ocupou uma parte das discussões em Conselho de Classe, conforme o desabafo de um docente da área técnica: *“ele já tem dificuldade com a questão da internet, ele conseguiu resolver o problema de estágio dele, que é o que preocupava, ele vai para a banca, então, isso mostra que ele está interessado”*. Realizar o estágio obrigatório pode conceder ao aluno uma boa imagem de compromisso, e não realizá-lo leva-o a situações difíceis de serem resolvidas: *“Não tem o que discutir, estágio reprova automático”*, disse uma das pedagogas.

Como é possível observar, o cumprimento do estágio obrigatório supervisionado não significa somente uma parte do currículo, pois assume uma condição essencial para o grupo pedagógico. Para os profissionais, é o caminho de “aprender em serviço”, conforme relata o PPP da escola, não só para o documento, mas nas práticas e interações significa “essencialmente” uma oportunidade de aliar escola e mundo do trabalho. Ressalto a palavra “essência” por identificar a base e a ideia central para efetivar-se como técnico em agropecuária. É possível dimensionar como a proibição de realizar essa formação no Paraguai frustrou parte dos profissionais do curso.

3.3 OS ESTUDANTES SÃO BRASILEIROS OU PARAGUAIOS? QUANDO A PASSAGEM EXCEDE AS FRONTEIRAS ESTATAIS

“*Gente, o que tem a ver o Paraguai com Foz, com o Brasil aqui?*” – Essa foi a pergunta feita por Renata em uma das nossas conversas, quando relatou sua chegada ao Colégio. Diante da expressão de surpresa, disse que seus colegas lhe explicaram “*porque eu também tinha curiosidade, é preciso entender*”. Isso é justamente o que busquei realizar em conversas, observações e aplicação de questionário, a fim de alcançar como, atualmente, a escola em contexto fronteiriço está caracterizada por seus estudantes.

No Colégio Agrícola, encontram-se alunos vindos do campo, do meio urbano, de diferentes cidades brasileiras e de cidades do Paraguai, características intercambiáveis na vida dos estudantes nesse local. Observamos uma dinâmica na convivência originada das diferenças, na qual se verifica a fronteira entremeando as relações e uma série de classificações presentes na rotina escolar.

Em uma das minhas caminhadas pela escola observei um aviso afixado nas paredes internas dos alojamentos que comunicava uma forma de organização da escola por gênero, conforme é percebido na divisão de banheiros e dos alojamentos, e por série escolar, conforme a organização das turmas. Também há uma referência de estado-nação. Tratava-se de uma lista com os nomes dos estudantes que estão em regime de internato. Essa planilha está organizada por prédio, com os nomes digitados em três cores, para identificar a série escolar: primeiro, segundo e terceiro ano. Observei que eles estão separados por quartos, tal qual na sala de aula, exceto um e outro que se misturam com alunos do primeiro e do segundo. Vi isso somente em dois quartos. Também, ao lado do de cada nome, está identificada a cidade de origem. Das cidades brasileiras, há predominância da região oeste do Paraná, nos nomes daqueles que vêm do Paraguai, não consta a cidade, somente o nome do país, desta forma: Paraguai.

Perguntei a Rosana sobre a presença dos estudantes identificados como “do Paraguai”. “*Aqui temos os brasileiros que moram no Paraguai, os brasiguaios e os paraguaios*”. Sobre o que é ser paraguaio, compartilhou o entendimento de que é o/a aluno/a filho/a de paraguaios/as, nascidos/as e residentes lá. Sobre os brasiguaios, podem ser os brasileiros que migraram para o Paraguai e que um dos pais tem nacionalidade paraguaia, mas também podem ser alunos/as paraguaios/as, nascidos lá, mas filhos/as de famílias brasileiras.

Porém, no decorrer das conversas, a expressão “paraguaia pura” foi citada pelas diretoras Rosana e Renata, menção indicativa de que há ainda outras formas distintas de ser paraguaio naquele espaço. O adjetivo “puro” orientava para uma diferenciação incoerente com

as listas dos alojamentos que generalizam os estudantes vindos do Paraguai e poderia aproximar, talvez, de um dos três sentidos apresentados anteriormente. Destaco a generalização pelo fato de não citar as cidades do Paraguai, tal como foi feito para as do Brasil, além disso, aponto para uma segunda forma de generalização que advém da primeira. A primeira generalização indica que todos vêm do Paraguai, quando, na realidade, há cidades nomeadas tal qual no Brasil. A segunda forma demonstrada pela lista é entender todos os estudantes como paraguaios/as, fato que não coaduna com as conversas das diretoras, que indicam situações distintas de pertencimento com termos específicos.

Renata explica que a aluna Fátima é uma “paraguaia pura”. Explica que ela chegou à escola com o domínio das línguas espanhol e guarani, mas tinha muita dificuldade no processo de formação em língua portuguesa. Eu conheci essa estudante durante as aulas de Pedro às quais pude assistir presencialmente em 2019. Ela se sentava na frente, na fileira do meio, conversava em tom baixo com as amigas, atenta às atividades e participativa nas discussões em sala com o professor. Foi uma menina que me chamou atenção por seus traços físicos, cabelos pretos, lisos, pele morena, os quais me fizeram lembrar de meus parentes paraguaios.

Em 2020, quando Fátima se formou, foi contemplada, por indicação da escola, com uma bolsa de estudos no curso de veterinária em uma faculdade privada em Foz do Iguaçu. Um outro aluno, caracterizado como paraguaio – “*paraguaio mesmo*” disse Renata -, apelidado de Chiru na escola, formou-se em 2018 e, neste ano (2019), está na Rússia cursando veterinária.

A presença de estudantes vindos do Paraguai estava registrada também no PPP e na lista da parede do prédio escolar. Em um dos dias, assisti a um vídeo em que alunos/as visitaram lugares para divulgar o curso, entre eles/as estava Fátima falando em espanhol para o público. Havia um movimento de reconhecimento explícito da presença de outra nacionalidade, apesar da comunicação ocorrer com frequência em português e de muitos estudantes **possuírem traços físicos de** origens étnicas distintas.

Deduzi das conversas cotidianas que há um grande grupo reconhecido como paraguaios, contudo, segundo as explicações dadas por Rosana, o quadro aparentemente unificado de paraguaios na lista de nomes na parede da escola expressava somente o contexto de travessia da Ponte Internacional da Amizade para estudar no colégio. Apesar de Rosana ter expressado o entendimento sobre as relações migratórias, no cotidiano, a palavra paraguaio era usada de maneira ampla e se referia ao grupo que faz a travessia de um país a outro.

No entanto, ainda estava sem resposta a pergunta sobre quais comunidades e dinâmicas específicas a expressão “paraguaios” se referia. Havia uma imprecisão no perfil desse grupo,

ora estava reconhecido como de origem brasileira, ora identificado como pertencente a outra nacionalidade.

Inicialmente, como filha de paraguaia, desfrutando de relações muito próximas com o país vizinho, questionei sobre a aparente coesão nas relações – salvo exceções – entre os agentes escolares, pois não identificava a presença evidente do Paraguai no complexo social da escola. Quando comentava sobre isso com pessoas próximas a mim, a resposta costumeira era “*Mas não são paraguaios, são brasileiros, filhos de imigrantes*”. Por mais que essa percepção, em um primeiro momento, pudesse sintetizar a realidade da escola, a ponto de me confundir sobre a pertinência em compreender esse contexto, considerei propício buscar como essas multirrelações constituem-se e desenvolvem-se, especialmente por estar em uma cidade de tríplice fronteira nacional.

Compreender a presença dos alunos vindos do Paraguai na escola, além das percepções descritas pelos colaboradores da pesquisa, foi possível com as respostas dos estudantes dadas no questionário, onde informam sobre o lugar de origem, a relação e o sentido de nacionalidade.

A classificação inicial do grupo de 216 estudantes pesquisados baseou-se na lista de alunos afixada na parede dos alojamentos feminino e masculino, visto que, além do nome de cada aluno, indicava uma cidade brasileira ou o Paraguai. De posse dos formulários de pesquisa respondidos, obtive a seguinte relação:

162 moram em cidades brasileiras, 53 alunos moram em Foz do Iguaçu – PR e 54 moram em cidades paraguaias, ou seja, naquele ano os residentes em Foz do Iguaçu estavam em menor número.

Do grupo de alunos residentes em cidades brasileiras, além de Foz do Iguaçu, todos são do estado do Paraná: Céu Azul, Corbélia, Itaipulândia, Marechal Cândido Rondon, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, em São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, e três estudantes não especificaram a cidade.

Dos estudantes residentes no Paraguai, 48 moram no departamento de Alto Paraná, um em Uruña, um em Ciudad del Este, um em Sam Francisco (Hernandárias), um em Mbaracayú, um em Itakyry, um em Santa Teresa, dois em Minga Porã, um em Domingo Martinez de Irala, três em Santa Fé, seis em Santa Rita, 16 em San Alberto, dois em Los Cedrales, um em Naranjal, três em Raul Peña, e oito indicam morar em Alto Paraná e não especificaram a cidade, tendo em vista que Alto Paraná é uma subdivisão do Paraguai com 22 distritos, cuja capital é Ciudad del Este; seis moram no departamento de Canindeyú, dois em Katuete, dois em Troncal, um em Nueva Esperanza e o outro não especificou a cidade; dois moram em Santa Rosa, no departamento de Misiones, e dois no departamento de Caaguazu, um em Mariscal Francisco

Solano Lopez e um na cidade de Caaguazu. Esses indicam a relação com os trânsitos migratórios apresentados nas pesquisas de Szekut (2018) quando aponta que o fluxo de migração da “Marcha para o Oeste” concentrou-se nas regiões de Alto Paraná, Amambay e Canindeyú. Dos alunos que responderam morar no Paraguai, 54 alunos vêm das regiões citadas pela pesquisadora.

Em apêndice estão os dados extraídos do questionário organizados por local de residência, nacionalidade e atribuição de pertencimento linguístico.

A partir dos dados e com base nas respostas dos alunos, depreendemos as seguintes classificações: mora no Brasil, nasceu no Brasil e identifica-se como brasileiro; mora no Brasil, nasceu no Brasil e identifica-se como paraguaio; mora no Brasil, nasceu no Paraguai e identifica-se como brasileiro; mora no Brasil, nasceu no Paraguai e identifica-se como paraguaio; mora no Brasil, nasceu no Brasil e identifica-se como italiano, polonês ou alemão. A segunda grande categoria é daqueles que moram no Paraguai, nasceram no Paraguai e identificam-se como paraguaios; moram no Paraguai, nasceram no Paraguai e identificam-se como brasileiros; moram no Paraguai, nasceram no Brasil e identificam-se como paraguaios; moram no Paraguai, nasceram no Brasil e identificam-se como brasileiros.

Do grupo total de estudantes, 150 estudantes nascidos e residentes no Brasil identificam-se como brasileiros; quatro alunas nascidas e residentes no Brasil identificam-se como paraguaias; seis residentes no Brasil, nascidos no Paraguai identificam-se como brasileiros; três residentes no Brasil, nascidos no Paraguai, identificam-se como paraguaios; dois residentes e nascidos no Brasil identificam-se como alemães; outros dois, nessas mesmas condições, como polonês e italiano.

Os dez estudantes residentes no Brasil apresentam sentido de nacionalidade não correspondente ao país de nascimento e explicam: Uma estudante residente e nascida no Brasil sente-se paraguaia, pois a família paterna é do interior do Paraná e a materna *“São todos paraguaios nas proximidades de Santa Rita, em casa conversam em português e quando alguma criança não pode entender se comunicam em alemão*. Uma estudante nascida no Brasil identifica-se com a nacionalidade paraguaia: a família do pai é natural do estado do Paraná e a da mãe de Goiás, seus pais têm empresa no Paraguai. Ela manifestou gostar muito do Paraguai e comunicar-se em *“português geralmente é com bastante frequência o espanhol e guarani com meu pai”*. Uma estudante nascida em Medianeira considera-se paraguaia, embora os pais sejam paranaenses *“meu pai tem terra no Paraguai então tenho uma relação boa”*, e as línguas faladas em casa são espanhol e português. Uma estudante identifica-se como paraguaia, os pais são do Paraguai e aponta para a sua relação com as comidas típicas no Paraguai. Uma estudante

residente no Brasil, nascida no Paraguai identifica-se como brasileira; a família da mãe é do Brasil e a do pai é do Paraguai, têm parentes no Paraguai e conversam em português em casa. Uma estudante nascida no Paraguai e autoidentificada como brasileira relata que os pais são brasileiros, têm parentes no Paraguai e, às vezes, conversa em espanhol com a mãe. Uma estudante nascida no Paraguai considera-se brasileira, os pais são de Santa Catarina e do Paraná, moraram no Paraguai, viajam até o país vizinho para visitar parentes e comunicam-se em português dentro de casa. Uma aluna nascida no Paraguai considera-se brasileira, os pais são do interior do Paraná e têm familiares no Paraguai. Uma aluna nascida no Paraguai diz que os pais, filhos de imigrantes de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, cresceram no Paraguai, e ela nasceu lá; apesar disso, considera-se brasileira; em casa, conversam em português, e a mãe conversa em alemão com os avós maternos. Uma aluna nascida no Paraguai, cujos pais são brasileiros, tem parentes no país vizinho, mas considera-se brasileira. Um aluno nascido em Medianeira identifica-se como alemão, os pais são dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, e os idiomas falados em casa são o português e o alemão; um estudante residente no Brasil e nascido no estado do Paraná considera-se alemão: *“Meus antepassados vêm de lá e eu falo essa língua também, meu bisavô nasceu em Delbrück na Alemanha, meus avós e pais são todos brasileiros, meus avós maternos são gaúchos e os paternos catarinenses”*. Também relata que tem parentes no Paraguai, mas nunca foi até o país vizinho; em casa, conversa em alemão e, na escola, em português. Uma estudante nascida no Brasil identifica-se como italiana, os pais são dos estados do Paraná e de Santa Catarina; em casa, comunicam-se em português e italiano; nesse último idioma, ela não se expressa, mas entende-o bem. Um estudante nascido no Brasil identifica-se como polonês; os pais são brasileiros e falam português em casa.

Dos 58 alunos que moram no Paraguai, 27 nasceram no Paraguai e identificam-se como paraguaios; dez estudantes residentes e nascidos no Paraguai identificam-se como brasileiros; quatro alunos residentes no Paraguai, nascidos no Brasil identificam-se como paraguaios; 17 residentes no Paraguai, nascidos no Brasil identificam-se como brasileiros.

15 estudantes residentes no Paraguai apresentam sentido de nacionalidade não correspondente ao país de nascimento e explicam: “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Exceto eu, todos nasceram no Brasil, no Rio Grande do Sul. Em casa falamos em português e o espanhol só quando é preciso”; “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Os familiares são do Brasil. Meus pais quando eu tinha uns nove anos se mudaram do Brasil pro Paraguai”; “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Meus pais são do Paraná, falo português com minha família e meus amigos e espanhol com amigos paraguaios”; “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Os meus pais são paraguaios, mas meus avós são brasileiros. Em casa falamos

português e em outros lugares espanhol, e português depende com quem falo”; “Nasci no Brasil, mas me sinto paraguaia. Minha mãe nasceu em Santa Rosa no Paraguai”; “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Meus familiares são de Hernandárias. Meus parentes migraram do Brasil para o Paraguai por causa da agricultura”. Família por parte do pai são do Rio Grande do Sul e por parte da mãe do Paraguai, de Canindeyú. Morei com minha vó e meu pai durante doze anos, agora estou morando com a minha mãe. Falo em português e só falo espanhol com amigos paraguaios”; “Nasci no Brasil, mas me sinto paraguaia. Meu pai é de São Miguel do Iguçu e minha mãe de Cascavel. Amo o Paraguai e falo o português, espanhol quando necessário”; “Nasci no Brasil, mas me sinto paraguaia. Meu pai nasceu no Paraguai, em Hernandárias e minha mãe em Foz do Iguçu. Como meus pais são separados quando estou com a minha mãe falo em português, e com meu pai em espanhol”; “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Minha mãe nasceu em Corbélia e meu pai no Rio Grande do Sul. Meus pais e avós vieram para o Paraguai porque tinha parentes morando aqui e eu falo português”; “Nasci no Brasil, mas me sinto paraguaia. Meus parentes são do Brasil e do Paraguai. Falamos em português e espanhol”; “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Meus pais são de Santa Rosa no Rio Grande do Sul e meus irmãos do Paraguai. Vieram para cá por causa da agricultura, eu só converso em espanhol com os paraguaios”; “Nasci no Paraguai, mas me sinto brasileira. Meu pai e minha mãe nasceram no Brasil, meu irmão nasceu no Paraguai, eu amo morar aqui. Falo espanhol e busco aprender italiano”; “Nasci no Paraguai e me sinto brasileira. Meus pais e minha irmã nasceram no Paraguai e eu só falo em espanhol quando alguém fala comigo nesse idioma”; “Nasci no Paraguai e me sinto brasileira. Minha mãe é do Paraguai e meu pai do Brasil, eu falo português e espanhol”.

Entre os estudantes que nasceram no Paraguai, 16 identificam-se como brasileiros, e dos que nasceram no Brasil, oito identificam-se como paraguaios. Entre os que nasceram no Paraguai e identificam-se como brasileiros, 14 são de origem brasileira pelos seus pais, e dois estudantes são de origem brasileira por seus avós. Entre os oito estudantes que nasceram no Brasil e identificam-se paraguaios, sete apontam seus pais ou um deles como nascidos no Brasil, e um estudante aponta sua origem familiar do Paraguai.

Entre os dados apresentados acima, 42 estudantes se identificam como paraguaios, dois como alemães, e outros dois como polonês e italiano, apesar de terem nascido ou vivido no Brasil. Esses dados nos indicam que o Colégio Agrícola é constituído por dinâmicas fronteiriças que excedem identificações fixas de nacionalidade, uma vez que mostram, a partir das respostas dos estudantes, que o sentido de nacionalidade gerado por eles desprende-se do lugar de nascimento para relacionar-se com as referências familiares e sociais que se cruzam e são

(re)significadas. Do mesmo modo, expressam o fluxo migratório fronteiriço, como mencionei antes.

Essa complexidade na identificação nacional também foi apresentada por outros dois estudantes. A primeira é Larissa. Ela relatou que se vê como paraguaia, porque nasceu no Paraguai, e a mãe dela é paraguaia, filha de um imigrante brasileiro natural do Rio Grande do Sul, BR. Na fala dela, era como se eu estivesse dialogando com alguém dessa região, pois percebia traços linguísticos caracterizadores desse Estado tais como: uso reiterado do pronome “tu”, ritmo da fala, pronúncia da letra R, a marca das vogais. Sobre o uso da língua espanhola no colégio, ela disse que todos falavam em português e que o espanhol ela utilizava quando estudava no Paraguai ou quando conversava com alguém e não queria que outra pessoa entendesse o assunto. A maneira como Larissa utiliza a língua me fez lembrar da mesma estratégia mantida em minha casa entre adultos e crianças: os adultos mantinham diálogo em guarani e nós, crianças, não tínhamos acesso ao conteúdo abordado por eles.

O segundo aluno foi Gabriel, formado em 2018 no Colégio Agrícola de Foz, cujos pais, originários de Santa Catarina e interior do Paraná, foram para o Paraguai ainda adolescentes e lá se conheceram. Disse que se considera paraguaio apesar de os pais serem imigrantes brasileiros: *“Eu nasci aqui, e eu fui criado no Paraguai, então me considero totalmente paraguaio, por mais que eu fale o português, falo espanhol também e me considero paraguaio mesmo”*.

Por meio das narrativas, percebe-se a reelaboração da condição nacional na experiência migratória, a maneira como filhos e netos de imigrantes (re)definem os limites fronteiriços e (re)elaboram cenários historicamente marcados como contraditórios e conflitivos.

Embora o reconhecimento de um “paraguaio puro”, ligado a origens familiares vinculadas ao Paraguai que antecedem pelo menos duas gerações, assim como sentidos de identificação relacionados somente à origem familiar, há outros vinculados a um fluxo migratório, desprendidos parcialmente dessa relação familiar construindo outros pertencimentos. Portanto, os estudantes do Colégio Agrícola não podem ser generalizados como “paraguaio filhos de imigrantes”, pois há paraguaios que não estão vinculados à atividade migratória, assim como não é possível dizer que o filho do imigrante é brasileiro, pois, para alguns, eles se identificam como paraguaios. A generalização nacional nesse espaço exclui complexas dinâmicas que, ao fim e ao cabo, produziram esse espaço.

3.4 DA ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS

O calendário escolar é elaborado anualmente pela SEED. Nele são determinadas as datas para início e término das atividades escolares, reuniões de Conselho de Classe e reuniões pedagógicas entre os profissionais da educação, feriados e recessos, férias, dias de planejamento e dias em que os professores precisarão se deslocar para cumprir com cursos ofertados pela SEED. Esse calendário possui os 200 dias letivos exigido pela LDB 9394/96 anualmente, com carga horária total do curso de 5120 horas, em um período mínimo de três anos. A carga horária está dividida entre 4267 horas na escola entre aulas teóricas e práticas, ou seja, aulas em sala e aulas no campo desenvolvidas no espaço do Colégio Agrícola e 133 horas de estágio obrigatório. As aulas estão previstas de segunda a sexta-feira.

As disciplinas estão organizadas de acordo com a carga horária descrita acima e, durante o período que estive em campo, estavam divididas entre aquelas pertencentes ao núcleo comum do ensino geral, nomeadas como: arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa e literatura, matemática, química, sociologia, inglês, e aquelas organizadas para formação específica: administração e extensão rural, agroindústria, fundamentos da agroecologia, horticultura, infraestrutura rural, produção animal, produção vegetal e solos.

Os dias e horários de aula ocorrem de segunda a sexta-feira, de manhã e à tarde, inicia às 7h30 e termina ao meio-dia; à tarde, das 13h30 às 17h50. Porém, há uma organização específica porque parte significativa de seus alunos moram longe, “*principalmente o pessoal do Paraguai que tem que atravessar a Ponte*”, disse a diretora Rosana. Na segunda-feira, a aula inicia às 9 horas e, na sexta-feira, a aula vai até meio dia, para que os estudantes consigam se organizar para retornarem para casa.

Quando os alunos estão livres dos compromissos em sala de aula, há uma reconfiguração do calendário para adequar a produção do estágio obrigatório no cumprimento das atividades exigidas nas empresas, conforme carga horária e orientação da escola no período compreendido pelo calendário escolar da SEED como férias, em janeiro, que, na realidade concreta, para os alunos significa “estágio”.

Além disso, ocorrem outras formas de organizar o tempo que não necessariamente passam pelo controle do Estado, situações que o geral e o particular tensionam a organização dos tempos entre a comunidade escolar.

Uma dessas situações ocorreu no período da pandemia. Houve um processo de negociação entre a Rosana e os estudantes e evidenciou a escola, na sua complexidade entre o modo rural e o urbano, sendo tecida na colaboração, no conflito e na negociação entre as pessoas que estão dinamizando o espaço e que escapam aos olhos da SEED, por não serem previstas,

nem documentadas, mas existem. Não deixam de presentificar o Estado em interações que mostram algumas margens a serem (re)configuradas. Nesse período, o descompasso entre os tempos da vida doméstica e do Colégio gerou conflitos e mostrou também, em um momento atípico, a diferença entre os tempos da vida campesina e da vida urbana. Ela se deu quando os alunos tinham de ler um livro e realizar uma prova a partir dele. Alguns alunos entraram em contato com Pedro e pediram uma aula às 19h via Google Meet. Contudo, a diretora solicitou que a aula ocorresse conforme o horário “normal” de funcionamento da escola, estipulado pela Secretaria, das 07h30 às 17h50 no máximo. Para mediar o contexto de reclamação dos alunos, Rosana enviou uma mensagem dizendo aos alunos do 3º ano que os professores não podem trabalhar fora do horário, pois não estão amparados pela Secretaria da Educação. Nesse contexto, ocorreu a reclamação direta dos estudantes, conforme o relato de Pedro:

A gente está trabalhando durante o dia, a gente tá no campo, tem colheita'. Aí a Rosana falou: 'mas se você estivesse na escola...', e um dos alunos: 'sim, mas se eu estivesse na escola, mas não é horário normal, nós estamos em pandemia', então os alunos questionaram bastante. Um dos alunos chegou a dizer: 'Rosana, seja razoável, eu tô em casa com meu pai, meu pai vai contratar um peão pra trabalhar, sendo que eu tô em casa?! Nessa mesma conversa questionaram a Rosana com relação ao prazo do relatório, daí a Rosana falou que ficou decidido que vai manter a mesma data. Eles falaram assim, 'Nós não estamos pedindo um ano, um mês, nós estamos pedindo uma semana a mais, são 17 disciplinas, têm professores que estão encaminhando muitas atividades (Pedro).

Esse encontro ocorreu por meio da plataforma Google Meet²⁹, em uma situação que os estudantes e a diretora viveram tensionamentos sem a fiscalização direta dos agentes da SEED, tendo em vista que essa plataforma é utilizada como sala de aula, compartilhada por quem compõe o Colégio, contexto que aumenta a possibilidade de comunicações negociadas entre as pessoas. Portanto, esses momentos expressam conflitos e constituem espaços de (re)construção da escola.

À reivindicação dos alunos quanto ao prazo do relatório, a direção escolar manifestou-se no mesmo dia, mais ou menos duas horas após as conversas pelo aplicativo, consentindo a prorrogação do prazo em sete dias, mas observou que isso comprometeria as próximas atividades.

²⁹ Plataforma de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Para a aula solicitada em outro horário, não houve permissão naquele momento, todavia, transcorrido um mês, Pedro foi autorizado a fazer suas reuniões no período noturno, conforme os estudantes solicitaram.

Na medida em que os estudantes continuamente tensionam o significado das normas que lhes antecedem, de modo a pautar sentidos e necessidades de suas próprias vidas, o espaço é vivido com novos significados, e essas tensões promovidas tornam-se o meio pelo qual o modo de vida dos estudantes reinventa o cotidiano da escola.

3.5 INTERNATO

O internato do Colégio Agrícola é destinado a abrigar estudantes matriculados nessa escola, do gênero feminino e masculino, não residentes em Foz do Iguaçu. Esse local é regulado por Regimento próprio aprovado pelo Conselho Escolar da escola. Existem 194 estudantes internos.

Em conversa com Rosana, soube como ainda há uma disparidade na distribuição de vagas para meninas e meninos. Ela compartilhou que, na última entrevista de seleção (a nossa conversa ocorreu em 2019, portanto, referia-se ao processo seletivo de 2018), o internato dispunha de 60 vagas para meninos e 8 vagas para meninas. Renata explicou que as vagas no alojamento são preenchidas pelos primeiros alunos inscritos, e então é formada uma lista de espera. Não existe critério de seleção para aqueles que não moram em Foz do Iguaçu, pois é usado o critério de ordem de inscrição. Trata-se de uma forma encontrada pela escola de simular a fila, quem chegar primeiro tem mais chance de ser atendido primeiro.

O internato para as meninas passou a ser disponibilizado em 2009 com a ampliação feita pelo Governo Estadual. Antes dos novos alojamentos, o bloco onde está o laboratório e a biblioteca eram os alojamentos masculinos. Com a nova construção, os internos puderam desfrutar de mais espaço. Hoje há seis estudantes por quarto, antes eram dez, 15; o banheiro era coletivo, e agora conseguem desfrutar de um espaço mais tranquilo.

Atualmente são três prédios, dois para os meninos e um para as meninas. De fora já é possível identificar essa organização por gênero por meio das cores das cortinas, rosa e azul. Os quartos dos alojamentos possuem camas, armário para as roupas e banheiro por quarto. As cortinas, a disposição da mobília, a organização de cada quarto fica a critério de cada grupo de estudantes que estão alojados nos seus respectivos quartos. Há uma determinação para que eles se juntem conforme a distribuição das salas de aula, por ano, com exceções quando sobra ou falta espaço nos quartos para esse cumprimento. A limpeza de toda a escola é organizada com

a contratação de funcionários pelo Estado, porém não é permitido que os alojamentos fiquem desorganizados, por isso, todos precisam deixar seus pertences com uma ordem mínima.

O internato consolida-se como um espaço educativo, pois demanda dos estudantes relativa autonomia nos afazeres diários, conforme narrou Pedro: *“Já escutei de pessoas de fora falando que queriam que os filhos estudassem no colégio porque lá os alunos arrumam a cama, limpam, consertam as coisas”*, que coincide com o entendimento de uma das diretoras: *“Os pais reconhecem que os meninos e as meninas mudam depois de estudarem na escola, como aprendem a se organizar, a responsabilizar-se pelos seus pertences”*.

As pessoas responsáveis por cuidar do cumprimento dessa organização realizada pelos estudantes são os inspetores. Na escola, pude conhecer dois: Luiza, que avalia o alojamento das meninas, e Nelson, que verifica o dos meninos. Em uma de nossas conversas pela escola, Nelson relatou sua rotina sobre a tarefa de verificar se os quartos estão minimamente alinhados. Disse que deve vistoriar os alojamentos todos os dias, e uma das atribuições é verificar a organização dos quartos. Ele, por escolha própria, sempre cumpri essa tarefa no final da manhã. *“O inspetor vê o que lhe parece melhor”*, diz Nelson sobre essa dinâmica e acrescenta:

Eu não vejo sentido passar aqui cedinho, as vezes eles se atrasam, ainda virão aqui na hora do intervalo arrumar suas camas, eu deixo pra passar no finalzinho da manhã, que aí já tiveram tempo de deixar tudo organizado. Melhor do que ficar anotando nomes e registrando esse tipo de coisa. Ou aviso um e outro quando vejo que não fez.

Fica visível como Nelson (re)significa seu papel no contexto do internato, abrindo caminho de empatia com os alunos e desconsiderando a necessidade de formalização de advertências por situações que ele julga serem fáceis de resolver com estratégias como: passar mais tarde, levando em consideração que os jovens podem se atrasar para as aulas e dando alertas quando necessário. A presença do inspetor não é comum em outras escolas. No Colégio Agrícola, a direção justifica-a pela demanda de organização da escola, inclusive na assistência com os animais, e a intensa rotina dos jovens, dia e noite, durante a semana.

Atualmente os estudantes internos vêm na segunda-feira e vão embora, obrigatoriamente, na sexta-feira, pois não há a possibilidade de permanecer na escola no fim de semana.

Para alguns estudantes, estar na escola a semana toda demanda significativo esforço. O internato, como disse Maiara, uma aluna da escola, não veio sem dor, provocada pela troca da convivência familiar e da segurança da casa dela pela formação escolar e profissional. A permanência de cinco dias em regime de internato para o processo de formação não é fácil, mas para ela podia significar um esforço recompensador, tendo em vista as oportunidades de

trabalho. Contou que tinha muita dificuldade em se adaptar à rotina de não estar em casa diariamente, especialmente por estar longe do avô paterno com quem tem uma grande proximidade.

Gabriel também confessa: *“No início era difícil porque sai de um país e vai para outro país, é longe, e ficar interno longe da família é complicado, no 1º ano acho que é a fase de adaptação, tanto que muitos desistem, porque é difícil essa questão de ficar longe da família”*.

Entretanto, ficar sem o internato, para muitos que moram longe, pode significar a impossibilidade de estudar ali. Se as regras no internato são descumpridas, a vaga de interno é concedida a outro estudante cujo nome está na fila de espera. Foi o caso de Maiara. Por morar no Paraguai e não conseguir a vaga no ato da matrícula, precisou se deslocar por um tempo, todos os dias. Gabriel, que também mora no Paraguai, relatou:

Ser interno era muito bom, porque o Colégio ele dá uma ‘estruturinha’ pra gente viver lá, e eu via assim que, para quem não era interno, exemplo, pessoas do Paraguai que faziam coisas erradas e perdiam o internato, muitos acabavam desistindo, muitas vezes já estavam no 2º ou 3º ano e mesmo assim desistiam porque perdiam o internato e não tinham condições de se manter em Foz. E eu sempre falava que a gente montava uma família lá dentro, porque a gente chegava lá, todos do 1º ano, com 14, 15, 16 anos. Eu entrei com 16 anos, a gente chega lá novinho, encontramos várias pessoas que estão na mesma situação que você, longe da família pra estudar, e a gente se une de forma muito incrível, porque todo mundo se une para enfrentar essas questões de ficar longe da família.

Em conversa com os estudantes, soube de algumas condutas que podem ser punidas com a retirada da vaga de internato, por exemplo, reprovar, comportar-se de maneira que ofenda a imagem da escola – manifestar-se publicamente com palavrões ou desavenças e ingerir bebida alcoólica. As normas foram estipuladas porque aconteceram situações consideradas difíceis para o grupo escolar. Pedro exemplificou uma delas. Relatou que um aluno perdeu o internato porque usou palavras ofensivas, e essa manifestação chegou até a direção. A irmã dele estava como interna, mas ele perdeu a vaga, o que demandou pagar transporte diário para continuar ali. Outras situações envolveram bebida alcoólica. Os estudantes escondem-na em garrafinhas de água e, às vezes, alguém denuncia, ou alguém da equipe da escola descobre. Isso acontece porque eles desfrutam de um tempo livre no período de estadia, podem confraternizar, fazer churrascos, jogar futebol e, nesses momentos, alguns alunos descumprem as regras sobre o uso de bebida alcoólica. O tereré também já foi objeto utilizado estrategicamente para disfarçar bebida alcoólica. Como o consumo dele é legitimado em períodos que não estão em sala de aula, é comum observar rodinhas de estudantes tomando tereré. O cenário muda quando o

disfarçam com bebida alcoólica. A jarra de tereré usada costumeiramente é de plástico, algumas com adereços, e não é possível visualizar o líquido, e ainda que fosse, é comum ocorrer a infusão da erva-mate com suco, portanto não é fácil de ser reconhecido caso outra substância seja inserida.

Perguntei a Pedro como estava o desenvolvimento das atividades dos alunos durante a pandemia, e ele respondeu: *“A maioria está indo bem, quem não está fazendo as atividades e tem vaga de internato está sendo observado a possibilidade de perder a vaga”*.

Em 2019, na realização da pesquisa de campo presencial, alguns alunos relataram que o fato de não ter a liberdade de escolher se poderá passar o fim de semana na escola pode ser um peso. Essa mudança ocorreu, gradativamente, desde 2016, conforme os relatos de Laurindo, Rosana e Renata.

Antes de 2016, o estudante podia optar em ir para casa no tempo que lhe fosse necessário, agora é obrigatória a saída na sexta e o retorno na segunda. O professor Laurindo comentou o fato de ele ver a própria família depois de meses, enquanto era aluno da escola, pois residia longe e não era possível o deslocamento ocorrer com frequência. Sobre esse assunto, o ex-aluno Gabriel relata:

Era muito complicado essa questão de ir pra casa. A gente saía sexta-feira, logo depois do meio-dia do Agrícola e voltava na segunda pela manhã, e nós que somos do Paraguai, eu saía da escola ao meio dia e chegava a tardezinha em casa, a sexta eu já perdia, sábado eu ficava em casa e no domingo de manhã também. No domingo à tarde eu já voltava, porque se eu deixasse pra ir na segunda de manhã não dava tempo de pegar o ônibus, passar Ponte da Amizade com fila e chegar em tempo pra aula.

Nas conversas com as diretoras, soube que o motivo de obrigar os estudantes a saírem da escola nos finais de semana se deve baixo número de funcionários para trabalhar nesse período, e os alunos aproveitavam-se disso para descumprirem as normas.

A gente tem vigia a noite, mas cuidar de 20, 30 alunos. Quando eles estão em aula, estão em sala, agora quando não tem o que fazer, começa a aparecer as minhocas na cabeça, e nós começamos a perceber que estávamos perdendo alunos bons por causa do tal do final de semana, que trazia aqui para dentro suas bebidas. E aí devido os acontecimentos, a escola tinha que tomar uma atitude, e a atitude era, tirar ele do internato, esse menino que mora longe, tirou ele do internato, eles vão voltar pra casa. E aí nós começamos a perder alunos bons, em função disso nós não ficamos mais com alunos no colégio.

Rosana afirmou que os alunos internos, embora não tenham liberdade de se ausentar da escola sem autorização, podem desfrutar de saídas para o cinema, comer pizza. Há semanas que Rosana vai às salas de aula e pede aos líderes que façam uma lista para irem ao cinema em determinado dia, avisa que conseguiu meia entrada e garantia uma quantidade determinada de lugares. Os churrasquinhos, os campeonatos de truco também são organizados da mesma maneira. Explicou: *“Porque era aquela coisa mais séria, os alunos podiam ficar até às 22h circulando, depois iam se deitar, apagar as luzes, dormir, bem estilo toque de recolher. Hoje existe uma flexibilidade”*.

Em uma atividade realizada por Pedro sobre cinema e literatura, a adesão maior foi dos internos, haja vista a facilidade de se encontrarem para a realização do trabalho. Esse curso indicou a possibilidade de mais integração nas atividades da escola com aqueles que têm a possibilidade de estarem como internos. Portanto, ser do sexo masculino, morar longe e estar integrado a um modo de vida rural pode compor as características gerais de quem ocupa as vagas de internato e participa das atividades da escola com mais integralidade.

Com algumas exceções, a escola é pouco compreendida nas relações interpessoais e como desempenha um papel significativo na produção das normas e no tensionamento delas. A ideia de que a escola, uma instituição estatal, resume-se em reproduzir listas de conteúdos e divide-se em grupos de pessoas com papéis sociais fixos, sem a possibilidade de entender como as funções cotidianas não preenchidas diariamente por aqueles que estão vivendo essa realidade, é resumir o espaço da vida vivida às sofisticadas técnicas que pouco explicam as experiências, os significados e os conflitos que fazem parte das relações pessoais.

Os conflitos relacionados ao internato expressam a tensão de uma produção normativa que nem sempre acompanha o ritmo da vida cotidiana. A relação entre a subjetividade de professores e alunos e a objetividade dos regulamentos produzem alianças, discordâncias, riscos e posturas que geram formas singulares de organização e convivência humana, especialmente entre adultos e jovens.

Aparentemente, os muros baixos da escola, a ausência de controle no portão, a ausência de confrontos explícitos nos espaços comuns, como o pátio escolar, pode ensejar entendimentos que não correspondem à maneira como as pessoas negociam formas de estar nesse espaço. Justamente porque a escola, para além desse conjunto aparente, é também a experiência coletiva, a prática nesse contexto local singular de uma comunidade, expressa nas ideias, nos hábitos, nos valores que se desenrolam no interior da sociedade.

O ato de arrumar a cama, de (re)apropriar-se de objetos com determinadas funções para dar-lhes outra, de negociar prazos e condicionar outros horários de aula produz uma

especificidade do contexto escolar que mobiliza pensamentos, comportamentos e formas próprias de regular as existências, que expressam e articulam uma lógica, com seus próprios sentidos e significados em um sistema relativamente eficiente para professores e funcionários.

Enquanto nossas narrativas de escola não partirem das “invenções de cultura” (WAGNER, 2017) que aí são produzidas, parte importante da escola continuará sendo ignorada. É como se entrássemos até a sala de estar da casa e dali compartilhássemos o entendimento de que foi possível conhecer a casa inteira. Estar na escola e experienciar os detalhes das narrativas, das ações e das complexidades dos cenários possibilita perceber que ainda sabemos muito pouco sobre ela.

A relação entre diretores, professores e alunos parece mais próxima justamente pelo tempo no internado. Uma das diretoras disse que tem uma admiração “sensacional” pelos alunos e amizade com eles: *“no final do mês eles trazem presente, as mães mandam pão, é um sistema de vida dos antigos, os alunos pedem benção, se eles passarem dez vezes por você, as dez vezes ele te dá bom dia, aquele bom dia de mão pegada que você sabe que é verdadeira”*. Para ela, os internos são mais dedicados à escola.

Pela primeira vez, desde a sua conclusão em 1965, a Ponte Internacional da Amizade ficou fechada por sete meses para entrada e saída de pessoas, com acesso permitido somente para veículos de transporte de cargas de importação e exportação (SILVA; DORFMAN, 2020). Nesse contexto da pandemia, a escola encerrou suas atividades em modo presencial a partir da segunda quinzena de março de 2020, sem imaginar o período que demoraria para o retorno das aulas. Com isso, os objetos pessoais e os materiais escolares dos estudantes ficaram na escola. Quando a Ponte abriu, eles voltaram à escola para retirarem seus pertences, a maioria acompanhada por seus familiares. Observei alguns expressando sentimentos de saudades, outros lamentando por estarem concluindo o ensino médio e não estarem desfrutando das atividades escolares no último ano. Foi o caso de Felipe, quando parou em frente ao prédio do alojamento masculino e exclamou: *“Ahh, que saudades disso daqui!”*. Ele foi até o quarto segurando uma mala vazia a fim de carregá-la com seus pertences, enquanto Nelson e eu ficamos ali fora esperando por ele. É por isso que um contexto escolar é, em si, relacional, produzido pela combinação de fatores institucionais e ordinários.

3.6 A VIZINHANÇA

A vizinhança, à qual me refiro, é o grupo daqueles que estão localizados próximos da escola e estão envolvidos de alguma forma nas práticas e nas interações do Colégio Agrícola.

Como o espaço *locus* desta pesquisa tem uma área típica de atividades rurais, é perceptível, em alguma medida, o contraste nas formas de as pessoas vestirem-se dentro e fora da escola, na caracterização dos espaços separados pelo muro da instituição. Além dele apenas uma parte é separada por uma cerca. De um lado, vemos a plantação, os animais e, do outro lado, os carros, o asfalto, os comércios, em uma espécie de inadequação de um ambiente urbano como pano de fundo do ambiente escolar.

Importante lembrar que o Colégio foi construído em uma região da cidade que estava organizada em um modo de vida campesino, imerso em práticas de plantio e criação de animais, com rotas de exportação de produtos agrícolas, uma área bastante significativa para a construção de uma “escola de trabalhadores rurais”. Em uma das conversas com Rosana, perguntei sobre a relação com a vizinhança pelo fato de o Colégio Agrícola ocupar um espaço urbano que destoa das características do Colégio.

Com certeza a aceitação da comunidade é muito mais significativa que qualquer resistência que a gente possa enfrentar, a gente tem alguns complicadores, por exemplo, agora a gente teve colheita de milho, produção de milho, a gente teve bastante roubo no entorno, roubo de animais, como boi, cabra, às vezes na horta, essas são algumas complicações que a gente tem referente à questão do espaço escolar. E quanto à resistência do entorno, a gente teve um caso de um pessoal da igreja ir fazer culto numa mata averbada que não poderia, tivemos que fazer intervenção, acesso à escola, o pessoal está fazendo caminhada e entra para tomar água, tivemos denúncia da vigilância sanitária por cheiro, mas isso já faz um bom tempo, pessoal confundia muito o cheiro do rio com o cheiro do colégio (Rosana).

A alteridade ganha vida, torna-se visível nas situações contrastantes entre o urbano e o rural, em um cenário de coexistência e convivência de comunidades que compartilham sentidos e significados distintos. É justamente no conflito que é possível acessar a realidade da (re)invenção da cultura apesar das diferenças, quando são criadas as próprias noções e experiências a partir da realidade concreta, ou seja, como os participantes do Colégio e (re)inventam o espaço que não foi inventado por eles. Apesar de todo o processo de reconfiguração urbana e dos conflitos, a escola permanece atuando entre fronteiras, entre estados-nação e entre urbano e rural.

Nessas condições, ocorrem processos de negociação, resistência e colaboração. A relativa permeabilidade da escola, comunicada por cercas frágeis e muros baixos, deixa-a susceptível a roubos, à entrada de transeuntes e até a acusações sem fundamento. Por esses e outros motivos, a direção recorre a pedidos de colaboração da vizinhança com avisos em redes

sociais, especialmente o *Facebook*, ao apoio da instituição policial na fiscalização e ao suporte dos trabalhadores da escola na fiscalização do terreno.

A comercialização de alimentos para a cidade configura-se como uma forma de interação e de oportunidade de o Colégio Agrícola comunicar sua especificidade na formação escolar e a importância dela. A venda de alimentos à comunidade local é resultado do seu trabalho nessa formação.

A luta pela legitimação desse espaço caracteriza a história da escola, e ela o faz dentro de um espaço de interações que se estabelecem, atualmente, como resultado da relação urbano e rural. Dessa forma, a escola não deixa de atuar com os processos de urbanização, ainda que pelo conflito. São justamente os conflitos que expressam sua posição diferenciada e seu conteúdo no espaço urbano para que ela seja valorizada socialmente por aqueles que compartilham das mesmas percepções sociais.

3.7 AS FRONTEIRAS NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na interação da escola em contexto fronteiriço, observei o reconhecimento das diretoras, de Pedro e de outros profissionais da educação pelos estudantes que vêm do Paraguai para estudar ali, expresso na percepção da equipe pedagógica sobre a dedicação dos jovens com as tarefas escolares. A presença deles e com pouca familiaridade com a escola não é vista como um problema em sala de aula. Ao contrário, eles se adaptam às normas da escola, possuem familiaridade no componente formativo do campo e valorizam a oferta de escolarização em nível técnico.

Em uma de nossas conversas, Renata compartilha: “*Esses meninos do Paraguai, a gente tem um carinho bem grande por eles*”, e Rosana que estava entrando na sala diz: “*Eles gostam muito da escola, valorizam mais que os brasileiros*”. Em seguida, Renata complementa o posicionamento da colega sobre o grupo chamado por elas de paraguaios:

No momento que eles entram ficam perdidinho, quietos, não falam nada, quando chegam no 3º ano falam igual uns papagaios, tal é que quando eles apresentam as bancas, eles dão show, chega aqui de cabeça baixa, vão lá na frente e dão show. Os brasileiros já chegam aqui se achando, agora os paraguaios não. Quando eu entrei nós tínhamos o subsequente, 90% eram alunos do Paraguai, brasiguaios, adultos que vinham buscar formação, a última turma tinha 33, 35 estudantes. A gana que os alunos paraguaios abraçam a oportunidade é muito maior. (Renata).

A postura citada pela diretora sobre estudantes retraídos, com menos facilidade no convívio social da escola, vai ao encontro do que foi exposto por Pedro nas relações pedagógicas em sala:

Muitos meninos tímidos alemães. Quando os meninos iam apresentar o trabalho e tinham que falar, eu percebia a dificuldade deles se expressarem em português, não só pela língua, mas quase todos diziam ‘não sei se é bem isso’, (...). Nas marcas da escrita tem muita troca entre o ‘p’ e ‘b’ e entre o ‘e’ e o ‘y’, assim dá para perceber as marcas linguísticas. Então, a impressão que eu tinha era que os alunos que iam lá eram muito colonos, não no sentido pejorativo, mas no sentido de serem tímidos, do campo, da roça, mas muito educados e esforçados (Pedro).

À imprecisão sobre a nacionalidade dos estudantes, conforme apresentado na terceira seção deste capítulo, o cruzamento dos fluxos fronteiriços ocupa a escola em um movimento que não se esgota na passagem, excede a percepção de que há estrangeiros e colonos de cidades do interior do Oeste do Paraná. Na forma como é (re)significada pelos profissionais da educação, os jovens que atravessam a fronteira, apesar das dificuldades com a língua portuguesa formal, são caracterizados como “esforçados” por se relacionarem em uma postura de valorização do espaço escolar. A postura retraída dos jovens é (re)vista e, nesse contexto, é geograficamente localizada, pois indica a característica dos estudantes que cruzam a fronteira e ocupam a escola.

Aqui no Paraguai, eu considero mesmo uma tradição o Colégio Agrícola, ainda mais as pessoas que estão ligadas ao campo, minha família não está ligada muito ao campo, a roça, porque a gente mora na cidade, mas, minha mãe e meu pai, antigamente, desde pequenos sempre viveram no campo, na roça. O filho nasce, cresce, faz o fundamental aqui no Paraguai e vai para o Agrícola. E aí assim, vai para o Agrícola e depois volta para ajudar o pai com o conhecimento técnico, então eu vejo mais como se fosse uma tradição, tanto que eu desde pequeno sempre escutava: ‘meu filho vai para o Agrícola’. Um colégio interno, um colégio conceituado, porque todos veem o Agrícola como um colégio muito bom. E a gente chega e é tudo muito novo, muito novo (Gabriel).

É possível observar o alcance da escola apesar dos limites geográficos e das diferenças linguísticas, quando interesses relacionados ao campo, à agricultura e às atividades rentáveis do agronegócio flexibilizam fronteiras em busca de formação para melhores oportunidades de emprego. Destaco os dois exemplos citados por Rosana: Fátima, ganhadora de bolsa de estudos, por indicação da escola, para um curso disponível somente em faculdade privada na região, e o

rapaz que foi estudar na Rússia. A escola também atende a demandas do mercado de trabalho local e internacional.

O relato de Gabriel explica como esse campo escolar relaciona-se com a organização doméstica e entre gerações. A chegada ao Agrícola está previamente explicada nos processos de educação informal. Os sentidos e os significados a ele atribuídos pela comunidade constituem-se como uma força moral da geração que lhes garante uma postura adequada ao Colégio. Desse modo, é uma escola constituída em oposição a uma ideia universal, com seu conteúdo educativo assegurado não só por agentes públicos a ela vinculados, mas também por comunidades locais, em uma força que cocria a vida vivida na instituição. O movimento pedagógico é situado, local, operando nas inter-relações com aspectos particulares, inconscientes, mas que são solidários.

A expectativa sobre o Colégio Agrícola, no âmbito da capacitação técnica e dos conteúdos que atravessam o conhecimento específico do Colégio, é afetada pelo comportamento dos estudantes e estende-se na valorização da rotina do aluno interno.

A realidade construída na relação fronteiriça é instituída por tarefas educativas que colaboram para a estabilidade relativa dessa escola, em um empreendimento que envolve necessariamente a vida vivida das pessoas que a compõem, “a cultura como conteúdo substancial da educação” Forquin (1993). Sobre isso, Gabriel compartilha: “*o pessoal vê o Colégio Agrícola muito bem, então acho que o principal objetivo de quem vai pra lá daqui do Paraguai é ter um técnico, porque é uma coisa que já está relacionada com a pecuária, com a agricultura, que é muito forte aqui no Paraguai*”. Tal construção relativiza a fronteira geográfica por meio de experiências situadas.

Essas relações expressam a importância dos conhecimentos adquiridos na escola para as relações familiares e para outros, como Gabriel, pois, ainda que não haja uma relação direta com a agricultura, valorizam-na por meio da história familiar e das interações sociais envolvidas. Ao citar a região do Paraguai, caracterizada pelo agronegócio, a escola notabiliza-se como uma possibilidade de ascensão social. Os códigos vividos nesse colégio ressoam do outro lado da fronteira, onde encontra saberes comuns entre os grupos. O Colégio Agrícola (re)vive no seu cotidiano o fluxo fronteiriço ao aproximar grupos com interesses e modos de vida em comum, como expressa Renata ao comentar a relação entre estudantes residentes no Brasil e no Paraguai:

Nós temos alunos daqui da cidade que são muito bons, mas esses de fora já são da área rural, com lavoura, principalmente Medianeira, Serranópolis,

Matelândia, é muito da agricultura, da suinocultura também, silos também, esses guris já estão dentro desse ramo, e ele vem pra cá porque ele sabe o que ele quer da vida, ele se dedica. Pega na mão dos que vêm do Paraguai que estão meio perdidinhos e fazem amizades.

Essa convivência experienciada por grupos do Paraguai encontra legitimidade na situação de ex-alunos da escola que tiveram oportunidades profissionais significativas dentro do campo pretendido, como bolsa de estudos, vaga de trabalho com prestígio social, que podem propiciar melhores condições de vida para eles e, talvez, para suas famílias. Importante considerar que a experiência de cada aluno se estabelece individualmente, contudo essa crença expressa-se como um conjunto de interações e normas de comportamento valorizadas pelo Colégio.

Reside aí a importância expressa pelas diretoras sobre os resultados obtidos com seus egressos, como também a de manterem a relação com o Paraguai, com o qual ganham relevância social e atingem espaços como o complexo agrícola que caracteriza regiões do Paraná e do Paraguai. Sobre isso, diz Gabriel: *No Paraguai é muito forte essa questão da agricultura, tanto do gado quanto da soja, então esse é um dos principais intuitos pelo qual as pessoas aqui do Paraguai, os pais querem que os filhos vão, e eu também quis ir por esse motivo.*

O contexto da pandemia impediu que as aulas ocorressem presencialmente, o que gerou uma reorganização do trabalho pedagógico para os sistemas estaduais e municipais no âmbito da educação básica. O fechamento da Ponte Internacional da Amizade também afetou as interações no Colégio.

Em outubro, após a abertura da Ponte Internacional da Amizade, Rosana encaminhou uma mensagem pelo WhatsApp aos estudantes avisando que, no dia 21 de outubro, haveria entrega presencial de boletins. O alojamento e os armários ficariam abertos para a retirada de pertences e, para aqueles que não pudessem comparecer à escola, teriam a possibilidade de marcar outro dia e horário com as pedagogas. Ou seja, após a abertura, o tempo foi readequado para que os estudantes pudessem ir ao Colégio retirar seus pertences e trabalhos escolares, entregar documentação para realização de estágio e convites para os responsáveis dos estudantes retirarem os boletins.

Nesses dias que a escola ficou aberta para receber os estudantes, conversei com uma estudante externa, cursando o 1º ano, que veio retirar o material impresso das atividades planejadas pelos professores e, para isso, aguardava Rosana. Falou sobre como os alunos ajudavam na organização do espaço escolar, das 10 aulas por dia e como se sentia motivada em

estudar ali. Disse que a limpeza que os estudantes fazem na escola e o trabalho com os animais constituem sua formação.

Também conversei com pais de alunos residentes em um município próximo a Foz do Iguaçu, na região Oeste do Paraná. Segundo eles, a entrada do filho como estudante do Colégio Agrícola foi “*um feito muito grande*”, pois foram os primeiros do bairro onde moram a conseguirem entrar nessa escola. A família “*se criou no sítio*” e “*é difícil quem não tem um parente que mexe com agricultura, têm as terras de assentamento*”. Os jovens, após formados, voltam para casa ensinando os mais velhos, “*dá gosto de ver o quanto eles aprendem*”. Contaram que na cidade deles tudo é em função da agricultura e há a Feira do produtor onde vendem os produtos das chácaras, “*igual aqui no Colégio, as mesmas coisas*”. Explicou a valorização na hora de empregar o pessoal formado nesse Colégio, citando o recebimento de um salário melhor e ser mais valorizado que os outros como exemplos. O pai do estudante complementou que as pessoas ficam surpresas quando sabem que o filho dele está estudando nessa escola, “*filho de pobre, e eles já falam: nossa, seu filho conseguiu vaga naquele colégio*”. Ele reclamou que, por causa da pandemia, está difícil para o filho assistir às aulas, pois a internet nem sempre é boa e, em seguida, a mãe do estudante acrescentou que, como os filhos estão em casa, também ajudam a cuidar das crianças que não estão indo para a escola, ou ajudam a família em alguma coisa, “*não é igual quando passavam a semana toda aqui no Colégio*”.

Ainda que o modo de vida da escola e da família estejam associados, a forma de organizar o tempo não é a mesma, e isso dificultou a relação entre estudantes e professores. A qualidade da internet tornou-se um agravante, especialmente porque dependem da estrutura proporcionada pela cidade e a prestação de serviço de empresas. Além da falta de habilidade do grupo em compor esses espaços, os ambientes de interação não se reduziam apenas à plataforma do *WhatsApp*, o que demandou um conjunto de habilidades que professores e estudantes ainda precisavam aprender. Pedro dividiu uma parte de sua angústia sobre o novo ambiente que passou a estruturar as relações escolares: “*A maioria de nós professores nunca utilizou ambientes virtuais de aprendizagem, foi muito desencontro de informação. Além de publicar no mural do Classroom³⁰, que é obrigatório, senão levamos falta, nós também temos que nos comunicar com eles via WhatsApp*”.

Ao responder sobre o ambiente virtual na relação com os estudantes, Pedro descreveu que a sala de aula agora é a plataforma da *Google Classroom*. Nele tem o mural onde ocorrem

³⁰Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo do Google para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps redirecionado à área de educação

as postagens, que todos veem (professores e alunos) e onde a Secretaria de Estado controla e fiscaliza a atuação do professor. Caso não tenha postagem de um professor, automaticamente é computada falta de trabalho. Não é mais o diretor que faz o boletim de frequência. Antes da pandemia, os profissionais assinavam um livro de ponto. Pelo sistema remoto, o professor é obrigado, no dia das aulas, postar no mural dos estudantes, que é o único lugar a que a Secretaria tem acesso. A plataforma tem, além do mural, a sala de aula virtual, o Google Classroom, e outro espaço denominado “Atividades”, dissertativas ou de múltipla escolha, para inserir o material para os alunos. Os alunos realizam a atividade e devolvem-na para a correção do professor. Se a atividade for dissertativa, o professor a entrega corrigida pelo e-mail do “@escola” a cada aluno. Também é utilizado o *Google Meet* para encontros síncronos. O *WhatsApp* é outra ferramenta para avisos de postagens no mural digital. O “Aula Paraná” é um aplicativo gratuito para os alunos e é transmitido pelo canal de televisão “Rede Massa³¹” com aulas disponibilizadas no *You Tube*.

Esse contexto de trabalho digital também afetou o controle de presença dos professores, pois a Secretaria do Estado do Paraná, com o uso de Registro de Classe On-line, passou a exigir dos professores atenção para a burocracia desse sistema em todos os dias de aula, o que gerou uma série de confusões, porque nem sempre o docente lembrava dessa formalidade. Quando a aula não era marcada por ele, era registrada falta e então as diretoras precisavam justificar para que o profissional da escola não fosse prejudicado com a redução de salário.

Sobre a possibilidade de evasão dos alunos, Pedro contou que no Colégio Agrícola foi “*um ou dois só, que a gente viu que está escrito ‘desistente’, mas evasão não*”.

Sobre as aulas práticas, Renata informou que eram feitas on-line.

Tivemos dificuldades nas aulas práticas normais, o governo criou um sistema e autorizou os professores passarem atividades pra eles, prática. Eu até fui com a Rosana na casa de uma aluna ela estava fazendo um bezerreiro, uma maquete, tudo em grupo, montam, faz funcionar, filme e passa para o professor. Cada mês todos têm um trabalho a ser executado de prática, cada professor na sua área (Renata).

A escola instituída por um conhecimento específico em contexto de fronteira é constituída por especificidades que relacionam professores e estudantes em condições nem sempre previsíveis, uma vez que sua comunidade alcança outros municípios, o que (re)dimensiona o cotidiano escolar. A pandemia evidenciou algumas diferenças e colocou parte

³¹ Rede Massa é uma rede de televisão brasileira, de concessão privada, com sede em Curitiba (PR).

das relações em condições de vulnerabilidade. Ainda que profissionais da educação e estudantes ocupassem papéis sociais distintos, na pandemia, inseridos nessa escola em contexto, o suporte da direção, dos professores e dos estudantes foi importante para que as reações escolares se mantivessem.

3.8 DA SELEÇÃO AO INTERNATO: O ESTRUTURANTE DO AGRÍCOLA

“Nós temos uma comunidade fantástica aqui, mas não municipal”.

Essa frase foi dita por uma das diretoras da escola, referindo-se aos estudantes e seus familiares na composição da escola. Nesse contexto, a pergunta que move esta seção é: De que modo essa comunidade é formada como um grupo com características específicas?

Nas respostas obtidas no questionário digital, os dados evidenciaram que 75% dos estudantes da instituição escolar não moram em Foz do Iguaçu, e 25% estão no Paraguai. Em entrevista realizada em dezembro de 2019 com as diretoras que dividem responsabilidades no âmbito administrativo e pedagógico, o ingresso como estudante passa por um processo de seleção que ocorre primeiro por inscrição eletrônica e segue com entrevistas presenciais entre os/as candidatos/as e os/as professores/as escalados/as. Segundo Rosana, os estudantes residentes em Foz do Iguaçu, na última seleção, totalizavam 10%, os outros 90% estavam divididos entre municípios da região oeste do Paraná e do Paraguai.

A diretora explicou que, além da faixa afixada na frente da escola, os/as estudantes levam os materiais de divulgação, faixas e folders impressos e digitais, às cidades vizinhas de Foz do Iguaçu, do lado brasileiro, e ao interior do Paraguai. O Facebook³², para a diretora, consolida-se como um dos principais meios de divulgação da escola, pois, durante o ano letivo, são apresentadas fotos dos trabalhos desenvolvidos na instituição, o que para ela estimula a procura por vagas. Além dele, há um espaço nas fichas de entrevista para o candidato explicar como soube da escola. Segundo a diretora, as respostas apontam para a influência de parentes e amigos que estudaram ali.

As etapas para o processo de seleção são assim descritas por Renata:

Até uns 3, 4 anos atrás, quando a gente abria o processo seletivo, 50% das vagas ficavam para o pessoal do Paraguai. Isso porque a procura pelas vagas estava mais concentrada pelo pessoal do Paraguai. E então o diretor explica

³² O Facebook é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias.

que há 2 anos atrás essa procura por vagas no Brasil aumentou e consequentemente a porcentagem de alunos ficou equiparada. Ele atribui ao fato da matrícula ocorrer via internet, e assim nem todos conseguem acessar esse formato de inscrição. Antes eles levavam as fichas em papel físico, conforme exposto anteriormente, muitas fichas eram levadas pelos alunos até as suas comunidades. Hoje, se alguém não falar, se não tiver acesso à internet, alguns podem não ficar sabendo. Outro critério que pode estar restringindo o acesso, exigido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), segundo o professor, é a exigência da Certidão de Pessoa Física (CPF) o ato da inscrição, não mais da matrícula. Pode ser muito trabalhoso, dependendo da condição da sua situação de nacionalidade, muitos perdem o prazo da inscrição por não conseguirem obter o documento. Especialmente os paraguaios, eles são os que perdem mais com isso.

As explicações para a exigência do CPF, Cadastro de Pessoa Física, referem-se à realização do convênio de estágio, burocracia inegociável. Para que a escola consiga seguir as exigências formais, é necessária a garantia de que todos estejam com seu registro de Pessoa Física. Tais experiências interferiram em parte da característica dos estudantes.

A escola atua em um conjunto de relações para ampliar a procura por vagas na instituição, contudo isso não ocorre somente no período das inscrições. Para a diretora, o resultado dessa procura está relacionado com a percepção local e com a qualidade das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

A concorrência como candidato a uma vaga na escola assumiu um novo formato. Rosana informou que a inscrição eletrônica já ocorria nos anos anteriores, como passou a acontecer no período de pandemia, mas antes uma pessoa ficava disponível na escola para atender aqueles que precisassem de ajuda. Porém, no ano da pesquisa (2020), a SEED não autorizou sob a justificativa da pandemia. Rosana sentia-se apreensiva com essa situação porque sabia da dificuldade que muitas famílias poderiam ter para acessar a inscrição eletrônica.

Em uma das conversas, Pedro explicou o processo seletivo do ponto de vista dos professores, do qual participou por dois anos seguidos. O contexto de início do processo seletivo é publicado para os professores em dois avisos afixados no quadro de recados da sala dos professores. O primeiro é o conjunto de critérios para a participação de professores. No último processo, exigia-se que o professor estivesse na condição de QPM³³ e trabalhando há quatro anos na escola. O outro é a disponibilidade de quem quer participar. Em seguida, uma reunião é marcada com todos os professores interessados em participar da seleção e apresentada a ficha com o roteiro para a entrevista na qual estão questões a serem feitas aos candidatos como: escola onde estuda, pública ou privada, se vem da escola pública, pontua mais que a escola particular;

³³ Quadro Próprio do Magistério significa o professor concursado estatutário, somente quem faz parte do quadro próprio do magistério, abreviado como QPM.

se tem acesso à internet, quantos cômodos tem a casa, se mora no campo ou na cidade, quantas televisões tem, quantas geladeiras. Depois, comenta-se sobre as regras na escola, situação em que o entrevistador questiona se o jovem está habituado a arrumar a própria cama e organizar a casa e se há a possibilidade do internato, há perguntas sobre a organização do pátio da escola, no trabalho com os animais e no zelo que deve ter com o espaço da escola. Nesse sentido, busca-se um conteúdo educativo específico, produzido pelas relações da escola e que são previstas no processo de seleção.

No ato da inscrição, é solicitado o histórico dos estudantes do ensino fundamental e, em caso de empate, são revisadas as notas em português, matemática e ciências. Por exemplo: se há dois candidatos muito bons que moram em São Miguel, normalmente o desempate será pelo histórico escolar. Para o ato da entrevista, seis a sete mesas são organizadas no auditório, onde Rosana, Renata e os professores sentam-se. Os alunos chegam com o formulário preenchido, entregam-no aos professores que lhes fazem perguntas, olham o histórico, comparam-no a outros e, então, colocam na documentação de cada aluno os cliques azul, verde ou vermelho. Finalizada a entrevista, fazem anotações a lápis e usam clipe azul quando o candidato está para entrar, verde para a possibilidade de entrar, e vermelho significa que dificilmente entrará. Os candidatos não têm acesso a esses códigos. Nas palavras de Pedro: *“Existe uma subjetividade, o entrevistador tem que ter o feeling se o aluno realmente tem interesse em ficar ali”*. Outras perguntas também são realizadas, *“O que você faz para ajudar sua família em casa, você arruma seu quarto, você ajuda na roça”*. Os candidatos ficam em uma sala a parte, preenchendo o questionário, os avaliadores ficam no auditório, e os inspetores organizam a entrada dos jovens para a entrevista. É requerida uma redação de mais ou menos dez linhas. Pedro disse que existe o orgulho de dizer, *“Ahh, mas esse foi eu que entrevistei! Eu que trouxe para o colégio”*.

Para os professores, o processo de seleção possibilita observar os alunos que não se adequariam à rotina da escola, mas dele participam por imposição dos pais.

Para Lorena, inspetora da escola, é possível identificar nas entrevistas quais candidatos teriam chance de serem selecionados. Perguntei-lhe como fazia isso, e ela apontou o perfil do gênero feminino, como unhas compridas, vestimentas e o jeito delicado, características que demonstram falta de identificação com o que as atividades da escola exigem. Duas meninas, que estavam próximas a nós durante a conversa, comentaram que algumas vezes Lorena poderia se surpreender, e ela aceitou o comentário ao afirmar: *“Mordi minha língua”*.

Uma das idas ao colégio foi para acompanhar Rosana durante a entrevista de seleção com os candidatos ao curso de agropecuária. O convite para acompanhá-la no momento das entrevistas fora-me feito dias antes do início da seleção, contudo não tinha a informação correta

de quais seriam as datas. Pedro não participaria como entrevistador. Segundo ele, as regras haviam mudado, especificamente uma. Antes o professor precisava estar há um ano lotado no Colégio, pelas novas regras, esse tempo passou para quatro anos. Os novos critérios adotados pela direção da escola para escolha de professores entrevistadores no processo seletivo de alunos já não permitia a presença de Pedro.

Contatei Rosana pelo *WhatsApp*, a fim de verificar em quais dias estaria com ela para a seleção. Fui informada por ela de que estavam no último dia de entrevistas. A diretora desculpou-se por ter esquecido de me chamar e pediu-me para estar às 13h, naquele mesmo dia, no colégio, caso houvesse mais entrevistas. E assim ocorreu. Quando cheguei à escola, Rosana encontrava-se em sua sala organizando as entrevistas e perguntou se eu queria me sentar ao lado dela. Disse que preferia sentar-me à frente, para não atrapalhar o trabalho. Pediu-me então para ler o roteiro de entrevista no computador. Esse documento eu já o havia solicitado e, na época, respondeu-me que não seria possível, até porque, segundo ela, os critérios podem mudar anualmente, contudo permitiu-me a leitura dele na escola. Além de me mostrar o roteiro, relatou como estava ocorrendo o procedimento de entrevistas que, neste ano de pandemia, não poderia ser presencial de acordo com resolução expedida pela Secretaria de Estado. Sobre as entrevistas digitais, Rosana mencionou o fato de alguns colégios que ofertam a mesma formação no Paraná não acatarem a determinação da Secretaria, mas que isso significava um descumprimento da resolução. À medida que ocorriam as entrevistas, os candidatos eram adicionados a um grupo de *WhatsApp* para que escola e candidato tivessem uma forma de comunicarem-se.

Ao questioná-la a respeito do número de inscrições, Rosana disse que diminuiria consideravelmente. Foram 150 inscritos para o curso, um número baixo porque normalmente era entre 220 até 300. Nesse momento, contra-arguntei com a questão de qual seria a condição para alcançar o maior número de alunos possível, pois são três turmas, possibilitando 120 vagas. Rosana respondeu-me que estava pensando em abrir apenas 110 vagas tendo em vista a baixa procura. Explicou que a intenção da entrevista é saber se o aluno tem o perfil da escola, se terá condições de ali permanecer a semana inteira caso more longe, o motivo pelo qual quer estudar ali, entender se são os pais ou o próprio aluno que quer estar na escola e, assim, evitar as desistências. Comentou que essas abordagens têm dado certo, conforme demonstra a taxa de desistência ficar entre 8% e 9%. Explicou a análise feita nas notas escolares que, na visão dela, não são muito importantes, pois há casos em que os alunos têm notas altas, mas têm dificuldade de adaptação. E casos em que as notas não são altas, mas eles se integram bem às atividades escolares. Ao olhar o formulário respondido pelos alunos neste ano, além das perguntas já mencionadas na conversa com Pedro, havia outras sobre a obediência ao regimento

escolar, se for o caso de ser interno, se conseguiria dormir fora de casa, a postura que tem em casa, com quem mora, se fuma ou bebe e uma dissertação. Em seguida, Rosana pediu-me licença para iniciar a chamada com o candidato que a aguardava.

Iniciaram por cumprimentos, e as perguntas coincidiam com o que eu havia lido na ficha respondida pelo aluno: a relação com o campo. Algumas perguntas demandavam mais detalhamento como a relação com os bichos e com o plantio, a escola na qual cursou o ensino fundamental, como soube da escola e as informações que havia recebido de ex-estudantes. Quis saber a quantidade de disciplinas que tinha no ensino fundamental e informou ao candidato que o número aumentaria, caso fosse aluno da escola; como acessa as aulas em modo remoto e, por fim, questionou o motivo das notas do último ano terem sido tão baixas, exemplificando-as com uma nota abaixo de 30. O adolescente silenciou. Rosana pediu-lhe um retorno e questionou as condições do rapaz para estudar um número ainda maior de disciplinas. Alguns minutos depois, a ligação caiu. No meio dessa entrevista, Renata havia chegado, escutou as abordagens de Rosana e, em seguida, observou: “*Bom o menino.*”, “*Gostei das respostas dele.*”. Rosana disse que estava gostando bastante, até chegar às notas, pois ficou surpresa com as notas baixas e considerou que o rapaz “*abandonou*” a escola no último período. Renata observou que talvez tivesse problemas, mas que o menino parecia ser bom.

Soube de Pedro que, após a última entrevista, da qual participei a convite de Rosana, ocorreu uma reunião entre os professores que participaram do processo neste ano. A reunião tinha como objetivo decidir sobre quantas turmas abririam no ano seguinte, uma decisão delicada para a escola, pois alguns professores podem ficar à disposição do Núcleo Regional de Educação para preencher sua carga horária em outra escola. A situação a ser resolvida se deve ao número bem reduzido de inscrição, cogitado pela direção da escola como decorrente da abertura das 11 escolas cívico-militares em Foz do Iguaçu. Nesse momento, não seria possível fechar três turmas só com “*os internos e os externos*” disse Rosana, visto que a maioria dos candidatos estava interessada no internato e não havia vaga suficiente para atender a todos, situação que demandaria aprovar todos aqueles que se caracterizam como “*externos*”. Ficou decidido abrir duas turmas, ao invés de três, para o curso de agropecuária.

O processo de seleção configura-se como um importante momento para a formação da comunidade escolar, na busca por aqueles que compartilham na família as normas e os valores em comum com a escola, pois, quando ocupam esse espaço, ajudam a formar a escola.

Para a efetivação do processo seletivo, ocorre a relação entre as regras instituídas pela SEED e aquelas produzidas pela própria escola. No movimento político institucional, combinado com interesses partilhados por quem trabalha na escola, diretores e professores

participam da produção das normas do processo seletivo e, nesse contexto, o movimento está na aliança e no interesse que conjuga as relações. Uma combinação circunstancial, como é possível observar nas impressões divergentes entre Rosana e Renata sobre o candidato acima mencionado. A relação entre posicionamentos diferentes e resultado da prática não está em toda parte e nem está dada de antemão. Nesse sentido, a escola, desde seu processo de seleção, evidencia-se relacional.

Assim como a escola, o processo de seleção é constituído pelo grupo que dele participa e, por isso, também o constitui. Tal cenário demonstra a relação entre a cultura praticada em casa e aquela buscada pela escola, verificável na forma como se efetiva no processo seletivo. O conteúdo da educação em âmbito familiar e escolar são mobilizados como um dos critérios. Nessa conjunção, fica evidente que os processos educativos ocorrem em meio a experiência vivida, conforme diz Brandão (2005, p. 07) “ninguém escapa da educação”. Com isso, destacamos que, nessa mistura da vida com a educação, a seleção da escola atua sem isolar significativamente o que se pratica na escola do que é vivido nos processos educativos mais abrangentes e que antecedem a vida dos jovens. As pessoas são formadas nesse processo. É quando ocorre a qualificação e o encaminhamento decorrente de um modo de vida, por vezes, inconsciente, para uma educação especializada.

No entrelaçamento desse processo educativo, há uma organização expressa, praticada pela escola que atua na especificidade e na seletividade da cultura escolar. O processo seletivo é movido por avaliações em que a nacionalidade, a localização geográfica e modo de vida familiar, tornam-se critérios que desestabilizam a ideia de um “currículo*centrismo*” - uma espécie de seleção da cultura que pouco ou nada representam as múltiplas formas de fazer escola. Em outros termos, um documento que prevê linearmente os conteúdos educativos que deverão ser esgotados no ambiente escolar. É claro que o espaço escolar, tendo em vista que atua como um “microcosmo social” (DURKHEIM, 2013, p. 117), contribui para traduzir e exprimir o espírito nacional, contudo, além da centralização de um saber, o desafio é ver a escola se (re)fazendo a partir da vida cotidiana com histórias individuais e/ou coletivas que permeiam um projeto homogêneo planejado pelas redes federal e estadual de educação.

Com o processo de seleção, apresento a tensão entre o global e o local que caracteriza a condição de estudante do Colégio Agrícola, os critérios organizados dentro da escola para serem aplicados pela comissão técnica de classificação e a preparação das famílias e dos jovens que pretendem alcançar a condição de matriculados. A partir do relato de ex-alunos, de docentes e da observação em campo, é possível entender o protagonismo dessa atividade na relação entre a formação escolar e as perspectivas de emprego para seus alunos, bem como o espaço dos

limites e das possibilidades de autonomia da escola na relação com Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Com o internato, apresento as classificações realizadas a partir do processo de seleção dos estudantes. Nesse contexto, é possível perceber como o ato de “dormir na escola” é um elemento constitutivo da fronteira na escola e como a categoria “internato” foi redimensionada na história dessa instituição escolar. Além disso, foi possível entender o significado e o valor do internato para professores e estudantes.

Concluindo este capítulo, observa-se que o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu é constituído historicamente como uno e diverso. Enquanto trabalha para a formação geral, atua para a formação do trabalhador no contexto rural ao oferecer atividades agropecuárias praticadas nas regiões do Oeste do Paraná e do Leste do Paraguai. Com isso, não deixa de (re)viver os ideais pretendidos por Ernesto, pois atua, transcorridos 51 anos da fundação da escola e 108 anos dos desejos e pretensões documentados pelo Secretário da Agricultura do Paraná, para a formação especializada de jovens com vistas a trabalhar nos setores rurais da região de tríplice fronteira.

Constituído por contradições, conflitos e códigos sociais que oscilam entre o formalismo das práticas e a pessoalidade das relações, o Colégio produz uma maneira específica, centralizada na cidade de Foz do Iguaçu, para a admissão de jovens que estão, na sua maioria, vinculados a um fluxo fronteiriço. Assim, esses estudantes compartilham um modo de vida sentido e significado por grupos sociais urbanos e rurais com aqueles residentes a quilômetros da escola, em relações planejadas e contingentes de cultura fronteiriça que não são expressas em narrativas documentais.

A (re)definição construída pelos agentes escolares sobre o “paraguaio”, com determinação de regras no processo de recrutamento de estudantes, relaciona-se com as características de movimento migratório, a partir do qual as formas de interação entre brasileiros, paraguaios e descendentes de europeus produziram um impacto nas relações sociais, nesta pesquisa, no Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu. Essa articulação provocou variáveis de autoidentificação como produto da história do Brasil e do Paraguai como estados-nação anfitriões de imigrantes.

Como escola com internato, foi possível observar que esse espaço não é compreendido somente como lugar de repouso, mas também como chave nas interações entre aqueles que compartilham perspectivas, laços de simpatia e lealdades que promovem o espaço da escola a um lugar de reorientação e recombinação das unidades sociais no cotidiano da vida. Além disso, é a partir das regras instituídas nesse espaço, que a escola organiza seu território singular, operando entre o campo e a cidade, o Brasil e o Paraguai. Digo isso porque estar no internato

demanda, em primeiro lugar, morar em outros municípios que não seja Foz do Iguaçu e, necessariamente, estar disposto a compartilhar os conteúdos educacionais da casa na escola. É nesse contexto que as pessoas do Colégio Agrícola organizam rotinas que inter-relacionam ações como arrumar a cama e desfrutar de uma atividade cinematográfica à noite. Contudo, só é possível viver nesse coletivo com o compromisso de não colocar as regras da escola em jogo, ou seja, caso ocorram situações de descumprimento das regras do internato, o estudante é retirado dessa comunidade.

No espaço escolar, “inventando a cultura” (WAGNER, 2017) nas interações entre fronteiriços, descendentes de imigrantes, trabalhadores do campo e pessoas residentes em Foz do Iguaçu, compartilha-se a vida entre a dimensão familiar e aquela regida pelo Estado Nacional. A comunidade escolar constrói a instituição tanto como um projeto educacional, intencionado, conforme apresentei, desde o início do século XX, quanto como um processo historicamente localizado e culturalmente orientado, que excede as normas e se (re)faz cotidianamente na troca de afetos e somando forças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar como espaço de práticas compreende a objetividade e a subjetividade dos agentes escolares. Nesse sentido, o Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, espaço de obrigações e deveres, é construído a partir da experiência social de professores, de estudantes e de suas famílias. A trajetória do Colégio foi caracterizada pelo campo de relações do qual fez parte, sendo expressão do local de tríplice fronteira caracterizada por conflitos, pactos e práticas, que constroem a comunidade escolar, e é (re)feita historicamente. A escola não se desenvolve no limite das normativas e dos planejamentos de gabinete, ela excede os documentos e é produzida a partir da sua realidade concreta, da vida vivida.

Como expressão do empreendimento agrário que estava em ascensão no Brasil, no Paraná e em Foz do Iguaçu, a região da foz do rio Iguaçu era um lugar povoado por pessoas de diferentes nacionalidades que no trabalho com a terra praticavam o comércio, em especial entre os países Brasil, Paraguai e Argentina. A escola para trabalhadores rurais foi inscrita nessa região em um período histórico de construção de escolas agrícolas. O espaço fronteiriço é visto como estratégico não só pela característica do trabalho em contexto rural, mas também pela sua característica geopolítica para formar trabalhadores rurais locais e do agronegócio e, com isso, propiciar espaço para possibilidades de um comércio exportador.

A escola de Foz do Iguaçu é vivida por sua comunidade com sentidos e significados diferentes, heterogêneos e conflitantes, por pessoas que atuaram como gestores, professores, estudantes e pela vizinhança local. Nessa diversidade relacional, mistura-se educação formal, escola e conteúdos educativos que fizeram desse espaço uma realidade histórica e socialmente construída, vivida não só a partir das legislações, mas também pelas pessoas que integram a vida desse espaço. O mundo real onde acontecem as trocas, as desavenças, as negociações e os pactos é um processo colaborativo de invenção da cultura (WAGNER, 2017).

A inter-relação de políticas instituídas a partir dos anos 2000, em âmbito nacional por meio da LDB e em âmbito estadual com a gestão de Roberto Requião, produziu na escola práticas e interações que ressoam até os dias atuais, mas que isoladas não explicam a realidade escolar. O Colégio Agrícola evidencia-se como uma instituição que mescla o universalizável da educação profissional nacional e o contextual, entrecruzando territórios complexos da vida local. A formalização do curso integrado de agropecuária e a chegada de estudantes vindos do Paraguai não podem ser examinados de modo estanque, haja vista que, desde 2004, a dinâmica escolar caracterizou-se por mudanças de regras institucionais, (re)significação de

nacionalidades e escolhas individuais e coletivas que promoveram espaços de resistência e de colaboração que forjaram a comunidade escolar.

Por isso, argumento que o Colégio Agrícola, no contexto atual, se (re)faz na combinação da valorização da escola com um modo de vida campesino, localizado em espaço urbano, atravessado e controlado por um conjunto incerto de pessoas, trabalhadores do campo, políticos institucionais, militares, pessoas residentes na cidade e servidores da escola. Há uma forma de distribuição e de produção do conhecimento na escola relacionada com a fronteira desde a sua construção, mas que não pode ser localizada unicamente em atos públicos e/ou privados, pois depende dos pontos de vista, das normas vigentes e de processos contingentes que ajudam a formar a escola.

A fronteira compõe a escola, atualmente, nos fluxos que ocorreram historicamente na região Oeste do Paraná, (re)configurando um modo de produzir conteúdo escolar, ao ao mesmo tem em que fronteira e escola também presentificam a relação urbano e rural. É possível identificar duas nacionalidades predominantes no Colégio Agrícola, mas não é possível ignorar que há outras que atravessam esse contexto como resultado de um espaço historicamente construído por processos migratórios, caracterizados por descendentes europeus. Ainda que seja possível afirmar que o Brasil e o Paraguai caracterizam a escola para além de previsões legais, por exercer (re)configurações circunstanciais e estratégicas de acordo com as intenções e as possibilidades cotidianas, é também possível afirmar que o contexto fronteiriço caracterizador do Colégio Agrícola, desde a sua construção, excede etnias e nacionalidades fixas. O Colégio é resultado de práticas e interações que atravessaram e proporcionaram complexas inter-relações entre as regiões Oeste do Paraná, Leste do Paraguai e Norte da Argentina.

Essa gramática social foi percebida na identificação dos estudantes nos documentos oficiais do Colégio e no modo como a comunidade escolar interage, especialmente os alunos. Quando eles atribuem significados às suas identidades, fazem com que o pertencimento, “o nacional”, possa ser (re)visto e relativizado, pois está orientado pelo movimento das experiências coletivas de imigração nas regiões de fronteira entre Brasil e Paraguai. Por meio da investigação etnográfica, observei as fronteiras campo/cidade e Brasil/Paraguai como cenário particular de vidas que tensionam a homogeneidade da nação e da instituição escolar e singularizam, no cotidiano, a intersecção entre elas.

À primeira vista, a presença de alunos paraguaios no Colégio não parece tão evidente, pois, ao entrarem na escola por processo seletivo, precisam ter um mínimo de domínio da língua portuguesa, visto que a maneira como os estudantes comunicam-se é também construída sobre

valores gerais do estado-nação e como parte de suas práticas e interações com as quais expressam esse conteúdo. Não é possível dizer que há uma negação por meio de uma homogeneização da língua e de outras práticas de ensino como o estágio. No entanto, a escola tende a unificar o que a demarcação geográfica separa no tocante aos interesses econômicos de pessoas, cuja nacionalidade não é a mesma. Assim como a escola é contextual, a maneira de inter-relacionar-se com a fronteira também o é. Nesse contexto, há formas de cooperação e de interdependência na maneira como a fronteira cria a escola por meio de laços e não somente barreiras.

O internato e o processo de seleção guardam relações muito complexas a ponto de não conseguirmos afirmar que o processo de seleção é a peça chave para determinar o espaço dos candidatos que estarão qualificados como estudantes da escola. Isso porque esse processo está diretamente relacionado com as regras do internato, entre elas o fato de dois terços das vagas serem ocupadas por residentes fora da cidade e de o aluno ter de apresentar um repertório compatível com as normas e os valores do conjunto de pessoas da escola como diretores e professores, por exemplo. Portanto, a formação da comunidade escolar é forjada em condições contextuais, relacionais e pontuais, pois entre outros cenários, depende de quem, no momento da entrevista, estará atuando como entrevistador.

A pandemia foi um acontecimento imprevisível para a organização estatal e para aqueles que estão na vida cotidiana do Colégio e um momento que aprofundou ainda mais os tempos e os espaços da família e da escola. Isso evidenciou, sobretudo, como o *locus* desta pesquisa está instituído por um conjunto de relações vivas e sensíveis, constituídas por rotinas diárias que se presentificam no conteúdo da educação formal.

Pensar a escola e o estado-nação em uma perspectiva determinada e/ou reprodutora é ignorar suas condições de produção e de percepção dentro das pessoas neles situadas e atentar para a possibilidade de atuar sobre a realidade que, não tendo sido produzida por elas, (re)inventam-na em contexto de tríplice fronteira nacional.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. L. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai.** São Paulo: Annablume, 2010.

ALMEIDA, Eliana Maria Fabiano de. **Análise da aplicação da entrevista do processo classificatório do curso técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Camboriú/SC.** 2008. 56f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008.

ALTO PARANÁ. **Ciudad del Este una ciudad del extremo este del Paraguay, capital del departamento de Alto Paraná, situada a 327 km de la capital del país.** Alto Paraná, El cambio continua. Disponível em: <<http://www.altoparana.gov.py/v0/index.php/ciudad-del-este>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ALVAREZ, Isaphi Marlene Jardim. **O (in)cômodo hibridismo linguístico dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente.** Pelotas, 2016. 169f. Tese de doutorado. (Especialização) - Universidade Católica de Pelotas, 2016.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a divisão do nacionalismo.** Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras: 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: Fernando Tomaz. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento.** Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **A miséria do mundo.** Vários tradutores. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Sobre a televisão.** Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Razões práticas.** Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRANDÃO, Carlos. R. **O que é a educação.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **O que é o método Paulo Freire.** 20. ed. Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 18 set. 2021.

_____. **Decreto n. 8.319 de 1910.** Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. **Decreto n. 5.241 de 1927.** Crêa o ensino profissional obrigatorio nas escolas primarias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providencias. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. Decreto Legislativo n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 114-116, 1907.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971^a.

_____. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola.** Decreto-lei 9.613/1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2021.

_____. _____. MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020. Informação postada no portal MEC. In: Dyelle Menezes. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/piso-salarial>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

_____. **Parecer n. 853 de 12 de novembro de 1971.** Núcleo comum para os currículos do ensino de 1. e 2. graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In: Documenta n. 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

BUMLAI, Danielle Urt Mansur. **Ações interculturais nas escolas de fronteira:** integração e preservação da identidade. Corumbá, 2014. 120f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Pantanal, 2014.

CAÑETE, Greice Lenir Reginatto. **Representações sobre a política linguística para as escolas de fronteira entre Brasil e Uruguai:** integrar para quê? São Leopoldo, 2013. 182f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

CARDIN, Eric Gustavo. **As ciências sociais nas fronteiras:** teorias e metodologias de pesquisa. Cascavel, PR: JB, 2014. cap. 7.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e71886, 2020.

COSTA, Jéssica Ausier da. **Fronteiras, Migração e Identidade: o fenômeno “brasiguai”**. Rio de Janeiro, 2013. 147f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Nara Tatiana. **O Colégio Agrícola de Francisco Beltrão e os desafios da educação politécnica**. 2016. 188f. Dissertação de mestrado. (Especialização) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS**. Cascavel, 2009. 164f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2009.

DAMATTA, Roberto. Você tem cultura? **Jornal da Embratel**. Rio de Janeiro, 1981.

_____. **A casa e a rua**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DREAMSTIME. **Mapa administrativo e político do Paraguai do vetor com bandeira**. Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/mapa-administrativo-e-pol%C3%ADtico-de-paraguai-do-vetor-com-bandeira-image114218080>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FERNANDES, Eliana Aparecida Araújo. **Experiências linguísticas: como se faz a educação bilíngue com a implementação da metodologia do projeto escola intercultural bilíngue de fronteira na fronteira Brasil e Paraguai**. Ponta Porã, MS, 2013. 87f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

FIORENTIN, Marta Izabel Schneider. **Imigrantes brasileiros radicados no Paraguai (1970-2016): relações socioculturais entre os imigrantes e seus descendentes e a sociedade paraguaia**. Curitiba, PR, 2017. 191f. Tese de doutorado. (Especialização) - Universidade Federal do Paraná, 2017.

FLORES, Olga Viviana. **O projeto intercultural bilíngue de fronteira: um olhar para novas políticas linguísticas**. Cascavel, PR, 2012. 127f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODOY, Marisa Elizabete Cassaro. **Ser criança em uma escola pública do lado brasileiro da fronteira Brasil/Paraguai: dos feixes atando pontes**. Foz do Iguaçu, PR, 2015. 220f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015.

GONÇALVES, Irlen Antônio; VERSIEUX, Daniela Pereira. Escrevendo por sobre a terra: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906-1915). **Revista História da Educação**, v. 19, n. 46, maio/ago. 2015.

MOREIRA, Jorda. **Tríplice Fronteira está alerta para casos suspeitos de coronavírus**. GDia. 29 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://gdia.com.br/noticia/triplice-fronteira-esta-alerta-para-casos-suspeitos-de-coronavirus>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GREGORY, Valdir. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial**. Migrações no Oeste do Paraná. Edunioeste, 2002.

_____. Obrages nos sertões do Paraná: exploração, trabalho e frontera. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste** – Campus de Foz do Iguaçu. v. 13, n. 1, p. 43-65, 1. sem. 2012.

CARNEIRO, Camilo Pereira. **Tríplice Fronteira (Argentina, Brasil e Paraguai)**. Wikipédia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%ADplice_Fronteira_\(Argentina,_Brasil_e_Paraguai\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tr%C3%ADplice_Fronteira_(Argentina,_Brasil_e_Paraguai))>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GUBER, Rosana. **La etnografia metodo, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

GUIMARÃES, Jhonatan. Escolas de Foz do Iguaçu auxiliam estudantes que moram no Paraguai. Informação postada no site **Consed.info**, Paraná, 14 de out. de 2020. Disponível em: <<https://consed.info/2020/10/14/escolas-de-foz-do-iguacu-auxiliam-estudantes-que-moram-no-paraguai/>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça Cidades e estados do Brasil**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (INDEC). República Argentina. Disponível e: <<https://www.indec.gob.ar/>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LOPES, Sérgio. O território Federal do Iguaçu e a “Marcha para o Oeste”. **Espaço Plural**, ano 5, n. 11, 1. sem. 2004.

LORENZETTI, Alejandro Néstor. **O programa escolas interculturais de fronteira (PEIF) como política linguística educacional**: estudos nas fronteiras da cidade de São Borja (BR) e Santo Tomé (AR). Ponta Grossa, PR, 2016. 282f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MICHENCO, Sivaldo de Macedo. **Representações da fronteira Brasil-Paraguai segundo alunos do 3. ano do ensino médio em Amambai-MS**. 2011. 124f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

MILITELLI, Edson Matias. **Os argentinos em Foz do Iguaçu-PR: Sociabilidades no contexto da exploração da madeira e da erva-mate no espaço de fronteira (1889-1930)**. Semana Acadêmica. 074 ed. 2015. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/os-argentinos-em-foz-do-iguacu-pr-sociabilidades-no-contexto-da-exploracao-da-madeira-e-da>>. Acesso em: 15 out. 2021.

MOTA, Mariete Lourenço. **A criança na fronteira amazônica: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância**. Manaus, AM, 2016. 259f. Tese de doutorado. (Especialização) - Universidade Federal do Amazonas, 2016.

MYSKIW, Antonio Marcos. Ser colono na fronteira: a singularidade da colônia militar de Foz do Iguaçu. **Perspectiva**, v. 06, n. 07, 2011.

PARANÁ. Secretaria da Administração e da Previdência. **Relatório**. Curitiba, 1913. In. OLIVEIRA, Ernesto Luiz de. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/sites/arquivo-publico/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/ano_1912_mfn_742_secretaria_de_estado_dos_negocios_da_agricultura_comercio_e_industria.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA, Jaqueline Alonso Braga de. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil-Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. Três Lagoas, MS, 2015. 167f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2015.

OLIVEIRA, Marisa Correia de. **Estudo da erva mate no Paraná: 1939-1967**. Curitiba, 1974. 141f. Dissertação de mestrado. (Especialização) - Universidade Federal do Paraná, 1974.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia**, p. 19-37, 1996.

PARANÁ, Secretaria da Educação e do Esporte. **Governo garante vagas para jovens paraguaios em colégios agrícolas do Paraná**. 06 de fevereiro de 2009. Disponível em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Governador-garante-vagas-para-jovens-paraguaios-em-colegios-agricolas-do-PR>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PEREIRA, Marilda Fátima Dias. **Argumentação e cidadania na escolarização em área de fronteira**. Campinas, 2013. 214f. Tese de doutorado. (Especialização) - Universidade Estadual de Campinas, 2013.

POSSE, Zulmara Clara Sauner; CASTRO, Elizabeth Amorim de. Escolas de Trabalhadores Rurais projetadas e construídas no Paraná entre 1930 e 1960. **Memória Urbana**. Disponível em: <<https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escolas>>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. **Projeto escolas (interculturais) bilíngues de fronteira: análise de uma ação política linguística**. Florianópolis, SC, 2013. 156f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SANTOS, Luciano Marcos dos. **Ñande Rekó. Nosso modo de ser: o jopará no Jornal Diário Popular**. Foz do Iguaçu, PR, 2013. 155f. Dissertação mestrado (Especialização) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

SANTOS, Maria Helena Pires. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário brasiguai na escola e no entorno social**. 2004. 253f. Tese de doutorado (Especialização) – Campinas, 2004.

SILVA, Crislaine Patrícia da. **Um estudo sobre o processo de mestiçagem no Programa de Escola Interculturais de Fronteira no estado de Mato Grosso do Sul: o caso da Fronteira Sul**. Dourados, 2016. 119f. Dissertação de mestrado (Especialização) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

SILVA, Regina Coeli Machado e. Como experimentamos e entendemos, do lado brasileiro, as fronteiras com a Argentina e o Paraguai. **Espaço Aberto**, PPGG – UFRJ, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 83-98, 2020.

_____. Escola e educar na fronteira: atos do Estado se (des)fazendo em seus limites. In: DORFMAN, Adriança; FILIZOLA, Roberto; FÉLIX, Julian Mokwa (orgs.). **Ensinando fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade**. Porto Alegre: Letra1; Diadorim, 2021b.

_____; DORFMAN, Adriana. Controle de Fronteiras (Brasil, Paraguai e Argentina) e inventividade local em tempos de COVID19. **Borders in Globalization Review**, v. 02, n. 1, p. 94-99, 2020.

_____; GODOI, Marisa Elizabete Cassaro. Na escola, ficar e brincar em casa: Autoentendimentos de crianças sobre as atividades do comércio transfronteiriço entre Brasil e Paraguai. In: **Dos momentos inesperados e interesses surpreendentes: (re)invenção e (re)descoberta na etnografia colaborativa com crianças e jovens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a.

SILVA, Wellington Souza. Fronteiras do Brasil. Informação postada no site **Brasil: InfoEscola**, 2014. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/geografia/fronteiras-do-brasil/>>. Acesso em: 18 maio 2020.

SOARES, Francisco das Chagas Moraes; MASSAFERA, Gisele. Fronteira: Uma análise sobre a Colônia Militar de Foz do Iguaçu do período de 1888 a 1912. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 8 ed. ano 05, v. 15, pp. 98-121, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/colonia-militar>>. Acesso em: 18 maio 2020.

SZEKUT, Andressa. **Migrantes brasileiros no distrito de Santa Rita, departamento de Alto Paraná, Paraguai: memórias, representações e territorialização**. 2018. Tese. (Especialização) - Universidade Federal de Pelotas, RS, 2018.

TV BRASIL. **Tríplice Fronteira de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: TV Brasil, 2020. 1 vídeo (3 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0iUZdanBQo8>>. Acesso em: 13 maio 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VIEIRA, Ana; VIEIRA, Ricardo. Entrando no interior da escola: etnografia e entrevistas etnográficas. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan./abr. 2018.

VIEIRA, Livia Carolina. **História da Educação Agrícola do Sul de Minas Gerais: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985)**. 151f. Tese de Doutorado (Especialização) - São Carlos: UFSCAR, 2016.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Tradução: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Ubu, 2017. 217f. Tese de doutorado (Especialização) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

WINKERT, Kelly Gracieli de Oliveira. **Memórias do Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, Paraná (1950 - 2019)**. Foz do Iguaçu, PR, 2019. 65f. Monografia (Especialização) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2019.

ZAMBRANO, Zélia. **De brasileiros a “brasiguaios”**: a emigração brasileira para o Paraguai a partir dos anos de 1970. São Paulo, 2009.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida. **A educação física no Programa Escolas Interculturais de Fronteira**. Maringá, PR, 2015. 172f. Tese de doutorado. (Especialização) - Universidade Estadual de Maringá, 2015.

APÊNDICES

Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol (colégio)
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Inglês / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Santa Rita - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Foz do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Guaraniaçu - Brasil	Céu Azul - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Guarapuava - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Itaipulândia - Brasil	Itaipulândia - Brasil	Espanhol / Português - BR
Brasileiro	Itaipulândia - Brasil	Itaipulândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Itaipulândia - Brasil	Itaipulândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Itaipulândia - Brasil	Itaipulândia - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Itaipulândia - Brasil	Itaipulândia - Brasil	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Itaipulândia - Brasil	Itaipulândia - Brasil	Português - BR / Espanhol (raramente)
Brasileiro	Jaraguá do Sul - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Katueté - Paraguai	Katueté - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)

Brasileiro	Katueté - Paraguai	Nueva Esperanza - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Katueté - Paraguai	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Laranjeiras do Sul - Brasil	Céu Azul - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Lima - Peru	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol
Brasileiro	Marechal Candido Rondon - Brasil	Marechal Candido Rondon - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Matelândia - Brasil	Matelândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Matelândia - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Matelândia - Brasil	Ramilândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Matelândia - Brasil	Ramilândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Matelândia - Brasil	Ramilândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Mbaracayu - Paraguai	Mbaracayu - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Matelândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR / Espanhol
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Paraná - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Paraná - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Medianeira - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Medianeira - Brasil	Serranópolis do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Itaipulândia - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR

Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Missal - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Brasileiro	Missal - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Mundo Novo - MS - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	Paraguai	Iruña - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Paraguai	Katueté - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	Paraguai	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Paraná - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Paraná - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Paraná - Brasil	Serranópolis do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Raúl Peña - Paraguai	Raúl Peña - Paraguai	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Brasileiro	San Alberto - Paraguai	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	Santa Fé - Paraguai	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Santa Fé - Paraguai	Santa Fé - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	Santa Helena - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Helena - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Rita - Paraguai	Missal - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Rita - Paraguai	Caaguazu - Paraguai	Português - BR / Espanhol
Brasileiro	Santa Rita - Paraguai	Itaipulândia - Brasil	Português - BR / Alemão (pais falam com avós)
Brasileiro	Santa Rosa - Paraguai	Santa Rita - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Missal - Brasil	Português - BR / Alemão (raramente) / Espanhol (raramente)

Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR / Alemão
Brasileiro	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR / Espanhol (colégio) / Guarani (colégio)
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Cidade Leste - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Santa Rita - Paraguai	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Alemão (com avós)
Brasileiro	São Miguel do Iguaçu - Brasil	São Miguel do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Alemão (com avós)
Brasileiro	São Paulo - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Tatuí - SP - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Brasileiro	Umuarama - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Italiano	Medianeira - Brasil	Medianeira - Brasil	Português - BR
Paraguaio	Alto Paraná - Paraguai	Alto Paraná - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Cidade de Leste - Paraguai	Alto Paraná - Paraguai	Guarani / Espanhol / Português - BR
Paraguaio	Cidade de Leste - Paraguai	Santa Rosa - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR
Paraguaio	Foz do Iguaçu - Brasil	Foz do Iguaçu - Brasil	Português - BR / Espanhol / Guarani
Paraguaio	Foz do Iguaçu - Brasil	Los Cedrales - Paraguai	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Paraguaio	Guaira - Brasil	Canindeyu - Paraguai	Português - BR / Espanhol
Paraguaio	Hernandarias - Paraguai	Alto Paraná - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Hernandarias - Paraguai	Santa Fé - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	Hohenau - Paraguai	Raúl Peña - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Itakyry - Paraguai	Itakyry - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	Katueté - Paraguai	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Paraguaio	Medianeira - Brasil	Alto Paraná - Paraguai	Espanhol / Português - BR
Paraguaio	Medianeira - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR / Espanhol

Paraguaio	Minga Porã - Paraguai	Itakyry - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Paraguai	Domingo Martinez de Irala - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Paraguai	Nueva Esperanza - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Paraguai	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Paraguai	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Alemão / Espanhol / Português (com meus pais)
Paraguaio	Paraguai	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR
Paraguaio	San Alberto - Paraguai	Alto Paraná - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	San Alberto - Paraguai	Alto Paraná - Paraguai	Português - BR / Espanhol
Paraguaio	San Alberto - Paraguai	Alto Paraná - Paraguai	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Paraguaio	San Alberto - Paraguai	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	San Alberto - Paraguai	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	San Alberto - Paraguai	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	San Alberto - Paraguai	San Francisco - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	San Alberto Paraguai	San Alberto - Paraguai	Português - BR
Paraguaio	Santa Fé - Paraguai	Santa Fé - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	Santa Helena - Brasil	Minga Porã - Paraguai	Português - BR / Espanhol
Paraguaio	Santa Rita - Paraguai	Raúl Peña - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	Santa Rita - Paraguai	Santa Rita - Paraguai	Português - BR (materno) / Espanhol (paterno) / Guaraní (paterno)
Paraguaio	Santa Rita - Paraguai	Naranjal - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	Santa Rita - Paraguai	Santa Rosa - Paraguai	Português - BR / Alemão
Paraguaio	Santa Rosa - Paraguai	Los Cedrales - Paraguai	Português - BR / Espanhol (amigos e vizinhos)
Paraguaio	Santa Teresa - Paraguai	Marizcal Francisco Solano López - Paraguai	Português - BR / Espanhol
Paraguaio	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Santa Teresinha De Itaipu - Brasil	Português - BR / Alemão
Paraguaio	São Miguel do Iguçu - Brasil	Santa Rita - Paraguai	Português - BR / Espanhol (quando necessário)
Polonês	Foz do Iguçu - Brasil	Foz do Iguçu - Brasil	Português - BR