



**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Sociedade, Cultura e Fronteiras**

**Cultura escolar em contexto de fronteira: um olhar sobre as práticas pedagógicas e escolares**

**FOZ DO IGUAÇU - PR**

**2023**



**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Sociedade, Cultura e Fronteiras**

**CÁTIA REGINA GUIDIO ALVES DE OLIVEIRA**

**Cultura escolar em contexto de fronteira: um olhar sobre as práticas pedagógicas e escolares**

Tese de Doutorado apresentada à Banca de defesa do Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras - Área de Concentração em Linguagem, Cultura e Identidade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, como requisito para obtenção de título de doutora.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isis Ribeiro Berger**

**FOZ DO IGUAÇU - PR**

**2023**

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

Oliveira, Cátia Regina Guidio Alves de  
Cultura escolar em contexto de fronteira: um olhar sobre  
as práticas pedagógicas e escolares / Cátia Regina Guidio  
Alves de Oliveira; orientadora Isis Ribeiro Berger. -- Foz  
do Iguaçu, 2023.  
209 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, 2023.

1. Cultura escolar. 2. Educação escolar. 3. Escola de  
fronteira. 4. Pluralidade cultural. I. Ribeiro Berger,  
Isis, orient. II. Título.

OLIVEIRA, C. R. G. A. **Cultura escolar em contexto de fronteira: um olhar sobre as práticas pedagógicas e escolares.** 209 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Isis Ribeiro Berger. Foz do Iguaçu, 2023. Cátia Reina Guidio Alves de Oliveira.

**APROVADA EM: 12/dezembro/2023.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isis Ribeiro Berger  
Orientadora (Unioeste)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luana Ferreira Rodrigues  
Membro externo (UFAM)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Fátima Serraglio Pasini  
Membro externo (UFSC)

---

Prof. Dr. Oscar Kenji Nihei  
Membro interno (Unioeste)

---

Prof. Dr. Valdecir Soligo  
Membro interno (Unioeste)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jorgelina Ivana Tallei  
Membro suplente externo (UNILA)

---

Prof. Dr. Samuel Klauck  
Membro suplente interno (Unioeste)

## **DEDICATÓRIA**

Para minha professora Dona Suzana, da segunda série! Por ser a pessoa que se curvou para me olhar nos olhos e compreender a minha dúvida! Foi ali que eu resolvi que queria ser professora!

Para minha mãe, que me mostrou que a infância deve ser mágica!

Para meu companheiro José Dilson, que me mostrou que eu posso! E quando não posso, ele está ali do meu lado, para que eu tente novamente!

Para meus filhos Renata e Rafael, que reavivaram a criança que vive em mim! Atributo fundamental da docência e da vida!

Para Martim e Catarina, por quem luto por Educação acolhedora e instigante! Eles e todas as crianças merecem!

E para meus alunos e alunas com quem dividi os espaços de sala de aula! Lugares onde sempre renovamos a nossa vontade de aprender!

E que se renove sempre em nós “Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir-a-ser ...” (FREIRE, P., 1995, p. 103).

## AGRADECIMENTO

Eu não caminhei sozinha. Eu estive sempre acompanhada. E isto me faz grata e feliz por duas razões. Primeiro porque vi e senti a generosidade humana personificada nas pessoas com as quais convivi neste tempo de estudo e pesquisa. E, segundo, porque aprendi que sozinha não se chega a lugar algum.

Meus sinceros agradecimentos,

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isis Ribeiro Berger, que me acolheu na metade do caminho, e que entre o rigor acadêmico e afeto me proporcionou muitos desafios e conhecimentos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras pelas importantes contribuições teóricas com as quais alavanquei novas possibilidades de estudo.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jorgelina Ivana Tallei, pelas incontáveis trocas. E pelo compartilhamento de referências importantes para a minha compreensão de escola em ambiente fronteiriço.

Aos funcionários e funcionárias da Unioeste, pela sempre pronta disponibilidade de atendimento.

À secretária Municipal de Educação, Prof<sup>ª</sup> Maria Justina Silva, a diretora pedagógica Prof<sup>ª</sup> Eliziane Diesel, que não pouparam esforços para viabilizar meu acesso à secretaria e escola.

À Valeria, à Kelly, ao Theo e Fabiano, servidores públicos da SMED pelas contribuições.

Às coordenadoras Professoras Regina e Léa e ao diretor Prof. Valdir, pela receptividade na escola Municipal Elenice Milhorança.

Aos professores e professoras da Escola Municipal Elenice Milhorança, que me receberam de forma tão acolhedora e permitiram que eu observasse o exercício da docência. E aos alunos e alunas frequentantes daquele espaço.

À minha amiga Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gisele de Souza Gonçalves, pelo auxílio, pelos conselhos e pelo carinho a mim dispensados.

À minha amiga Aline Lacerda pela cumplicidade, disponibilidade e companheirismo.

À minha amiga, Prof<sup>ª</sup> Ms. Claudimery, pelo apoio incondicional durante este percurso.

Aos amigos e amigas: Galdino, Bruno, Max, Ricardo, Thiago, Morena, Cida, Lavínia e Karine. Pessoas queridas com as quais compartilhei momentos de aprendizado, de trocas e

de cumplicidade nesta trajetória tão importante de nossas vidas. Vocês estão na minha memória e no meu coração.

À minha filha Renata Alves de Oliveira, que esteve ao meu lado dando apoio e suporte diante de minhas angústias e fragilidades.

Ao meu filho Rafael, pelas incontáveis vezes em que me ofereceu café, beijo e abraço.

E ao meu companheiro de vida, José Dilson, que dividiu comigo exatamente tudo, as tarefas domésticas, as leituras, as conversas, as tristezas e alegrias.

OLIVEIRA, C. R. G. A. **Cultura escolar em contexto de fronteira: um olhar sobre as práticas pedagógicas e escolares**. 209 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Isis Ribeiro Berger. Foz do Iguaçu, 2023.

## RESUMO

Nesta tese discute-se a educação escolar oferecida na região fronteira entre os países Brasil/Paraguai/Argentina. Trata-se de um estudo sobre a instituição escola, situada em um contexto plural diante da real possibilidade de contato com diferentes linguagens, culturas, modos de pensar, agir, ser e existir. Constitui uma pesquisa interdisciplinar, baseada em diferentes conhecimentos de diversas áreas das Ciências Sociais e Humanidades. Esta pesquisa toma como premissa a ideia de que a educação escolar oferecida em localidades fronteiriças engloba fatores particulares e únicos que interferem nas relações sociais e ativam a necessidade de criação de diferentes formas e estratégias para a condução das práticas escolares. Enquanto espaço de realização da educação formal e obrigatória, a escola é um conjunto de características sócio-históricas herdadas, aliadas ao que é vivenciado no seu cotidiano diante das adversidades e tensões refletidas pelo contexto plural. Neste sentido, o foco foi direcionado para a apreensão dos elementos e práticas culturais nascidos e absorvidos nos espaços escolares, que constituem aspectos e fenômenos que fazem parte da cultura escolar. Como categoria, essa cultura escolar também é composta pelo reconhecimento de características específicas presentes nesses ambientes. Portanto, objetivou-se identificar, no cotidiano da escola municipal de ensino fundamental Elenice Milhorança, mecanismos e práticas que caracterizam especificidades da cultura escolar constituída nesse espaço de escolarização, localizado em Foz do Iguaçu, PR. Para tanto, foram articulados diferentes procedimentos metodológicos definidos por pesquisas bibliográficas, documentais e de campo para obtenção, geração e análise de dados. O estudo de caso, de natureza qualitativo-interpretativa, foi construído a partir da instrumentalização de documentos (PPP, Protocolo de acolhimento e ficha de matrícula), observação participante (na escola) e aplicação de questionário (professores, direção e coordenação). Como resultado constatou-se que cada instituição escolar é única, englobando características constituídas pelo contexto em que está inserida, e é definida pela articulação das culturas (política, acadêmica e empírica) que nela impactam. Nessa perspectiva, o trabalho traz contribuições para o avanço das discussões e para a formulação de políticas públicas que visem à melhoria do processo de escolarização nas regiões de fronteira, bem como à formação de professores.

Palavras-chave: Educação escolar, Escola, Fronteira, Cultura escolar, Pluralidade cultural.

OLIVEIRA, C. R. G. A. **Cultura escolar em um contexto fronterizo: uma mirada a las prácticas pedagógicas y escolares.** 209 f. Tesis (Doctorado em Sociedad, Cultura y Fronteras). Universidad del Estado del Oeste del Paraná. Líder: Isis Ribeiro Berger. Foz do Iguacu, 2023.

## RESUMEN

En esta tese se discute la educación escolar ofrecida en la región fronteriza entre los países Brasil/Paraguay/Argentina. Se trata de un estudio sobre la institución escolar, ubicada en un contexto plural debido a la posibilidad real de contacto con diferentes lenguas, culturas, formas de pensar, actuar, ser y existir. Constituye una investigación interdisciplinaria, basada en diferentes conocimientos provenientes de diversas áreas del conocimiento en las Humanidades. Esta investigación toma como premisa la idea de que la educación escolar ofrecida en localidades fronterizas abarca factores particulares y únicos que interfieren en las relaciones sociales y activan la necesidad de crear diferentes formas y estrategias para la conducción de las prácticas escolares establecidas. Como espacio para la realización de la educación formal y obligatoria, la escuela es un conjunto de características sociohistóricas heredadas, combinadas con lo vivido en su vida cotidiana frente a las adversidades y tensiones reflejadas por el contexto plural. En este sentido, el foco estuvo dirigido a aprehender los elementos y prácticas culturales nacidas y absorbidas en los espacios escolares, que constituyen aspectos y fenómenos que forman parte de la cultura escolar. Como categoría, esta cultura escolar también se compone del reconocimiento de características específicas presentes en estos entornos. Por lo tanto, el objetivo fue identificar en el cotidiano de la escuela primaria municipal Elenice Milhorança, mecanismos y prácticas que caracterizan especificidades de la cultura escolar constituida en este espacio de escolarización, ubicado en Foz do Iguacu, PR. Para ello se articularon diferentes procedimientos metodológicos definidos por la investigación bibliográfica, documental y de campo para la obtención, generación y análisis de datos. El estudio de caso, de carácter cualitativo-interpretativo, se construyó a partir de la instrumentalización de documentos (PPP, protocolo de recepción y formulario de registro), observación participativa (en la escuela) y cuestionario (docentes y coordinación). Como resultado se encontró que cada institución escolar es única, abarca características constituidas por el contexto en el que se ubica, y se define por la articulación de las culturas (política, académico y empírico) que impactan en él. En esta perspectiva, el trabajo trae aportes para el avance de las discusiones y la formulación de políticas públicas orientadas a mejorar el proceso de escolarización en las regiones fronterizas, así como la formación docente.

Palabras clave: Educación escolar, Escuela, Frontera, Cultura escolar, Pluralidad cultural.

OLIVEIRA, C. R. G. A. **School culture in a border context: a look at pedagogical and school practices.** 209 f. Thesis (Doctorate in Society, Culture and Frontiers) - State University of Western Paraná. Supervisor: Isis Ribeiro Berger. Foz do Iguçu, 2023.

### **ABSTRACT**

This thesis discusses school education in the border region between Brazil/Paraguay/Argentina. It is a study of the school institution situated in a plural context with the real possibility of contact with different languages, cultures, ways of thinking, acting, being, and existing. It is an interdisciplinary study based on different areas of knowledge in the Human Sciences. This research takes as its premise the idea that school education offered in border locations encompasses particular and unique factors that interfere with social relations and trigger the need to create different forms and strategies for conducting established school practices. As a place where formal and compulsory education takes place, the school is a set of inherited socio-historical characteristics combined with what is experienced in its daily life in the face of the adversities and tensions reflected by the plural context. In this sense, the focus was on understanding the cultural elements and practices born and absorbed in school spaces, constituting aspects and phenomena that are part of school culture. As a category, this school culture is also made up of recognizing specific characteristics in these environments. Therefore, the aim was to identify, in the daily life of the Elenice Milhorança municipal elementary school, mechanisms and practices that characterize specificities of the school culture constituted in this schooling space, located in Foz do Iguçu, PR. To this end, different methodological procedures were defined by bibliographical, documentary, and field research used to obtain, generate, and analyze data. The case study, of a qualitative-interpretative nature, was constructed using documents (PPP, reception protocol and registration form), participant observation (at the school), and questionnaires (teachers and coordinators). As a result, it was found that each school institution is unique, that it encompasses characteristics constituted by the context in which it is inserted, and is defined by the articulation of the cultures (political, academic and empirical) that impact it. From this perspective, the work contributes to advancing discussions and formulating public policies aimed at improving the schooling process in border regions, as well as teacher training.

**Keywords:** School education; School; Border; School culture; Cultural plurality.

## LISTA DE FIGURAS

|   | p.  |
|---|-----|
| Figura 1 - Mapa da Tríplice fronteira: Brasil-Argentina-Paraguai .....  | 23  |
| Figura 2 - Diagrama dos aspectos estruturantes da escola .....  | 54  |
| Figura 3 - Diagrama representativo das três culturas que incidem sobre a escola e suas relações de autonomia, interação e dependência ..... | 59  |
| Figura 4 - Esquema da sequência das fases da pesquisa .....   | 73  |
| Figura 5 - Esquema de observação na escola .....  | 82  |
| Figura 6 - Línguas faladas nas escolas de Foz de Iguaçu .....   | 92  |
| Figura 7 - Mapa dos bairros de Foz do Iguaçu - PR .....   | 94  |
| Figura 8 - Identificação da Escola Professora Elenice Milhorança .....  | 95  |
| Figura 9 - Foto da frente da Escola Professora Elenice Milhorança .....   | 95  |
| Figura 10 - Gráfico: Nacionalidades dos alunos .....  | 96  |
| Figura 11 - Vans de transportes para estudantes que atravessam a fronteira .....  | 97  |
| Figura 12 - Ambientes internos da escola .....  | 101 |
| Figura 13 - Ambiente interno da escola .....  | 101 |
| Figura 14 - Pavilhão das salas de aula .....  | 102 |
| Figura 15 - Acesso à Secretaria .....   | 102 |
| Figura 16 - Refeitório .....  | 102 |
| Figura 17 - Quadra de esportes .....  | 102 |
| Figura 18 - Acesso às salas de aula .....   | 104 |
| Figura 19 - Porta da direção da escola .....  | 104 |
| Figura 20 - Registro de atividade de inglês do quinto ano .....   | 105 |
| Figura 21 - Imagem de um painel .....   | 107 |
| Figura 22 - Porta de uma sala de aula .....   | 107 |
| Figura 23 - Acesso ao banheiro masculino .....  | 108 |
| Figura 24 - Acesso ao banheiro feminino .....   | 108 |
| Figura 25 - Vista parcial do hall de acesso .....   | 108 |
| Figura 26 - Imagem dos documentos exigidos para matrícula .....   | 126 |
| Figura 27 - Imagem da comemoração do 7 de setembro na escola .....  | 133 |
| Figura 28 - Quadra de esporte e refeitório .....  | 134 |
| Figura 29 - Quadro de monitoramento do recreio .....  | 134 |
| Figura 30 - Professores que falam outras línguas além do português .....  | 138 |
| Figura 31 - Das produções dos alunos .....  | 139 |
| Figura 32 - Apostila desenvolvida pelas professoras e coordenadoras da escola .....   | 139 |
| Figura 33 - Contexto da sala de aula .....  | 140 |
| Figura 34 - Estímulos para alfabetização .....  | 142 |
| Figura 35 - Família silábica .....  | 142 |
| Figura 36 - Ilustração de um caderno .....  | 143 |
| Figura 37 - Produção em duas línguas .....  | 143 |
| Figura 38 - Atividade extra do 3º ano .....   | 144 |
| Figura 39 - Registro da Equipe pedagógica da SMED nos cadernos .....  | 145 |
| Figura 40 - Registro da Equipe pedagógica da SMED nos cadernos .....  | 145 |
| Figura 41 - Definição de comunidade escolar pelos professores .....   | 158 |
| Figura 42 - Índices de respostas dos professores sobre dificuldades enfrentadas em sala de aula .....                                       | 159 |
| Figura 43 - Atendimento das expectativas dos professores pela SMED .....  | 163 |
| Figura 44 - Diagrama das culturas que incidem sobre a escola .....  | 166 |

## LISTA DE QUADROS

|  | p.  |
|--|-----|
| Quadro 1 - Apresentação dos planos da fundamentação teórica .....  | 28  |
| Quadro 2 – Estruturação do capítulo 3 .....  | 67  |
| Quadro 3 - Traçado metodológico da pesquisa .....  | 69  |
| Quadro 4 - Resumo do recorte da pesquisa .....   | 73  |
| Quadro 5 – Descrição de documentos oficiais .....  | 77  |
| Quadro 6 – Vetores direcionadores da observação .....  | 83  |
| Quadro 7 - Diagrama de apresentação do capítulo 4 .....  | 88  |
| Quadro 8- Alunos matriculados na rede municipal de Foz do Iguaçu no ano de 2022 ..   | 90  |
| Quadro 9 - Nacionalidades presentes nas salas de aula nas escolas municipais de Foz do Iguaçu – PR .....                             | 91  |
| Quadro 10 - Distribuição do alunado nas respectivas turmas .....   | 98  |
| Quadro 11 – Atos regulatórios da Instituição de ensino .....   | 111 |
| Quadro 12 - Estrutura do Projeto Político Pedagógico da Escola .....   | 112 |
| Quadro 13 - Composição do Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino ..... | 123 |
| Quadro 14 – Instruções da SMED para matrícula do aluno .....   | 127 |
| Quadro 15 - Diagrama do percurso do capítulo V .....   | 130 |
| Quadro 16 - Dados da escola extraídos do PPP de 2021 .....   | 147 |
| Quadro 17 – Índices das avaliações externas – Dados retirados do PPP (2021) .....  | 148 |
| Quadro 18 - Políticas e ações do poder público e grupo de pesquisa da UNILA .....  | 150 |
| Quadro 19 - Estratégias e recursos utilizados pelos professores em sala de aula .....  | 161 |
| Quadro 20 - Propostas de iniciativas para melhoria do cotidiano escolar .....  | 165 |

## SUMÁRIO

|  | P.  |
|--|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....   | 13  |
| 1.1. Apresentação .....  | 13  |
| 1.2. A cultura escolar de uma escola de fronteira como tema de pesquisa .....                      | 15  |
| 1.3. Pressupostos, problema e objetivos da pesquisa .....  | 20  |
| <b>2. PLANO TEÓRICO: A FRONTEIRA, A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR</b> .....                           | 27  |
| 2.1. Primeiro plano: O contexto de fronteira .....   | 27  |
| 2.2. Segundo plano: A escola como construção histórico-cultural .....                              | 33  |
| 2.3. Terceiro Plano: A relação entre cultura e escola .....  | 40  |
| 2.4. Quarto Plano: A categoria ‘Cultura Escolar’ .....   | 50  |
| 2.5. Síntese - Cultura escolar em contexto de fronteira .....                                      | 62  |
| <b>3. ETAPAS DA METODOLOGIA: O caminho percorrido</b> .....  | 66  |
| 3.1. O quadro metodológico .....   | 66  |
| 3.2. A pesquisa bibliográfica .....  | 68  |
| 3.3. A pesquisa documental .....   | 75  |
| 3.3. A delimitação do campo de pesquisa .....  | 71  |
| 3.4. O desenho da pesquisa .....   | 72  |
| 3.4.1. Etapa I – Levantamento bibliográfico .....  | 73  |
| 3.4.2. Etapa II – A pesquisa documental .....  | 75  |
| 3.4.2.1. O Projeto Político Pedagógico da escola .....   | 77  |
| 3.4.2.2. A Ficha de Matrícula .....  | 78  |
| 3.4.2.3. O Protocolo de Acolhimento .....  | 78  |
| 3.4.3. Etapa III – A pesquisa de campo .....   | 79  |
| 3.4.4. Etapa IV - A triangulação dos dados .....   | 83  |
| <b>4. DIMENSÕES DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA</b> .....                 | 87  |
| 4.1. Primeira Dimensão .....   | 88  |
| 4.1.1. A escola municipal Professora Elenice Milhorança: Identificação e contexto .....            | 88  |
| 4.1.2. A estrutura física da escola: A arquitetura e a paisagem linguística .....                  | 97  |
| 4.2. Segunda Dimensão: Prenúncios de uma cultura política. O que os documentam revelam .....       | 108 |
| 4.2.1. O Projeto Político Pedagógico da escola .....   | 109 |
| 4.2.2. A Ficha de matrícula .....  | 120 |
| 4.2.3. O Protocolo de Acolhimento – Projeção e planejamento para uma política do acolhimento ..... | 121 |
| <b>5. ASPECTOS DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA</b> .....  | 129 |
| 5.1. A cultura empírica no cotidiano da escola .....   | 129 |
| 5.1.1. No espaço da sala de aula .....   | 134 |
| 5.1.2. Das estratégias aos recursos .....  | 135 |
| 5.1.3. Dos objetivos da escola .....   | 137 |
| 5.1.4. Dos registros dos alunos .....  | 141 |
| 5.1.5. Das avaliações .....  | 145 |
| 5.2. As culturas e seus espaços de atuação .....   | 149 |
| 5.3. Aspecto terceiro: A escola na perspectiva dos sujeitos que a compõem .....                    | 150 |
| 5.3.1. Da coordenação e direção da escola .....  | 151 |
| 5.3.2. Os professores e a escola .....   | 156 |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 170 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 177 |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | 196 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 199 |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Apresentação

A escola situada em uma região de fronteira é tema promissor para promover debates teóricos e abrir caminhos para o desenvolvimento de diversas abordagens de estudo, quando reconhecida como um ambiente social singular pertencente a um contexto plural, cuja característica central é a intensa diversidade cultural e linguística nelas presentes. Com base nessa premissa, considere a relação entre escola e fronteira como campo de investigação e um cenário para pesquisa, a serem explorados diante das várias indagações sobre a composição deste ambiente levando em conta os elementos e práticas que constituem este espaço público e obrigatório de formação.

Como instituição formal reservada para o atendimento das demandas locais, a escola revela-se como campo de estudo único por apresentar características culturais e identitárias próprias se defrontando diariamente com situações adversas de atendimento a uma comunidade escolar ímpar.

Quanto a estar em uma das regiões de fronteiras internacionais, posso afirmar a princípio, que elas são regiões conhecidas como lugares de limite, divisa, de circulação e movimento de pessoas que transladam diuturnamente entre países por diferentes razões.

Alheia a qualquer conhecimento aprofundado sobre essa localidade, cheguei à cidade de Foz do Iguaçu - PR<sup>1</sup> no ano de 2004 para assumir o concurso público de pedagoga do Estado do Paraná e trabalhar como professora no ensino superior privado. Mudanças de rumo e de cidade acionaram muitos desafios.

Deparei-me com a possibilidade real de interagir com outras línguas, culturas e formas de pensar, agir e existir na fronteira e no mundo. Para aqueles que vêm de uma realidade diferente, a tendência é adotar a imagem transmitida pela mídia, ou a noção construída durante a escolarização de uma “fronteira natural”, definida por aspectos geográficos e territoriais, muitas vezes constituídos por acidentes geográficos que separam países, ou como um espaço de controle onde os limites são estabelecidos pela presença e poder do Estado.

Ao me estabelecer, passei a observar de perto a pluralidade constante, presente em tempo real no meu local de trabalho e nas escolas, o que me motivou a aprofundar nas reflexões e discussões produzidas sobre as regiões fronteiriças. Constatei que há um

---

<sup>1</sup>Cidade brasileira localizada no estado do Paraná, que faz divisa com *Ciudad del Este*, no Paraguai, e *Puerto Iguazú*, na Argentina. Como território fronteiriço, turístico, o município recebe diariamente muitos turistas que circulam pelas fronteiras, além da presença de estudantes de todos os níveis de ensino de outras nacionalidades, refugiados, moradores e visitantes de diferentes regionalidades e etnias.

movimento transfronteiriço que estabelece inter-relações entre várias redes sociais: a rede de educação, a rede de trabalho, a de turismo e a rede de parentesco, dentre outras.

No entanto, nessa espacialidade particular, repleta de movimentos diversos e adversos há uma subjetividade silenciosa que escapa, muitas vezes, ao entendimento de quem é e principalmente, de quem não é desse lugar.

As regiões de fronteira têm uma lógica própria, que mostra uma “complexidade orgânica”, que permite perceber, segundo Klausberger (2020), uma “multiplicidade de sentidos”, que supera qualquer tipo de redução ou oposição. Para esse autor, “não há como fazer correlações simples, entre o “eu e o outro, entre o nacional e o internacional, ou onde começa ou termina o Estado”.

Nessa perspectiva fui me inteirando gradativamente dessa realidade plural ao tramitar pelos vários espaços de educação, público e privado, atuando como pedagoga, professora e orientadora de estágio obrigatório, nos cursos de formação de professores. Estive por algum tempo absorvida pelas minhas atribuições, especializando-me no próprio exercício da docência, o que, de certa forma, possibilitou estabelecer contato com alunos e alunas de diferentes nacionalidades frequentantes dos vários espaços de educação, que me fizeram despertar para uma realidade que, dificilmente, fora desse contexto fronteiriço, eu conheceria.

Essas experiências despertaram o interesse pelas “diferentes” formas de concretização da ação docente diante da diversidade existente e emergente, na instituição escolar que também atende a um alunado com características culturais diversas.

Os questionamentos foram se multiplicando, na medida em que fui retomando o exame das múltiplas finalidades que presidem as instituições escolares, frente à realidade pedagógica que elas abrigam. Somada a isso, a minha atuação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras ampliou minha experiência a partir do contato diário com estudantes que, na condição de estagiários, tornam-se auxiliares e professores, já no início do processo de formação nas várias instituições escolares de Foz do Iguaçu e região.

Tornei-me testemunha, a partir dos relatos que me chegavam sobre a apreensão das várias realidades alocadas nesses espaços de educação escolar. Estes foram mote de discussões em algumas aulas, diante da incompreensão, inexperiência e desconhecimento de quem está no caminho professorando durante o processo de formação e ainda não desenvolveu mecanismos e práticas que viabilizam o trabalho docente dentro desses espaços, os quais apresentam no seu cotidiano adversidades e tensões, refletidos também pelo contexto plural. Tomei como pressuposto que a escola localizada em uma região fronteiriça tem muito a revelar e, para tomá-la como objeto de estudo, no sentido de compreendê-la em seus

aspectos particulares, entendi que era preciso refinar conceitualmente o olhar para o campo educacional e para o cotidiano em que esta está inserida.

Nessa perspectiva, movimei-me para desenvolver um trabalho de pesquisa em que eu pudesse descrever mais detidamente “os fazeres ordinários da escola” de ensino fundamental pública dos anos iniciais nessa região e localidade, para a apreensão e composição de elementos da cultura escolar da escola de fronteira. Voltei meu foco para essa realidade particular e fomentei a ideia de dialogar com os sujeitos atuantes nesses espaços e com as fontes documentais que prescrevem práticas e saberes no sentido de recuperar a dinâmica particular e reveladora ali constituída.

Dessa forma, entendi como necessário o aprofundamento das reflexões acerca da identificação e classificação dos elementos passíveis de compor aspectos das culturas escolares presentes nos espaços de escola na e da fronteira, no sentido de apreensão e análise dos possíveis impactos nas relações que se estabelecem ali e nas políticas propostas e instituídas, a partir das práticas didático-pedagógicas cotidianas que transpõem seus limites físicos transformados em atos, ações e modos de vida daqueles<sup>2</sup> que a frequentam.

Disposta a produzir diferentes interpretações e novas questões sobre cultura escolar, busquei possibilidades para (re)formular diferentes sentidos da vida na sala de aula, procurando contribuir para uma reflexão didática que seja esclarecedora, e que contribua para a compreensão do que é, e se existe uma escola da fronteira.

Assim construí um trajeto de pesquisa, a partir de um tema de estudo.

## **1.2. A cultura escolar de uma escola de fronteira como tema de pesquisa**

As regiões de fronteira entre países, por serem ambientes singulares repletos de diversidade cultural, apresentam-se como campos abundosos para investigações e formações teóricas de diversas dimensões, por meio das quais tem-se buscado compreender as relações do espaço físico com a realidade social, política, econômica e cultural, nele presentes. Há uma dinâmica própria sendo (re) conhecida e interpretada a partir dos fenômenos provocados pelo deslocamento e circulação de pessoas entre diferentes países. São muitas formas de contato entre os sujeitos que perpassam por essas áreas. Esses que vivem nessas regiões desenvolvem

---

<sup>2</sup>Morando no país vizinho ou não, na cidade da tríplice fronteira, os migrantes são reconhecidos dentro do espaço da escola como estudantes que necessitam estar na instituição e que, ao mesmo tempo, dependem de políticas públicas específicas para se adaptarem e ali permanecerem.

formas de mobilidade que, muitas vezes, transcendem os limites políticos impostos pelos Estados, para construir suas histórias entre fronteiras.

Segundo Silva e Almeida (2019), as mobilidades nas fronteiras são processos sociais que envolvem deslocamentos físicos ou simbólicos de pessoas, objetos, ideias e valores entre diferentes lugares e contextos. Elas são influenciadas por fatores como as oportunidades econômicas, as redes sociais, as identidades culturais, as políticas migratórias, as condições geográficas e os processos educacionais formais e informais. Trata-se de fatores fronteiriços que demandam atenção quando colocados como questões singulares a serem discutidas e enfrentadas a partir de suas particularidades. Ainda, segundo estes autores, as mobilidades nesses espaços podem gerar benefícios para os sujeitos envolvidos, como o acesso a bens e serviços, a ampliação do capital social e cultural, a diversificação das experiências de vida e a construção de identidades híbridas e plurais. No entanto, elas também podem implicar riscos e vulnerabilidades, como a discriminação, a exploração, a violência, a perda de referências identitárias e a precariedade das condições de trabalho, educação e moradia.

Nesse sentido, as reflexões teóricas abordam as fronteiras e suas contradições como espaços de conflito e integração, de mobilidade e controle, de diversidade e identidade (Cardin, 2016). São análises que destacam suas especificidades em termos de lugares, fluxo transfronteiriço e representações. (Albuquerque e Cardin, 2018).

Mas as fronteiras não são apenas linhas que delimitam espaços, elas são processos que envolvem estratégias políticas, econômicas, culturais e ambientais. Conforme Saquet (2011, p. 15), “São construções sociais e históricas que expressam relações de poder e de identidade, e que se modificam conforme as mudanças nas condições materiais e nas formas de subjetivação dos sujeitos”. Para esse autor, é preciso defender abordagens dialéticas e relacionais das fronteiras, que considerem as suas contradições e as suas transformações ao longo do tempo, a partir de análises críticas sobre as formas de dominação e de resistência que ali se manifestam (Saquet, 2017).

Portanto, as pesquisas sobre fronteiras promovem novas maneiras de conceituá-las, de apreender seus diferentes tipos, de desvendar os processos que as constroem, que organizam as políticas públicas de traslado, segurança, saúde, trabalho e, fundamentalmente, de educação, além de decifrem as diferentes formas de contato entre os povos que ali vivem, trabalham, estudam e se comunicam diante das várias línguas e culturas que circulam nesse movimento do ir e vir (Oliveira *et al.*, 2023).

Albuquerque (2010) diz que as teorias sobre o tema promovem diversos deslocamentos sobre a compreensão das diferentes abordagens referentes aos limites

territoriais das nações. Para o autor, se faz importante destacar que há uma crescente preocupação com as “complexas relações culturais e de poder em um mundo atravessado pelas assimetrias em permanentes deslocamentos de pessoas e mercadorias dentre outros fatores.

Essas regiões passaram a ser estudadas, também, como campos singulares de contatos sociais, de tradução cultural, como espaço da diferença e ambiente do hibridismo<sup>3</sup> mediante o fenômeno do contato, da interação e da mistura entre diferentes culturas (Canclini, 2019). São regiões onde se acirram as fronteiras culturais, que se constituem nas relações de poder, no conflito e na negociação entre os diferentes atores sociais que habitam esses espaços, e que estão em constante transformação porque são dinâmicas, permeáveis e híbridas, e elas se valem da imaginação e da memória para representar e interpretar o lugar e o outro (Pesavento, 2006).

Nessa perspectiva, cada fronteira é única. Primeiro, porque se constitui dos elementos característicos e próprios de uma região dessa natureza e, segundo, porque também é resultado das políticas nacionais e internacionais implementadas seja para traslado, controle, interação cultural, desenvolvimento, integração e identidade dos países envolvidos. Há uma extensa área de fronteiras latino-americanas pertencentes à “América do Sul, onde o Brasil possui fronteira com todos os países do subcontinente, excetuando Equador e Chile, ou seja, com dez nações, totalizando 16.885,7 quilômetros de extensão, envolvendo onze Unidades da Federação (UFs) e 588 municípios, que abrangem 27% do território nacional” (Pêgo e Moura, 2018, p. 9-10).

Para fins desta pesquisa, concentro-me mais especificamente na tríplice fronteira (Argentina – *Puerto Iguazú*, Brasil – Foz do Iguaçu e Paraguai – *Ciudad del Este*)<sup>4</sup>, localizada em Foz do Iguaçu – PR e, conforme Carneiro e Câmara (2019), pertencente ao arco Sul (composto pelos estados – Paraná/Santa Catarina/Rio Grande do Sul). Esta região tem sido foco de importantes trabalhos em que se abordam e discutem acerca das políticas organizadas para os países latino-americanos. Foram diversas iniciativas voltadas para a definição de projetos de integração e desenvolvimento nas e das fronteiras. A convicção central posta

---

<sup>3</sup>O hibridismo cultural é um processo dinâmico e complexo que envolve aspectos culturais, econômicos e políticos, e que pode gerar novas formas de identidade e expressão (Canclini, 2019).

<sup>4</sup>Faixa de Fronteira caracteriza-se, de acordo com artigo 20, § 2º da Constituição Federal, como a faixa territorial de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, lindeira a dez países da América do Sul, subdividida pelos Arcos Norte, Central e Sul e abrangendo onze unidades federativas das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rondônia, Roraima, Rio Grande do Sul e Santa Catarina (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 2019, p. 11).

nestas ações passa pela possibilidade de se conceber uma identidade latino-americana viabilizada e apoiada pelo Mercosul<sup>5</sup>.

Em uma perspectiva geopolítica, a fronteira é limite cujas funções são segurança e defesa do território nacional, mas que a partir da alteração de cenário e contexto político ocasionado pela junção de alguns países consolidados por blocos, ao exemplo do Mercosul (Mercado Comum do Sul), passou-se a pensá-la como pontos e possibilidades de integração e cooperação entre diferentes Estados. Grosso modo, estas propostas apostaram na ideia de fronteira como espaço privilegiado e antecipador de uma possível forma de condução das políticas, que tem vislumbrado soluções para uma maior integração nas zonas fronteiriças. (Padrós, 2003).

A integração tornou-se tema relevante porque existe um esforço de compreensão dos caminhos percorridos em prol dessa construção identitária latino-americana, que pudesse superar as diferenças históricas, culturais e econômicas entre os países dessa região. Conforme Albuquerque (2005, p. 54), lutas, cujas pautas centrais perpassam, por exemplo, pela possibilidade de conquistas da livre circulação dos trabalhadores, da criação, instituição e funcionamento adequado de comitês<sup>6</sup>, de uma legislação específica para o cidadão fronteiriço, e pela projeção, efetivação do bilinguismo nas escolas<sup>7</sup>. Além de vislumbrar projetos de incentivo ao turismo<sup>8</sup> entre as cidades fronteiriças.

Portanto, para além de serem delimitadas e marcadas sucessivamente de acordo com os processos de ocupação militar, demográfica, econômica, política e cultural que ocorrem nos territórios fronteiriços, as fronteiras nacionais são criações humanas, dinâmicas e artificiais. Elas são produtos da cultura, conforme afirma Albuquerque (2010, p. 3).

---

<sup>5</sup>O Mercosul é uma organização intergovernamental formada, atualmente, por todos os Estados da América do Sul, contando com Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela (suspensa em 2017) como sendo membros efetivos, e com a Bolívia, Chile, Peru, Colômbia, Equador, Guiana e Suriname, estes como membros associados (Santos *et al.*, 2019, p. 2).

<sup>6</sup>Segundo Nogueira *et al.* (2020, p. 2), os comitês de fronteira são espaços de articulação entre os governos locais e nacionais dos países vizinhos, que buscam promover a cooperação e a integração nas áreas de segurança, saúde, educação, cultura, meio ambiente, infraestrutura, comércio e turismo. Esses comitês são formados por representantes dos poderes executivo, legislativo e judiciário, além de organizações da sociedade civil, e têm como objetivo facilitar o diálogo e a resolução de conflitos entre os países fronteiriços.

<sup>7</sup> Um dos programas que buscou atender essa demanda foi o Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), que visava oferecer uma educação bilíngue em português e espanhol nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas situadas na faixa de fronteira do Brasil com o Paraguai e a Bolívia. O PEBF propunha uma abordagem integrada das duas línguas, que favorecessem o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais nos alunos. (Oliveira e Morello, 2019).

<sup>8</sup>Bussador (2016) examina o turismo como um fator de desenvolvimento e de valorização das línguas e das culturas na fronteira entre Brasil e Argentina, na região das Cataratas do Iguaçu. Ela afirma que o turismo é uma atividade que estimula o contato e a troca entre diferentes povos e línguas, mas também pode gerar conflitos e desigualdades. A autora propõe que se adote uma visão crítica e sustentável do turismo, que respeite e valorize a diversidade linguística e cultural da fronteira.

Trata-se de realidades particularizadas que não se caracterizam apenas pelos limites, fluxos e misturas culturais, mas, também, pelo fortalecimento constante das identidades a partir dos “complexos jogos de identidade” e “pelas classificações sociais”, em que as identificações nacionais e étnicas são estabelecidas a todo o momento.

Esse autor destaca que estão presentes nesses ambientes o brasileiro, o turista, o imigrante, o migrante, o nativo, o estrangeiro, o apátrida, o refugiado, o transfronteiriço, o expatriado etc. (Albuquerque, 2005). São muitas denominações instituídas nas regiões onde se evidenciam as misturas, trocas, as polaridades e as assimetrias superlativadas pelo contato diário entre os sujeitos de países vizinhos e distantes, cujas línguas e culturas se diferem.

Assim, a dinâmica das fronteiras é percebida como um fenômeno complexo e multifacetado, que requer uma abordagem interdisciplinar e intercultural<sup>9</sup> para se compreender as suas implicações para os Estados, as sociedades e os indivíduos que vivem nessas áreas. Nesse sentido, as produções teóricas que tramitam de forma interdisciplinar e intercultural abordam essas regiões como espaços de contato e interação entre diferentes línguas, culturas e identidades que se manifestam em diferentes formas, nas diversas instituições.

Nesses espaços, a pluralidade cultural é uma realidade que desafia, dentre outros aspectos, as políticas sociais, linguísticas e fundamentalmente as políticas educacionais, também. A compreensão do que se passa nos ambientes escolares é tema relevante para investigação, porque remete ao processo de escolarização formal obrigatório, pelo qual passam todos os sujeitos que ali vivem.

Tomo a fronteira entre o Brasil, Paraguai, e Argentina, espaço em que se vivenciam múltiplas línguas, como o português, o espanhol, o guarani, dentre outras que se entrecruzam nas práticas de comunicação dos sujeitos.

Nesse cenário, a escola tem um desafio importante na promoção de uma educação inclusiva e intercultural, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos sujeitos envolvidos no processo. Julgo procedente o estabelecimento do que a expressão educação inclusiva e cultural significa, com base no que salienta Candau (2011), ao considerar que

---

<sup>9</sup>Considero a abordagem intercultural, na perspectiva de Candau (2011), que promove uma inter-relação deliberada entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, que rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, e que acredita que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em transformação permanente.

o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate. (p. 247).

Reforça a pesquisadora, ainda, que

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (p. 253).

Mas, qual a relação entre escola, contexto de fronteira e cultura? Que particularidades existem no processo de escolarização em contexto plural? Que tipo de práticas escolares se efetiva nestes espaços? De que elementos uma escola localizada em uma região de fronteira se constitui? Como estes se articulam ou são articulados para atender às demandas e aos sujeitos de um ambiente plural? Enfim, que escola é essa?

### **1.3. Pressupostos, problema e objetivos da pesquisa**

Os questionamentos apresentados na seção anterior nortearam a construção desta tese. Voltei meu foco para o processo de escolarização oferecido nesse contexto. Com todas as prerrogativas aqui apresentadas e com uma perspectiva interdisciplinar, optei especificamente pela educação escolar pública desenvolvida em Foz do Iguaçu, no contexto da tríplice fronteira, e tomei a escola como espaço de investigação na forma de um estudo de caso. Parti da ideia de que a cultura escolar é uma categoria de análise deste tema de pesquisa que suscita atenção e estudo para o desvelamento dos aspectos formais e formalizados da instituição escola a partir de sua constituição política e sócio-histórica e, fundamentalmente, sobre o contexto plural em que ela se situa.

A maneira como estas instâncias se articulam determinam o modo de condução do trabalho pedagógico, a forma como os sujeitos apreendem as demandas e vivenciam a escola e, conseqüentemente, definem as práticas escolares que ali se efetivam. Portanto, denota o reconhecimento do *modus operandi* e das particularidades de cada ambiente escolar, revelando aspectos identitários da sua cultura. Estes ambientes escolares lidam com fatores específicos provenientes deste contexto fronteiriço.

Nessa perspectiva, de modo mais específico trago a importante questão: Como se caracteriza a cultura escolar de instituições de ensino fundamental em Foz do Iguaçu, no contexto da tríplice fronteira, no que tange às práticas escolares e especificidades próprias desse ambiente? E, partindo desse caminho, dimensionei pressupostos, a partir de Julià (2010), Chervel (2010) e, fundamentalmente, Escolano (2017).

O primeiro pressuposto é afirmar que se há escola, há uma cultura que se constitui dentro dessa instituição. E, ainda, a forma como estabelece os elementos permanentes e os cambiantes<sup>10</sup>, dizem muito sobre ela. O segundo pressuposto: as escolas públicas alocadas em uma determinada região são pertencentes a um mesmo processo de escolarização (municipal, estadual ou federal), no entanto, cada escola é única. Este fato remete à conclusão de que há culturas escolares a serem investigadas. O terceiro pressuposto: existe um sistema de escolarização que permite supor a convivência de sujeitos que desempenham diferentes papéis nessa composição institucional. O estudo dessa instituição e, mais especificamente, aquilo que lhe é próprio, implicou acionar o que Julià (2001) chama de “caixa preta” da escola, considerando as relações entre seus agentes, suas práticas, e tudo mais que ali se constitui cotidianamente.

Considerando a complexidade do tema em questão, parti da pesquisa bibliográfica, depois pesquisa documental aliada a duas formas de pesquisa de campo com caráter qualitativo-interpretativista, que constaram de quatro etapas, conforme descrito no capítulo 3 (Percurso metodológico).

Como já apontado, a escola é local de passagem obrigatória e é responsável pela formação escolarizada dos sujeitos, cujas relações passam pelo crivo da cultura ou das culturas ali presentes. Para Silva (2006, p. 204), “Esta perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”.

Nesse sentido, a cultura pode ser definida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. A sua produção não é privilégio de alguns grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à educação escolar. Ela é um fenômeno repleto de pluralidade, heterogeneidade passível de transformações. Portanto, a compreensão desta relação entre cultura e escola decorre da apreensão do contexto em que a primeira é produzida, e como a segunda age ou

---

<sup>10</sup>É nesse sentido que os trabalhos de Dominique Julià (2001) e André Chervel (1990) trazem suas contribuições. Os autores reconhecem os elementos permanentes da cultura escolar. No entanto, questionam-se sobre as várias mudanças e transformações, as mais sutis, introduzidas no cotidiano da escola. Aquelas passíveis de câmbio. (Vidal, 2009).

reage diante dessa produção. Isto implica identificar como a escola funciona num determinado contexto, e a partir de que elementos e práticas ela atende às demandas a ela impostas.

Como instituição social, a escola possui formas próprias de ação e condução racionais, que foram se constituindo ao longo de sua trajetória histórica diante dos desafios, confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, como consequência, essas formas específicas refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (Silva, 2006, p. 40).

Segundo Chervel (1990) e Julià (2001), as relações sociais, os saberes e práticas escolares constituídos dentro da escola são relevantes para construção da sua própria cultura e, nesse sentido, a escola não é somente transmissora de saberes, mas é também produtora de saberes específicos, e são esses saberes que definem a categoria de análise denominada de cultura escolar. Portanto, a escola produz uma cultura escolar, que é efeito da sua própria conexão com o seu entorno (Vidal, 2005).

Partindo da relação apresentada entre escola e cultura em contexto plural, nesta pesquisa propus o estudo das práticas escolares que compõem alguns elementos da cultura escolar de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, dos anos iniciais, denominada Escola Municipal Professora Elenice Milhorança, instituição localizada na Região Central de Foz do Iguaçu, município brasileiro fronteiriço localizado no Estado do Paraná que, juntamente com *Ciudad del Este*, no Paraguai, e *Puerto Iguazú*, na Argentina, forma a tríplice fronteira. Uma escolha providencial justificada pela proximidade com a aduana (Brasil/Paraguai), pelo número significativo de alunos e alunas de outras nacionalidades frequentantes daquele espaço, e pela longa experiência atribuída aos agentes dessa escola, para lidar com o atendimento do alunado com esse perfil.

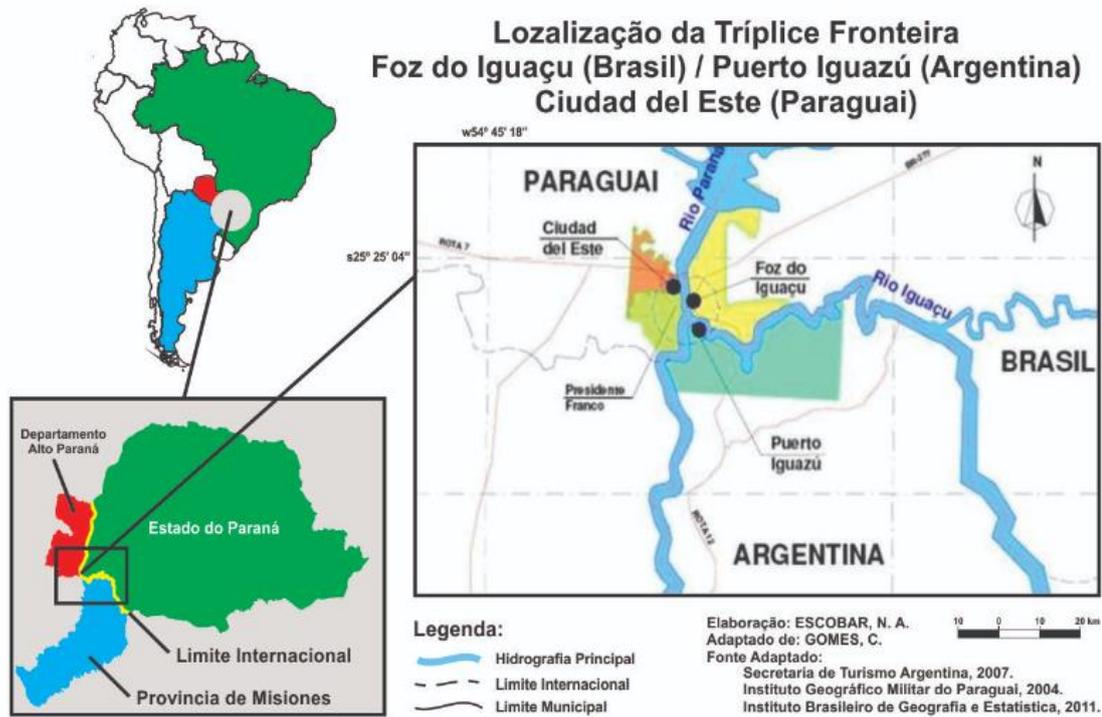
Como território fronteiriço, o município apresenta características marcadas pela presença diária de vizinhos próximos, os paraguaios e os argentinos que circulam além das fronteiras e, também, pela convivência compartilhada por diferentes nacionalidades. Está situado em uma região que, dentre outras características, é reconhecida pelos pontos turísticos naturais, que fomentam o comércio local, estabelecendo significativas relações econômicas além de ampliar consideravelmente o traslado e circulação de uma população flutuante advinda do mundo inteiro, que visita a região.

Conhecidas como lugares de limite, divisa, as fronteiras internacionais são regiões de circulação de pessoas que transladam diuturnamente entre países por diversas razões.

No mapa da Figura 1 estão evidenciados os limites de Foz do Iguaçu com as outras duas cidades vizinhas, denominadas de gêmeas.

Como já descrito, há um movimento transfronteiriço que estabelece inter-relações entre várias redes sociais: a rede de educação, a rede de trabalho, a de turismo e a rede de parentesco, dentre outras.

Figura 1 – Mapa da Tríplice fronteira: Brasil-Argentina-Paraguai.



Fonte: <http://relatoriosgeo2013.blogspot.com/2013/06/>. Acesso em: 02 maio, de 2023.

Nessa perspectiva, tomei o município como contexto para desenvolver um trabalho de pesquisa para descrever “os fazeres ordinários da escola<sup>11</sup>” de ensino fundamental pública dos anos iniciais. Voltei meu foco para essa realidade particular para dialogar com os sujeitos atuantes nesses espaços e com as fontes documentais que prescrevem práticas e saberes para apreender a dinâmica particular constituída nesse espaço. Segundo Luchese (2018, p. 56), não se pode naturalizar as práticas, saberes, nada que está no ambiente escolar, porque “são processos de constituição, de negociação, de permanência e transformação que se conjugam no tempo e resultam no movimento que faz as escolas – dinâmicas, complexas e plurais”.

Neste estudo, meu objetivo foi identificar no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Elenice Milhorança, instituição escolar municipal dos anos iniciais

<sup>11</sup>“Os fazeres ordinários” são variáveis ignoradas ou não controladas na maior parte das situações de pesquisa. São elementos essenciais do saber fazer profissional.

de Foz do Iguaçu – PR, as particularidades desse espaço que se pressupõe definidor de elementos componentes da cultura escolar de uma escola na e da fronteira. Assim, propus-me a investigar como se concretiza a dinâmica de funcionamento cotidiano definidos pelos elementos constitutivos mobilizadores da organização escolar e pelas práticas constituídas, diante da diversidade e pluralidade linguística e cultural existente. Por esta razão, “para compreender as instituições escolares, parece ser eminente a importância de adentrar no seu interior, mas não deixar de considerar as condições e os contextos de sua existência, de seu exterior” (Luchese, 2018, p. 56).

Neste intento de identificar os elementos característicos dessa escola fronteiriça, desmembrei o trabalho em objetivos específicos, para a sua construção. Trata-se de:

- Compreender os componentes teórico-metodológicos que constituem a cultura escolar como categoria de análise, para instituir a reflexão sobre relação entre escola, contexto de fronteira e cultura.
- Ampliar a compreensão acerca das particularidades existentes no processo de escolarização em contexto plural.
- Verificar, a partir das invariantes estruturais do ambiente escolar, as mudanças manifestas resultantes de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em práticas escolares.
- Aprender do cotidiano da escola, alocada em região de fronteira, práticas escolares passíveis de compor elementos que caracterizam a cultura escolar, ali vigentes.

Todos os procedimentos desta pesquisa foram documentados, tramitados e avaliados pelo Comitê de Ética tendo sido a pesquisa aprovada em 19 de agosto de 2022, conforme o CAAE 60282022.6.0000.0107 / Parecer n.: 5.591.026 (Anexo 4).

Concluída a delimitação da pesquisa, percorri as bases de dados da CAPES, (Teses, Dissertações e de artigos, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), livros impressos e também do meio digital, para verificar estudos similares que discutem educação escolar em regiões fronteiriças, que pudessem me orientar sobre as diferentes formas de condução do trabalho de pesquisa dessa natureza, e situar pontualmente quais as possíveis contribuições deste trabalho.

Desta forma, este texto é resultado de uma pesquisa que envolveu múltiplas fontes, leituras e reflexões. A estrutura do texto não é linear, e sim dinâmica, buscando dialogar com os textos teóricos e as escolhas metodológicas. Os cinco capítulos estão organizados em planos, fases, etapas, dimensões e aspectos da pesquisa. Cada capítulo contém um esquema

que sintetiza o conteúdo abordado e é precedido por uma epígrafe cujo objetivo é quebrar a rigidez do texto acadêmico para acionar, a partir destas citações, as nossas incontáveis memórias de escola, e destacar a importância a ela atribuída.

Um breve relato!

Além das antigas estruturas, o observador pôde notar que o edifício ainda mostrava alguns elementos funcionais e decorativos da época em que havia frequentado a escola. Observou, também, que os símbolos, ainda que tivessem mudado, continuavam se exibindo em lugares destacados no exterior do prédio e nas paredes das salas de aula. Isso permitiu que ele identificasse os âmbitos de suas primeiras experiências, os espaços vividos, e provavelmente também identificar-se a si mesmo naqueles lugares os quais ele não havia desalojado completamente de sua memória.

As salas de aula lhe pareceram sem dúvida, menores; os corredores, mais estreitos; a escadaria, pela qual se subia ao andar superior, onde estavam as salas de aula das meninas, com menos degraus; o pátio de recreio, muito reduzido. Como poderíamos — ele pensou — brincar e nos mover nele, os mais de trezentos meninos e meninas que coabitávamos naquele limitado território? Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal.

(FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. 26L. Rio de Janeiro: DP&A, 2001p. 22).

## **2. PLANO TEÓRICO: A FRONTEIRA, A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR**

Neste capítulo apresento uma revisão dos elementos conceituais definidores da cultura escolar como categoria de análise e a sua relação com os processos de escolarização e, conseqüentemente, com a instituição escolar. Essa revisão parte de diferentes proposições, advindas de diferentes áreas do saber, o que caracteriza esta pesquisa como interdisciplinar.

Destaco aqui áreas a partir das quais teci as formulações teóricas presentes nesta tese: a Historiografia (Thompson, 1981, 1987; Hunt, 1992; Chartier, 2003) a Antropologia Histórica (De Certeau, 1982, 2012; Foucault, 2010) e A História da Educação (Azanha, 1997; Barroso, 1993; Magalhães, 2004; Boto, 2012, 2020; Faria Filho, 2002; Vidal, 2006, 2009; Souza, 2000; Saviani 2020; Manacorda, 2006; De Certeau, 1982; Hobsbawm, 2008). Aqui, também, mobilizo conhecimentos do campo das Políticas Linguísticas para embasar questões relativas à relação entre língua e sociedade (Albuquerque, 2018; Amato, 2020; Berger, 2015; Cardin, 2018; Ribeiro, 2015; Saquet, 2000; Sturza, 2006, Tallei, 2021).

A seguir, exponho a discussão em quatro planos.

No primeiro plano, destaco a importância do contexto como espaço de múltiplas possibilidades de investigação devido às características regionais plurais nele existentes. Remeto-me precisamente às regiões fronteiriças, as quais se destacam pela viabilidade de frequentes contatos com diferentes culturas, línguas e nacionalidades. Assim, aciono autores das diversas áreas do conhecimento, que tomam as fronteiras como cenário de exame, para apreender destes as diversas possibilidades de conceituação.

No segundo plano, discorro sobre a escola como construção histórico-cultural e como herdeira do modelo de escolarização instituído na idade moderna, e sua relação com a cultura. Lanço mão de diferentes contribuições teóricas para tecer as discussões (Azanha, 1997; Barroso, 1993; Magalhães, 2004; Boto, 2012, 2020; Faria Filho, 2002; Vidal, 2006, 2009; Souza, 2000; Saviani, 2020; Manacorda, 1999).

No terceiro plano, abordo a relação entre cultura e escola a partir de uma análise sobre as concepções teórico-metodológicas que tomam a cultura como fenômeno social. E, para a discussão em torno da constituição de estudos que viabilizaram a imersão da cultura no contexto educacional destaco: Hunt (1992); De Certeau (1982); Chartier (2003); Thompson (1981); Hobsbawm (2008).

No quarto plano apresento elaborações teóricas acerca do conceito de cultura escolar (Julià, 2001; Chervel, 1990; Viñao Frago, 1995; Hébrard, 1990; Chevallard, 2005; Forquin, 1992); sobre as culturas que incidem na escola (empírica, política e científica) destaco

Escolano (2017); apresento as categorias de análise concorrentes – forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) e a gramática da escola (Tyack e Cuban, 1999); e as práticas escolares.

E, por fim, exponho uma síntese da construção teórica adotada como grade de leitura e análise dos dados da pesquisa e, no Quadro 1, a seguir, observa-se a sequência dos planos de discussão deste capítulo.

Quadro 1 – Apresentação dos planos da fundamentação teórica.



### 2.1. Primeiro Plano: O contexto de fronteira

As regiões fronteiriças são campos de estudos fecundos para investigação e formações teóricas, diante das múltiplas possibilidades de compreensão desses espaços, seja pela disposição geográfica, pelas características geopolíticas voltadas para as relações sociopolíticas ou pela formação de territórios como espaços dinâmicos socialmente construídos, envolvendo diferentes dimensões e atores. Nesse sentido, o estudo dos processos migratórios pode auxiliar no entendimento das relações entre os sujeitos e os lugares, as identidades e as culturas, as políticas e as resistências (Vale *et al.*, 2000).

Considero importante destacar as contribuições acerca das análises em torno das relações e os jogos de poder, como forma de organizar o espaço e de influenciar as ações dos indivíduos e dos grupos sociais (Raffestin, 1993) e, também, pela diversidade cultural e

linguística presente no seu cotidiano. Dentre múltiplos aspectos a elas relacionados, essas regiões são temas e problemas de pesquisa pelos limites, movimentação, controle e fluxo intenso de pessoas entre países.

Partindo da geopolítica, Silva (2013) entende que os cenários fronteiriços remetem a traçados geográficos e espaciais que (re)dimensionam limites nacionais nos aspectos de defesa e de movimentação de mercado, acionados a partir dos interesses econômicos, políticos, históricos e de defesa territorial entre governos. O simples ato de atravessar a fronteira fortalece “paradoxos e coloca a presença do Estado-Nação na vida das pessoas” (*Ib.*, p. 11).

As fronteiras são também, lugares interculturais, específicos, repletos de produção de sentidos onde “se manifestam diferentes expressões identitárias, representações, vivências e memórias que se articulam nas diversas escalas de interações regionais, nacionais ou globais” (Cardin, 2018).

A circulação de pessoas, de bens e mercadorias com diversos fins, e o convívio intenso com as diferentes nacionalidades e culturas nos locais informais e formais de acesso social coletivo, tornam-se promissores para os estudiosos de diversas áreas do conhecimento, interessados na compreensão do que se passa nestes espaços de contato em que “se tocam culturas, etnias, línguas e nações” (Sturza, 2006, p. 26).

Essa pluralidade cultural tem se intensificado pelo aumento crescente dos fenômenos migratórios e pela expansão populacional, que conforma, também, um cenário linguístico-cultural muito diverso (Amato, 2022). Somados, esses fenômenos se particularizam pela complexidade e reverberam importantes discussões voltadas para as formas de gestão das línguas faladas nos territórios dos países visando estabelecer limites, promover coerções e construir identidades coletivas entre populações de dada área geográfica (Berger, 2022).

Portanto, as fronteiras são profícuos cenários de perquisição, pela amplitude de significados e valores definidos pelos diversos campos do conhecimento.

Segundo Berger (2022, p. 127),

Fala-se em fronteiras físicas, fronteiras nacionais, fronteiras do conhecimento, fronteiras sociais, fronteiras entre grupos étnicos ou fronteiras culturais. Isso porque as fronteiras, para além de significarem o fim da esfera de jurisdição de um Estado nacional e o início de outro, ou seja, aquelas representadas visualmente nos mapas indicando ‘ponto de corte’ ou de ‘(des)encontro’ entre uma e outra nação e que possuem relativa estabilidade, as fronteiras também são movimento e produto de interações sociais.

Para além destes diferentes enfoques e concepções teóricas<sup>12</sup>, estas são pensadas, também, para além dos seus traços demarcatórios físicos de limites cartográficos e de divisão, para referências de outra natureza. Isto é, nelas evidencia-se a existência das fronteiras humanas, fluidas, móveis e simbólicas.

Sturza (2006), ao estudar as línguas em regiões fronteiriças, entende que elas se definem pelos aspectos reais e imaginários, em que a relação real é simbolizada por uma referência física representada por marcos e limites, somados aos sentidos imaginários de encontro, integração, de transgressão, interface e de mistura como nas línguas. Ribeiro (2015) remete-se à fronteira como espaço de interação linguística, cultural, étnica e política.

E Berger (2022, p. 45), destaca, ainda, que:

Elas se (re) definem nas movimentações dos grupos humanos, nos acordos políticos, nas ações cotidianas, no exercício de separação entre um e o outro. Tendo um cunho social, as fronteiras se formam, sustentam-se ou dissolvem-se também, nas relações entre os grupos.

Configurada neste estudo como cenário de investigação e definida para além de ser marco físico ou natural, mas, sobretudo, como construção cultural e simbólica, esta pode ser definida também

como margem em permanente contato, como passagem a proporcionar mescla, interpenetração, troca e diálogo, que se traduzem em produtos culturais. Assim, as fronteiras remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos ethos, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias. (Pesavento, 2006, p.10-11).

Essa afirmação chama atenção para as relações culturais providas pela natureza, intensidade e permanência que promovem mescla, interpenetração e troca entre aqueles que circulam nesses ambientes. Nessas vivências e socialidades ficam evidenciadas as “fronteiras culturais, onde está pressuposto que um universo simbólico de sentidos viaja no tempo e no espaço dentro de uma comunidade de agentes que são, pela sua condição fronteiriça, semelhantes e díspares, ao mesmo tempo” (*Ib.*, 2006, p. 11). Numa perspectiva mais ampla, a autora problematiza tal condição, ao comparar de forma “literal e metafórica”, as fronteiras às portas e janelas “que permitem a passagem, mas também impedem a entrada”. Isto é, ao

---

<sup>12</sup>Os conceitos de fronteiras apresentados neste capítulo foram apreendidos, na sua maioria, de estudiosos que a concebem como cenário de pesquisa.

mesmo tempo em que limitam, encerram e fecham impedindo diálogo, podem oferecer aproximação, criar laços e ampliar as relações.

Há ambiguidades, convergências e divergências a serem consideradas abarcando essas singularidades, principalmente quando esses “produtos culturais” se tornam fatores definidores para se pensar os sujeitos, os objetos, as instituições e as relações fronteiriças. Os sujeitos com suas particularidades para lidar com as interferências do ambiente em que circulam, se relacionam, e vivem.

Diante do exposto, para refletir sobre esses sujeitos e suas relações cotidianas, considero ser importante, compreender que esses contextos complexos agregam especificidades relacionadas a diferentes realidades nacionais, em que os sujeitos que ocupam essa região são permeados por diversas culturas e línguas, o que pode ser, em alguns momentos, extremamente desafiador. São relações de convívio que muitas vezes ultrapassam as barreiras físicas, possibilitando que essas fronteiras estejam incorporadas nas suas ações diárias. A travessia de fronteiras de um país faz emergir questões sociais, políticas, econômicas, linguísticas e culturais a serem enfrentadas em diversos espaços sociais. O fazer da pesquisa nesses contextos pressupõe dar visibilidade e problematizar tais questões diante características complexas, multifacetadas e multiculturais de qualquer cenário fronteiriço.

Existe uma pluralidade linguística e cultural que permeia o universo dessas relações, em que o contato por meio da(s) língua(s) que circula(m) promove vários fenômenos, dentre os quais, o multilinguismo. Pode-se definir o termo como “a coexistência de duas ou mais línguas, em uma sociedade” (Grosjean, 1982).

Em regiões de fronteira é muito comum nos diferentes espaços sociais, ter o contato ou se deparar com pessoas que usam diferentes línguas para trabalhar, estudar, para fazer turismo ou para conversar com pessoas das suas diferentes redes de contato e de diversas comunidades linguísticas.

Trata-se de uma característica importante desses contextos e que incide nos espaços escolares.

No entanto, essa coexistência e contato nem sempre são harmônicos. Elas, muitas vezes, externam posicionamentos políticos, econômicos, sociológicos e culturais.

Segundo Berger (2021),

A presença de muitas línguas em um mesmo território, além de contribuir enormemente para a formação cultural dos países e de representar um riquíssimo patrimônio imaterial, desvela relações de poder no contato entre seus falantes e nas formas como cada uma das línguas ou mesmo essa

miríade de línguas é gerida, por meio de políticas, intervenções e ações diante delas. A pluralidade de línguas é, portanto, um tema de discussão do campo da Política Linguística. (p. 120).

Essas relações de poder entre os falantes de diferentes línguas geram também as fronteiras linguísticas. Estas, bem como o território que elas circunscvem, são produções determinadas por uma socialização e um posicionamento de parte dos diferentes atores sociais nela envolvidos.

Nesse sentido, Day (2013) remete-se à língua enquanto marcador identitário que também se constitui como elemento delimitador de territórios, ou seja, se há territórios, há fronteiras.

E essa mesma autora diz que essas fronteiras linguísticas são porosas, por isso, as palavras, as pessoas e as coisas “vão e vêm, tanto em função dos intercâmbios fronteiriços e sub-regionais quanto pela diferença entre as fronteiras nacionais e os limites étnicos, culturais ou linguísticos, dando origem a fenômenos diversos provenientes desse contato”. (p. 166).

Ao serem colocadas em contato e interagindo por meio dessas redes comunicativas, os comportamentos verbais, por vezes, são divergentes. Concebendo que as línguas e culturas são indissociáveis e que os sujeitos são, em suas práticas, essencialmente culturais; ao interagirem carregam consigo suas bagagens sociais, culturais, étnicas e suas representações de mundo e do outro.

Muitos pesquisadores têm abordado essa pluralidade das línguas e das culturas em contexto da Política Linguística<sup>13</sup>.

Esse campo de estudo sustenta discussões sobre as decisões em relação às línguas, sobre as políticas linguístico-educacionais, sobre a gestão de línguas e sobre o multilinguismo nos vários ambientes (Berger, 2015).

Destaco, aqui, o estudo das relações entre línguas e sujeitos nos espaços escolares, bem como no espaço visual público, espaço privilegiado do campo da Paisagem Linguística (subcampo das Políticas Linguísticas). Dito brevemente, trata-se da investigação e análise das escolhas das línguas usadas em diversos gêneros de sinais presentes no espaço público (Berger, 2022).

Segundo a linguista, as políticas linguísticas podem ser referidas às diretrizes e regras que orientam o uso de línguas em uma sociedade. Elas podem ser explícitas (escritas e formalizadas) ou implícitas (não escritas, mas praticadas) (Calvet, 2002). Por exemplo, essas

---

<sup>13</sup>A Política Linguística é um conjunto de decisões que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma igreja, ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes) toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implantação destas decisões. (Oliveira, 2004, p. 38).

políticas podem afetar a escolha da língua de instrução nos ambientes de escolarização formais, os programas de ensino, e o multilinguismo.

Quanto à pluralidade cultural, Candau (2011) defende a aceitação das inter-relações entre diferentes grupos culturais, a permanente renovação das culturas por meio dos processos de hibridização. A autora fala de um multiculturalismo aberto e interativo, denominado de Interculturalidade. Ao tratar das diferenças culturais no cotidiano escolar, dando enfoque às práticas pedagógicas que ali se constituem, ela analisa como as diferenças se manifestam e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas.

Berger (2022, p. 128) reporta que

em ambientes sociolinguísticos plurilíngues, ou seja, naqueles em que diferentes línguas coexistem e estão em situação de contato e interação, à diversidade de elementos presentes no espaço público urbano se somam as várias línguas, que estão permeadas por valores econômicos, culturais e educacionais. Essas se fazem presentes no campo visual na forma de sinais que podemos contemplar na paisagem, essa categoria de análise afeta a geografia e que, devido às suas múltiplas interpretações, nos propicia um olhar para aquilo que o ser humano (re)cria e modifica a partir de suas culturas.

Ainda, de acordo com a pesquisadora,

Há aproximadamente quatro décadas, diversos estudos têm voltado a atenção para a riqueza que os sinais públicos oferecem em termos de análise de fenômenos sociolinguísticos. O tópico de interesse nas investigações, no âmbito desse campo que foi nomeado de “paisagem linguística”, grosso modo, se refere à investigação e análise das escolhas das línguas usadas em diversos gêneros de sinais presentes no espaço urbano. (p. 129).

Portanto, as regiões marcadas por uma intensa diversidade cultural suscitam importantes reflexões referentes ao processo de produção e socialização do conhecimento e sobre os diferentes espaços onde são produzidos e disseminados.

Neste estudo, remeto-me aos conhecimentos escolarizados e aos espaços formais de educação. Regidos e regulamentados por projetos institucionais, esses espaços e conhecimentos são pensados majoritariamente para atender ao Estado e às demandas locais e regionais. Neste sentido, o entendimento de como se processa essa educação escolar nos tempos que correm perpassa pela compreensão da relação entre escola e contexto em que está alocada.

Assim, defendendo que a escola é protagonista e herdeira de um modelo historicamente construído e, dessa forma, é importante entendê-la a partir das características que sua forma

de ser escola traz. Também, faz-se mister apreender do contexto complexo, plural e repleto de singularidades as interferências cotidianas que particularizam essa instituição.

## **2.2. Segundo Plano: A escola como construção histórico-cultural**

Os estudos voltados para a história das instituições escolares<sup>14</sup> apontam importantes movimentos civilizatórios que apostaram na transformação do homem e de seu entorno por meio dos processos educativos. Para compreender o que é a escola na contemporaneidade é preciso ter dimensão da sua trajetória e atentar para as extensões subjetivas que compõem o imaginário acerca do que é a escola em cada época e lugar, bem como suas representações sociais para cada contexto histórico. Somada a esse exercício investigativo, Souza (2019, p. 4) salienta que é necessária uma acurada atenção aos seus processos internos e às práticas que consolidam e determinam a sua existência que guardam intrínsecas relações com o universo social e cultural mais amplo.

Refiro-me ao modelo de escola<sup>15</sup> criado na Idade Moderna, àquela instituição que é lembrada como instância importante de socialização e que atua a partir de mecanismos de instrução, para transformar os modos de agir, de pensar, e de se comportar da infância e da juventude. Mais que isso, a ela foi conferida a responsabilidade de disseminar a cultura letrada (Boto, 2006).

Para Saviani (2003), essa instituição representa o espaço de socialização dos conhecimentos elaborados pelo homem ao longo dos séculos. Menciona ainda esse mesmo educador que

Desde a antiguidade a escola foi se depurando, se complexificando, se alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para se aferir todas as demais formas de educação. (p. 11).

---

<sup>14</sup>Boto (2005, 2006, 2012, 2021) faz um inventário da escolarização primária.

<sup>15</sup>A configuração da escola moderna acontece como um movimento que, primeiramente, é estruturado a partir de referências religiosas. Disputando o campo do domínio das almas, tanto no mundo protestante – com a liderança do modelo escolar estruturado por Calvino – quanto no cenário dos países católicos – com o primado da racionalidade escolar jesuítica – desenvolveram-se colégios que procuravam dispor do monopólio da divulgação da cultura escrita. Cabe lembrar que, quando a prensa tipográfica foi inventada em meados do século XV, passa a haver, pouco a pouco, a irradiação de uma competência leitora que poderia ser perigosa aos olhos dos poderes instituídos. Tratava-se, nesse sentido, de reger a leitura; contra possibilidades imprevistas de aprendizado dos códigos que norteiam a capacidade da escrita. Os colégios religiosos, durante a Idade Moderna, ocuparam esse papel. (Boto, 2012, p. 2).

Esse desenvolvimento não foi, segundo o autor, uniforme. Houve rupturas profundas e continuidades a serem observadas. Ao longo de sua história, a partir da modernidade, as instituições de educação foram desempenhando diferentes papéis.

Na Idade Média, por exemplo, a escolarização não era autônoma. Muitas instituições medievais eram apêndices de outras corporações. As escolas paroquiais estavam presas às paróquias, as monásticas presas aos mosteiros e as corporações de ofício, que eram um modelo pedagógico de aprendizado das profissões, tratava-se de um ensino não letrado de formação. Como exemplo, pode-se citar a da cavalaria, preceptoria ou formação doméstica, para as crianças que não iam para a escola. (Boto, 2006).

Valorizada por muitos grupos sociais, a ela foi conferida significativa importância devido à ampla disseminação por todo o mundo ao longo do tempo, somados ao caráter de cientificação a ela associados (Gatti Júnior e Gatti, 2018).

Segundo Boto (2003, 2006, 2012, 2020), esse itinerário da escola moderna da qual a contemporânea é herdeira, longe de ser linear, teve início no século XVI, quando foram construídos os primeiros colégios religiosos no continente europeu. Eles tinham o objetivo de oferecer, disseminar cultura letrada às populações e impor um padrão educativo pretensamente constituído com o propósito de atuar como referência civilizatória.

A autora destaca que, nessas experiências, havia interesse em investir em iniciativas voltadas para empreender um modelo de ensino coletivo, interessado em romper com os modos individuais de ensinar. A ideia de colégio (lugar de formação das crianças) trazia traços de modernidade, valorização da infância enquanto etapa específica da vida, que deveria ser cuidada, protegida e educada ao ser a criança transformada em aluno.

No período posterior, a partir da segunda metade do século XVIII, com o advento das ideias iluministas somadas aos ideais da Revolução Francesa, ampliou-se o interesse do Estado em assumir para si a tarefa de cuidar da educação.

Foi nesse século que se iniciaram as transformações referentes à exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanharia o desenvolvimento da ciência e da indústria moderna. Para essa autora, foi o tempo de nascedouro da politização, democratização e laicização da instrução, quando os indivíduos começaram a ampliar suas consciências depois das revoluções, exigindo uma instrução universal única, gratuita e neutra com saberes previamente organizados.

Na França, destaca-se a figura de Condorcet; em Portugal, o Marquês de Pombal, e, na Suíça, Pestalozzi, todos defensores desses ideais, dentre outros. (Manacorda, 1999).

Já no início do século XIX, se efetivaram as primeiras redes públicas de ensino, ao mesmo tempo em que aconteceu a institucionalização da Pedagogia como ciência, firmando um novo modelo da educação. Conforme Boto *et al.* (2020, p. 11) “O propósito maior era de que este formato da escolarização pudesse transmitir, ao mesmo tempo, conhecimentos, valores, saberes e atitudes – formar, no limite, o futuro cidadão do Estado”.

Tratava-se de uma instituição com características próprias, quando comparada com as que a antecederam, cujo objetivo era instituir comportamentos e criar uma cultura própria, tomada como lugar apropriado para a realização da transposição didática dos saberes, até aquele momento, considerados como eruditos. Sua solidificação como espaço para se adquirir saberes e novos modos de se civilizar foram se consolidando na proporção em que as políticas administrativas civilizatórias, dentre outras medidas, foram implementadas para o controle do que, como e quando ensinar. (Boto 2017).

Portanto, escola do século XIX almejava mais do que apenas se fazer conhecer. Ela pretendia, na realidade, irradiar novos padrões de comportamento que pudessem estabelecer o controle<sup>16</sup> de uns sobre os outros e de cada um sobre si mesmo (Foucault, 1987, 1999).

O controle dos corpos e seus movimentos, conquistados com eficácia por meio dos comandos, da organização do mobiliário e da estrutura arquitetônica, passou a fazer parte dos ambientes e rotinas escolares a partir dos séculos XVIII e XIX, e tornou-se modelo (Foucault, 1987). Para essa escola, era reivindicada uma dinâmica própria que pudesse demarcá-la como instituição ímpar, capaz de transformar meninos em homens civilizadamente educados, tirando-lhes a condição de iletrados e ignorantes, o que pontuaria a sua grandeza na sociedade moderna (Oliveira, 2004).

Nesta perspectiva, ao longo de um significativo período histórico foram constituindo-se elementos, práticas e fazeres nos ambientes escolares que definiram características estruturantes componentes de um modelo escolar universal. Além desses elementos, ampliou-se o reconhecimento e valorização da existência das nomeadas experiências empírico-práticas produzidas pelos professores, mediante o exercício de tradução das normas e das medidas instituídas pela administração. (Escolano, 2017).

Ao analisar a escola primária portuguesa, Barroso (2012) destaca que a gênese da organização pedagógica, isto é, a evolução da organização pedagógica do ensino primário público é elucidativa para o estudo das características estruturais que a escola tem hoje enquanto composição. Segundo o autor, a escola partiu de um modelo de ensino

---

<sup>16</sup>Essa disciplina, a partir do século XVIII, foi refinada expandindo-se para escolas, para o exército, os hospitais e, no século XIX, para as fábricas (Foucault, 1987, 1999).

individualizado, fluido e contínuo, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem divisões rígidas quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo, para um momento posterior alterado por significativas demandas. Houve aumento do número de alunos a ser escolarizado em conjunto.

Diante da necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais, somados à difusão do ensino das primeiras letras, alteraram-se as formas de atender ao alunado adotando-se o “modo simultâneo de ensino”<sup>17</sup> (século XVIII) e, posteriormente, instituiu-se o “modo mútuo de ensino”<sup>18</sup> (século XIX) (Bastos e Faria Filho, 1999; Faria Filho, 2012).

No final desse mesmo século XIX, especificamente em 1850, a escola passou a ser obrigatória em vários países, com várias modificações. No Brasil, isso aconteceu na primeira metade do século XX, em 1934 (Faria Filho e Vidal, 2000). E, a partir dessas datas, as leis determinaram o espaço escolar como local de passagem obrigatória. Foram introduzidos critérios de organização e racionalidade no trabalho pedagógico. Segundo esses autores, implantaram a seriação, dimensionaram o tempo (horário das aulas), compartimentaram os saberes por matérias e dividiram os alunos em classes (por idade). Essa forma de conceber o ensino primário possibilitou um maior alcance da idealizada “homogeneidade”:

Uma primeira dimensão do tempo escolar alterada foi a imposição definitiva do ensino simultâneo. Divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo. (Faria Filho e Vidal, 2000, p. 25).

Tinha-se uma classe, uma sala de aula, um professor, um plano de estudos, um número de alunos da mesma idade e teoricamente com o mesmo nível de estudos. E a progressão dos alunos (passagem de uma classe a outra), implicou a definição de um valor de “medida” instituindo-se, também uma divisão do percurso escolar (ano de escolaridade).

Para isso procedeu-se a uma minuciosa divisão dos programas e conseqüentemente dos alunos, primeiro em cursos (elementar, complementar; ou inferior e superior), que depois se dividem em classes e estas em divisões. Com esta arquitetura curricular, a “classe” torna-se o agrupamento nuclear da organização pedagógica da escola primária e a “classificação” dos alunos transforma-se numa das funções organizativas essenciais para o seu bom funcionamento. Paralelamente, foi necessário

---

<sup>17</sup>Ensino de muitos alunos, como se fossem um só.

<sup>18</sup>A utilização de alunos monitores das classes, para auxiliar os professores.

evoluir para a construção de “programas concêntricos” (a leitura, a escrita, a aritmética deixaram de ser dadas sucessivamente e passaram a ser dadas simultaneamente com aprofundamentos sucessivos) ajustando tudo isto a um correto emprego do tempo, com horários semanais e diários. (Barroso, 2012).

Eis a organização pedagógica herdada, e a estruturação cultural desse modelo de escola. A ideia de estabelecer a ordem, tornar sincrônico, disciplinado, homogêneo, o processo de formação escolar, dimensionado em etapas e fracionado em graus crescentes de complexidade, era primacial. Ao se organizar o ensino e o funcionamento das instituições escolares desta forma, a partir desta estrutura didático-pedagógica, permitiram a progressiva uniformização e “cristalização” dos conteúdos ensinados, nas escolas elementares (ler, escrever e contar).

Foram se criando normas e rituais de um estado pedagogo e definindo padrões de linguagem, consubstanciados nos planos de instrução pública como forma de superação dos particularismos (Boto, 2012). Nesse projeto disciplinador, não havia espaço para o diverso. Segundo a pesquisadora, a formação priorizada era voltada para o coletivo, tomado como se estivesse ensinando a um somente. O desafio era transformar a criança e o jovem em cidadãos bem-educados. Investiu-se na disciplina, na homogeneização aparente dos estudantes revestidas por uniformes escolares<sup>19</sup>. Portanto, criou-se uma imagem clássica de escola e escolarização personificada nos prédios escolares, na indumentária e nos materiais. Há uma representação aparente de ordem, harmonia, organização e equilíbrio. O que se projetou para a educação seria a imagem de um ambiente sem conflito, sem tensão, e ordeiro (Boto, 2005; Souza, 2005; Vidal, 2005), e para a escola moderna, a uniformidade e a equalização como princípio, como método e como meta declarada.

Nesse mote, a materialização do complexo projeto civilizador foi se personificando ao longo do tempo, em diferentes realidades e contextos a partir de um conjunto extenso de iniciativas políticas (veiculadas às leis, normas, estruturas, dispositivos, de governo e controle, reformas, inovações curriculares e das relações com os atores do sistema), pedagógicas (relacionadas com o conhecimento especializado, metodologias), e instrumentais-práticas (objetos materiais integrados nas estratégias empíricas do trabalho escolar de professores e alunos) (Escolano, 2017, p. 119-120).

---

<sup>19</sup>Os uniformes escolares materializam uma tecnologia escolar que permite também questionar as traduções. Eles surgiram em escolas para órfãos na Inglaterra e na França no século XVI como um sinal para distinguir as crianças pobres e sua dívida para com os seus apoiadores e financiadores, mas “viajou” para se tornar parte das escolas republicanas que inverteram o seu significado e os transformaram em uma tecnologia para disciplinar e homogeneizar o corpo do novo cidadão, aquele que deveria ser igual e idêntico aos outros, intercambiável, anônimo, mas também plebeu, austero, democrático. (Dussel, 2014, p. 272).

Esse autor remete a uma prática constituída a partir de um conjunto de ações criadas ou adaptadas para regular o ensino e à aprendizagem, as quais foram e são aprimoradas, transformadas e revertidas em experiência. A incorporação desta experiência implica naquilo que Bourdieu (2001) chamou de *habitus*, que funciona como esquema de ação, de percepção e de reflexão. Isso corresponde à incorporação de gestos, posturas, formas de ver, e de classificar. O *habitus*, portanto, é o produto da experiência individual e da experiência histórica coletiva, matriz geradora da interação entre essas experiências. (*Ib.*, 2001, p. 21).

Dentro dessa lógica, no interior dos ambientes de escola, criaram-se dispositivos de organização, de comando, de controle e de comunicação, que são produzidos e especificamente ali utilizados. Há uma tradição pedagógica objetivada nos modos de produção escolar descrita. Como exemplo, tomo esta descrição:

Controlar a entrada dos alunos (um a um), fazer a chamada todas às manhãs (seguindo a mesma lista), saudar (por meio de fórmulas estabelecidas pela urbanidade acadêmica), mandar sentar-se (com palavras e gesto compreensíveis por todos), manter o silêncio (enquanto se realizam os exercícios), dirigir a atividade de todos (como uma classe bem orquestrada), cantar em coro (canções, preces, ordens ou máximas ensaiadas memorizadas), mudar de atividade (com reflexões da voz, apito ou sino) ... Eis o clima e a civilidade que reinam na escola recordada, o ritual da arte que o professor comum deve assegurar, oficiando a liturgia institucional com aceno e a voz bem firme. Silabação, leitura, cópia, cálculo, ditado, exercícios, memorizações, recitação ... Essa é a sequência rigorosamente concatenada de ações cotidianas com as quais se regulam os tempos e os ritmos escolares, ordenando-se os trabalhos e os dias dos professores e dos estudantes. (Escolano, 2017, p. 75).

Na dinâmica cotidiana de funcionamento, estes eram acionados, compondo os rituais, os elementos e práticas escolares. Tudo que fugia da lição e da regra deveria ser corrigido e punido. Mecanismos foram rotinizados para ajustar os frequentantes do ambiente escolar, e funcionavam como “operadores pedagógicos” para o disciplinamento, tais como as filas, as provas, as classes, os horários, os testes, os castigos e os exames. Foucault (1977) remete-se ao controle e vigilância de muitos, que no processo, em busca da aprovação pessoal e no coletivo, entre prêmios e punições, incorporavam e normalizavam posturas a partir das relações de poder ali exercidas. Para o filósofo,

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é

altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (Foucault, 1977, p. 164-165).

Esses elementos disciplinadores e classificatórios foram dimensionados e normatizados para que a escola funcionasse como ambiente que transformasse a criança em aluno e o aluno em criança bem-educada. Tem-se um modelo de educação que se fortaleceu por meio de questões políticas, sociais, vigentes advindas da idade moderna, e das transformações provocadas na economia mundial, também, pelo processo de industrialização ascendente, o qual exigiu transformações no mundo do trabalho, impondo uma nova ordem nos processos de formação. Trata-se, segundo Boto (2012), da preferência de um dado modelo de interação entre adultos e crianças que se instaurou a partir de normalizações específicas para a vida escolar, constituída por rituais, rotinas, que alteraram usos e costumes. E foi somando forças na medida em que foi se transformando em espaço social de formação escolar assumindo importante lugar ao longo da história de transmissora da cultura.

Pensando na escola pública, sob o comando do Estado, há que se concluir que se trata de um tipo específico de cultura, a hegemônica (Vidal, 2005). Aquela que se sobrepõe às “culturas periféricas<sup>20</sup>”, considerada como mecanismo de controle, que valida à institucionalização de uma cultura única (preponderante) no espaço escolar, por intermédio dos discursos formais e informais, nas linguagens, nos currículos, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas diárias dos docentes e discentes, que ao serem produzidos e reproduzidos diariamente fortalecem e atendem aos interesses dos grupos hegemônicos (Lopes e Mariano, 2018, p. 240).

Nesse sentido, a cultura hegemônica remetida no singular dá indício de unificação, e não de pluralidade. Ao considerá-la como mecanismo de controle, de domínio e de sobreposição, é certamente singularizar a diversidade cultural. Esta é uma questão importante que tomo como norte para as próximas reflexões – a relação escola e cultura – para, posteriormente, compreender a relação escola e fronteira. Nesse exercício de apreensão dos elementos estruturais de uma tradição pedagógica instituída historicamente, que sobrevive

---

<sup>20</sup>Podemos pensar a relação entre hegemônica e periférica não como uma hierarquia do mais alto para o mais baixo – isso presumiria um não contato entre estas diferentes culturas. O que temos é uma relação de diagramas. No centro, temos a cultura hegemônica, que tem como seu rei a razão. E nas periferias as culturas populares, marginalizadas. Esta relação em um diagrama as simboliza de forma mais fiel, pois estão em uma mesma dimensão e seu contato é mais próximo. (Bona e Bona, 2016, p. 425).

hoje nas práticas observáveis da escola, a princípio pressupõe-se uma construção unilateral, impositiva e linear que foi se compondo sem resistência ao longo do tempo, como se não houvesse existido reações e subversões dentro dessa complexa construção histórico-cultural.

Na realidade, a implementação desse projeto secular e as suas transformações promoveram e foram promovidas, na medida em que os protagonistas (os agentes internos) foram agindo, reagindo mediante normativas e instruções. Estes foram dando sentido, utilidade, função, apropriação e materialidade para os elementos constituintes deste ambiente, traduzidos em práticas escolares. Isso é reforçado por Vidal (2009), ao afirmar que há uma dinâmica de funcionamento interno muito particular a investigar, definida pelas ações dos sujeitos frequentantes desse espaço. Estes delineiam seu cotidiano, constroem seus fazeres, elaboram suas vivências traduzindo as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos nessas práticas escolares.

Assim, julgo importante destacar que essas práticas consolidam experiências partilhadas, disseminadas cujas especificidades definem uma cultura própria de escola realizada por aqueles que as criam e as reproduzem. Ações definidas como “práticas correntes” exercidas pelos sujeitos nas suas artes cotidianas, condicionadas pelo lugar, pelas regras e dados.

Conforme De Certeau (1995, p. 19), trata-se da proliferação de invenções em espaços circunscritos. É nesse caminho, e nesse espaço de formação que as relações que ali se estabelecem e se concretizam implicam, dentre outros fatores, em se atentar para as questões que emergem em tempo real do contexto social, entendendo que esse ambiente é o termômetro que denuncia as necessidades prementes, não somente de seus agentes, mas de uma realidade. Então, a relação cultura e escola pressupõe questionamentos e reflexões abordados no terceiro plano.

### **2.3. Terceiro Plano: A relação entre cultura e escola**

Concebida como instituição escolar<sup>21</sup>, pelo seu caráter durável, a escola é caracterizada historicamente por elementos constitutivos básicos. Há nessa escola uma materialidade visível (arquitetura/equipamentos/materiais didáticos/estrutura organizacional), uma representação

---

<sup>21</sup>A palavra instituição deriva do latim *onis*. Este vocábulo apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: 1) Disposição/plano/arranjo; 2) Instrução/ensino/ educação; 3) Criação/formação; 4) Método/sistema/escola/seita/doutrina. A primeira ordena, articula-o, é diverso. A segunda traz a ideia de educar; A terceira refere-se à construção de objetos. Criação e formação de seres vivos. E a quarta traz a ideia de coesão/aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos(sistema); De ideias compartilhadas (escola); De crenças e rituais em comum(doutrina). (Saviani, 2021, p. 3-4).

(papel desempenhado/memória/modelos pedagógicos/planejamentos de ações/currículos/disposição de agentes encarregados de seu funcionamento institucional), e uma apropriação (conteúdos em ato – como práticas pedagógicas/aprendizagens/identidade dos sujeitos – alunos e professores). (Magalhães, 1998; Saviani, 2021, p. 25).

Segundo esses autores, esta “ossatura triádica” (a materialidade, a representação e a apropriação) foi se compondo por meio de um processo de abstração ao longo de sua história. Foi construído um corpo de conhecimentos, com modos e formas específicas de se ensinar no cotidiano escolar, para que a escola pudesse cumprir o objetivo central a ela designado.

Magalhães (2004) destaca que a ideia de instituição escolar consagra uma combinatória de finalidades, regras e normas. Ela tem uma conformação social organizada que apresenta uma realidade social, constituída de características definidas pelas condições materiais, pelos espaços, tempos, estruturas organizacionais, de poder e de comunicação, as quais são instâncias objetivas de funcionamento. Esse autor reforça que para históriá-la é preciso compreender seus processos, suas formas particulares de traduzir as reformas e os mecanismos burocráticos em “linguagens aplicáveis”. E complementa que se trata de um ambiente educativo complexo e organizado pedagogicamente,

[...] onde se relacionam elementos materiais e humanos mediante papéis e representações diferenciados, cujo intuito é entretecer e projetar futuros pessoais por meio de expectativas institucionais. Trata-se de projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (Magalhães, 1998, p. 61-62).

Admitida então, como direito público e como instituição de passagem obrigatória da infância e juventude, a escola é uma construção histórico-cultural que se articula com o social, na multiplicidade das relações que se constroem, se matizam e se hibridizam nas convivências cotidianas com os sujeitos que a frequentam. A compreensão do que se passa dentro deste espaço de formação perpassa pela análise dos diferentes modos e formas de se fazê-la no dia a dia, para além das legislações e dos fazeres regulados, os quais produzem brechas, significações e continuidades nas práticas educativas postas em jogo. (Luchese, 2018, p. 56). Ou, em outras palavras, evidencia-se o paradoxo que existe entre a “homogeneidade cultural” imposta pela escola e a heterogeneidade das “culturas” dos alunos. Esta escola está “inserida em uma realidade social e geográfica e deve levar em conta seus sujeitos e suas histórias” (Amato e Thochez, 2020, p. 12-13).

Neste estudo, é premente reconhecer que a presença desse heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, as quais

são possuidoras de disposições até então ausentes no ambiente escolar, que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente (Dickel e Demenech, 2016).

Portanto, cabe ressaltar que a trajetória da escolarização chega à contemporaneidade maculada de processos cristalizados pelo lastro da tradição e, ao mesmo tempo, está marcada por todas as tentativas de mudança, principalmente aquelas voltadas para a instituição de uma nova cultura para a escola (Boto, 2020, p. 13). A autora destaca que, institucionalmente, a acepção de escola carrega traços de racionalidade, de organização e de sistematização de saberes e valores. Além destes, diariamente ela mantém relação direta com seu entorno assumindo a responsabilidade por responder às várias demandas, que emergem do seu tempo e do contexto em que está alocada.

Dessa forma, cabe ressaltar a importância de compreender como, dentro desse ambiente, os sujeitos traduzem em fazeres ordinários da escola, as demandas, os elementos e as práticas que instituem esse cotidiano. Trata-se de um ambiente social de passagem dos sujeitos (de todos os sujeitos pertencentes às sociedades escolarizadas). Corroborando essa exposição, Julià (2001) afirma que a escola é um espaço de convivências de diferentes culturas (infantis, juvenis, adultas, familiares, religiosas, linguísticas, dentre outras).

Considerando que a cultura não se aparta das atividades características e das interações da vida cotidiana, essa afirmativa implica reconhecimento da importância das ações e das experiências dos indivíduos nas análises dos fenômenos sociais (Moreira e Candau, 2003, p. 158). Estes afirmam ainda que a cultura é inerente a todo processo educativo, pois não existe educação que não esteja imersa na cultura da humanidade. Como instituição cultural, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como dois extremos independentes. Ao contrário, trata-se de uma “teia tecida no cotidiano, com fios e nós profundamente articulados” (*Ib.*, p. 160).

Nesse sentido, a cultura pode ser definida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Para eles, a produção de cultura, não é apenas um privilégio de alguns grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à educação escolar. Ela é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico, que envolve criação e recriação.

Considero importante destacar que, para pensar a relação cultura/escola é necessário retomar os estudos realizados em torno do tema especificamente. Há dentre muitas, uma lógica aqui eleita para a compreensão da emergência da problemática da cultura e a viabilização do estudo da sua conexão com a escola, a partir de um período da história.

Ao ser projetada como protagonista, a cultura foi vislumbrada dentro dos campos de estudos da Sociologia, Antropologia e História como alternativa para o “aprisionamento das

estruturas” e como nova possibilidade dentro do campo teórico-metodológico para investigação. Ampliaram-se os debates sobre o tema ao relacioná-la com as práticas sociais cotidianas.

Vidal *et al.* (2019, p. 6) afirmam que “O terreno da cultura seria um espaço em que se podia expressar a agência, o poder dos sujeitos, sua criatividade, suas formas de ‘consumo ativo’ apreensíveis em suas experiências e práticas cotidianas”.

Nessa perspectiva, a compreensão das manifestações culturais dentro dos espaços sociais e, mais especificamente, dentro dos espaços onde se oferece educação escolar, suscita num exercício complexo, porque implica o reconhecimento da daquilo que Escolano (2017, p. 24) chama de “*empeiria* nas formas de governar a escola, e de ordenar na prática, a instrução” e que, para ele, a prática escolar é cultura, e não um simples repertório de mediações instrumentais aleatórias que ocorrem na realidade. Portanto, para o autor, seria necessário apreender da experiência dos sujeitos envolvidos no processo, por meio de uma dimensão histórica, o cumprimento de contemplação das coisas, tal qual elas se apresentam no mundo da verdade, a partir de uma perspectiva fenomenológica. Era necessário deixar de lado as relações formais que abdicaram da historicidade em nome do objetivismo.

Nesse sentido, a atenção se volta para a cultura e seus correlatos. Seria preciso resgatar da experiência o conhecimento do passado. Escolano (2017) destaca, por exemplo, que as reformas educacionais postuladas pelos órgãos burocráticos do sistema, acabavam sendo traduzidas, nas mãos dos professores, em linguagens aplicáveis. E que

Eram os professores que, finalmente, adaptavam aquelas proposições aos seus hábitos e as regras artesanais da tradição de seu ofício. Certamente, podiam ser observadas interações recíprocas entre umas esferas e outras da cultura da educação – a empírica, acadêmica e a política – mas, no essencial a cultura resultante se codificava nas práticas observáveis do cotidiano das escolas, aquelas que se manifestavam nas atividades dos alunos e no comportamento dos docentes. (p. 25).

Analisada por antropólogos, sociólogos e historiadores, a noção de cultura é uma das “construções intelectuais” que mais logrou definições. Para Escolano (*Ib.*, p. 110), “Foi uma invenção social e histórica, uma criação dos primeiros sociólogos e antropólogos, com o propósito de racionalizar a compreensão e a interpretação da experiência vivida em todos os âmbitos da atividade humana.” Segundo esse autor, os primeiros conceitos de cultura estiveram atrelados à observação, análise e interpretação da realidade empírica, isto é, a uma inerente lógica da prática. Para Vidal *et al.* (2019), estas construções intelectuais passaram a

ser repensadas e realocadas quando estudiosos abraçaram a perspectiva da cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais.

Um dos pioneiros nos estudos culturais, o sociólogo Hall (1997, p. 16) a chama de “ação social” relevante e provida de significado. Para ele, os seres humanos são pessoas instituidoras de sentido, são interpretativas. Dessa forma, o autor defende a ideia de que a ação social é significativa para seus praticantes e para observadores diante dos variados sistemas de significados que usam para definir, significar as coisas e codificar, no intuito de organizar e regular as suas condutas. Trata-se de sistemas ou códigos de significados que dão sentido às ações humanas. Esses códigos tomados em conjunto constituem as culturas. Se toda ação social é “cultural”, as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Portanto, para Hall, a concepção de cultura é o resultado dos consensos coletivos dos atores que vivem em um determinado contexto. Esta contempla um conjunto de significados partilhados. (*Ib.*, p. 15). Assim, a centralidade da cultura e a enorme expansão de tudo que está associado a ela, a partir da segunda metade do século XX, e o seu papel constitutivo, em todos os aspectos da vida social ganharam projeção e tornaram-se motes de discussão diante das significativas alterações sociais, políticas, econômicas e culturais emergidas mundialmente. Ampliaram-se o poder analítico e explanatório que o conceito de cultura adquiriu na teorização social. (*Ib.*, p. 17).

E foi nesse período de mudanças significativas, designado no momento da “passagem cultural”, que os interesses dos pesquisadores das Ciências Sociais e Humanidades se voltaram para temas e conceitos advindos de diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Chartier (2002), houve uma passagem daquilo que ele chama de espaço social da cultura, para uma história cultural do social. E, essa constatação demarca um período de grandes discussões, divergências e transformações nas formas de produzir e pensar a ciência.

Remeto-me ao período histórico, personificado pelas reflexões produzidas ao redor da cultura e seus desdobramentos, os quais perpassam pela complexa leitura de movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais importantes, provenientes dos acontecimentos e dos reflexos de um tempo marcado pelas grandes tensões, crises e catástrofes no mundo. Trata-se de um momento em que se colocou em pauta o debate sobre as transformações da configuração cultural das sociedades, nos vários contextos, países e continentes.

Houve um deslocamento do interesse dos historiadores, antropólogos e sociólogos pela cultura e a sua relação com a sociedade e instituições. Dentro de seu campo de interesse e

por diferentes razões, a produção intelectual desse período, movida pelos sintomas manifestados diante da necessidade de transformação dos cenários dos pós-guerras, ocupou-se de forma significativa das questões que emergiam sobre os conceitos, lugares e os papéis da cultura dentre outros aspectos, a partir do universo sócio-histórico em que esses autores viveram suas experiências.

Novos referenciais teóricos se constituíram promovendo uma mudança dos paradigmas que guiavam as pesquisas. Tomadas como desafio, as pesquisas voltadas para o contexto sócio-histórico, nas décadas a partir da metade do século XX em diante, passaram a contemplar de forma mais enfática, uma multiplicidade de objetos e fontes de investigação, antes não pensados ou desconsiderados, os quais exigiram diferentes formas de tratamento metodológico, novos questionamentos, novos olhares e novas formas de registro. (Vidal *et al.*, 2019).

Nomeado por Hobsbawm (1997)<sup>22</sup> como “século da guerra”, esse foi um tempo em que as consequências dos acontecimentos e seus reflexos imprimiram marcas profundas no contexto social mundial, alterando a forma como os intelectuais, “condicionados pelo seu próprio tempo”, olhavam para a realidade contaminada por uma atmosfera mundial de incertezas, em que a insatisfação se manifestava de várias formas e em vários setores das sociedades civis, somados ao medo da destruição das pessoas, em detrimento das coisas, provocada pelas ameaças nucleares.

Foi um período de efervescência e eclosão de uma grande crise mundial que se concentrou na década de 1960, do século XX. Fase denominada, também, de contracultura<sup>23</sup>, cujo instante nevrálgico está alocado no ano de 1968, quando eclodiram os vários movimentos e protestos de jovens, estudantes e, posteriormente, de trabalhadores em vários países e continentes do mundo, diante das grandes mudanças culturais, e de comportamento, provocadas por questionamentos emergentes dos jovens em torno da contestação dos vários paradigmas vigentes

Na França, emergiu de dentro dos espaços das universidades questionamentos sobre diferenças hierárquicas sociais baseadas na cultura. “Em busca de aproximação com as pautas operárias os estudantes questionaram, ainda, o elitismo e o papel da Universidade na reprodução das estruturas sociais” (Vidal *et al.*, 2019). As estruturas sociais e a cultura foram

---

<sup>22</sup>Na sua obra “Era dos extremos. O breve século XX (1914-1991)”.

<sup>23</sup>O termo “contracultura”, no que tange aos entornos dos anos 1960, refere-se a um movimento cultural posterior à Guerra Fria que se desenvolveu inicialmente nos Estados Unidos, no contexto dos movimentos estudantis e da Guerra do Vietnã, espalhando-se em seguida a diversos outros países. Localiza-se, *grosso modo*, entre o final da década de 1950 e o início da década de 1970, tendo como ponto mais alto o período entre 1965 e 1972. (Lari, 2016).

postas no cerne das discussões promovidas, assim como as formas estruturais de se produzir ciência a partir daquele período. A centralidade destas questões nas reflexões sobre o tema viabilizou a produção teórica referente ao tema enquanto proposta para explorar relações entre cultura e educação do ponto de vista histórico. Historiadores da educação abraçam a perspectiva da cultura como constitutiva da experiência dos sujeitos e das práticas sociais. (*Ib.*, 2019).

Nesse sentido, ampliaram-se as percepções em torno do tipo de cultura estava sendo produzido nestes espaços sociais. As diferentes abordagens da Nova História Cultural promoveram esta guinada nos estudos culturais, na qual se abandonou o esquema teórico mais generalizante e se moveu em direção aos valores de grupos particulares em locais e períodos mais específicos (Burke, 2005). Sendo assim, passou-se a perceber que as discussões culturais assumiram importância maior que os contextos políticos e econômicos até então estudados.

A dimensão simbólica e suas interpretações passaram a constituir o terreno comum sobre o qual se debruçavam os teóricos da história. Foi um período inspirador para se interrogar sobre a cultura, quando jovens historiadores marxistas começaram a publicar livros e artigos sobre a “história vinda de baixo”. Seus interesses direcionaram-se para as “investigações da composição social e da vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos étnicos e congêneres” (Hunt, 1992 p. 2).

Na mesma época, a escola dos *Annales*<sup>24</sup>, adquiriu proeminência passando por várias fases e gerações. E a História Cultural contribuiu para além da movimentação dos debates intelectuais entre escolas conceituais, disciplinas e tradições nacionais. Ela promoveu a possibilidade de se pensar sobre as divergências surgidas no mundo acadêmico, nas evoluções dessas disciplinas e das áreas do conhecimento, situando-as no espaço social. (Chartier, 2002).

Os historiadores viabilizaram “o diálogo com as chamadas disciplinas vizinhas” despertando e estimulando pesquisas históricas a galgar outros horizontes e expandir suas perspectivas de análises. A interdisciplinaridade ampliou as possibilidades de interpretação sobre determinados fenômenos históricos e culturais. (Coelho, 2014, p. 88).

Na proposição de colocar novos objetos no seio das questões históricas e ampliar os territórios do historiador, anexaram territórios alheios e conciliaram novos domínios de análise, promovendo interdisciplinaridade (Chartier, 1988). Foi um século de alterações

---

<sup>24</sup>A revista original foi criada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre.

significativas nos campos das ciências provocadas pelas questões emergentes de um tempo repleto de ressignificações.

Nesse sentido, a discussão instituída neste terreno promoveu impactos vultosos os quais se reverberaram em diferentes formas de expressões e de pensamentos inaugurando, a partir daquele momento fulcral, transformações conceituais e metodológicas que trouxeram alterações importantes para o campo das pesquisas em várias áreas do conhecimento e, conseqüentemente, para o campo da Educação.

Estas novas vertentes colocaram em evidência novos conceitos, (re) definiram os espaços, promoveram deslocamentos e evidenciaram os contextos da cultura. Enfim, o eixo de estudos ampliou-se no continente europeu, estendendo-se gradativamente para outras realidades, protagonizado pela história. Alicerçados pela moderna historiografia, a expansão dos objetos historiográficos tornou possível que a nova história cultural abrisse novas frentes de investigação como, por exemplo, os estudos sobre a cultura popular, cultura letrada, sobre as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, sobre as representações e sobre os sistemas educacionais. (D'assunção Barros, 2005, p. 126).

Thompson (1981) trouxe importantes inovações, concretizadas em conceitos novos ou renovados. Realizou um trabalho extenso valorizando fontes e a pesquisa empírica. Defendeu a importância da experiência humana. Para ele,

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (p. 181).

Nesse sentido, o estudo da cultura foi valorizado partindo-se da ideia de que a palavra cultura concentra uma série de questões diretamente propostas pelas grandes mudanças históricas. O autor promoveu ensinamentos importantes acerca dos sujeitos e objetos de estudo ao inaugurar, com outros historiadores, uma nova metodologia de pesquisa, coleta e análise de dados que reflete sobre as práticas, costumes e experiência. Deu significativa atenção para a vida das pessoas comuns de modo a reconhecer-lhes a condição de sujeitos históricos que protagonizam seus cotidianos.

Neste consenso, construindo e ao mesmo tempo trilhando novos caminhos da pesquisa historiográfica, também De Certeau (2012) trouxe contribuições significativas, ao colocar em pauta discussões sobre a cultura versus educação e, posteriormente, entre “cotidiano e as práticas culturais”. Impactado pelo “maio de 1968” fez uma criteriosa análise sobre “a

ausência e a necessidade de se pensar a cultura de massa na universidade”. Ele questionou sobre a “cultura de elite” transmitida pelas universidades que mantinham, sob código de critérios definidos a partir de uma sociedade fortemente hierarquizada, uma homogeneidade no ensino.

Sob justificativa do impulso demográfico, gratuidade no secundário e aumento ao acesso de estudantes de classe média e da classe operária nas universidades francesas, ele colocou em xeque o ensino oferecido, alheio à experiência daqueles cuja mentalidade e cujo futuro eram estranhos aos objetivos propostos. Outra celeuma foi o uso da língua que não era comum<sup>25</sup>.

A enorme heterogeneidade reina entre os estudantes em virtude de suas origens familiares, seus meios sociais, suas leituras e suas experiências culturais. [...] A polivalência da sociedade penetra nas escolas, apesar das barreiras ou apesar dos hábitos tricentenários, e é o mar da cultura de massa que inunda os pântanos universitários. (De Certeau, 2012, p. 110).

Para o autor o maio de 1968 foi significativo para o reconhecimento da necessidade de se requerer uma cultura de massa na universidade fundada pelo nascimento do trabalhador estudante e do trabalhador docente. E reforça a emergência do professor procurar seu saber em outro lugar para que pudesse atuar de forma diferente diante das transformações sociais e culturais que urgiam nos espaços escolares. Outro questionamento de De Certeau foi sobre o ensino do francês nas escolas. Para ele o francês registrado nos livros, “cujos professores eram os guardiães” já não era mais a única língua. Havia muitas línguas francesas.

Afirmava esse autor:

Até mesmo na França, cada escola é já um lugar de intercâmbios entre estrangeiros que falam diferentes formas de francês, mas esses intercâmbios não possuem instrumentos técnicos para explicitá-los: o ensino rejeita as diferenças e “reconhece” apenas um dos falares franceses. Os outros são apenas bastardos sem posição social e sem legalidade científica. (*Ib.*, p.124).

Era a língua dos mestres rejeitando a realidade. Era a Educação colocando obstáculos sobre a iniciação cultural às diferenças entre os falantes do francês. A mudança de olhares e procedimentos diante do conteúdo engessado previa insinuar outro comportamento cultural. Seria pensar a educação no plural. Da mesma forma, o autor refere-se ao “estrangeiro” ao colocar como condição necessária da aprendizagem e do intercâmbio linguístico a

---

<sup>25</sup>Termo utilizado pelo autor: metáforização da língua.

necessidade de se pensar numa multiplicidade das práticas em substituição à magistratura das gramáticas vigentes. E denuncia também outra problemática: O enfraquecimento das forças próprias da escola. Parte da sociedade cobrava dela uma redefinição da cultura e a integração da juventude daquele período. Para ele,

O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele personaliza-se. Introduz por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola. No passado, representante do Estado pedagogo, ela tinha como contrapartida e adversária a família, que exercia o papel de um controle. Todas as noites, a volta das crianças para casa permitia um reajustamento familiar com relação à cultura ensinada na escola. Atualmente a escola encontra-se em uma situação praticamente inversa: com relação à família invadida pela imagem televisiva, ela pode tornar-se lugar de controle onde se aprende o modo de utilização de uma informação até então fornecida fora da escola. No passado a escola era canal da centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. E a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria desta informação vinda de outros lugares. (*Ib.*, p. 138)

No esforço de pontuar essa alteração no poder da escola, o historiador destacou a real posição de instituição pertencente ao Estado com objetivo delegado de difundir um modelo cultural por ele definido e, ao mesmo tempo, criticada e ameaçada pela cultura disseminada pelos meios de comunicação. Momento em que se percebe a escola como uma instituição em crise, a partir também de outros enfrentamentos resultantes das consequências do fracasso das reformas educacionais, do fracasso escolar (resultado da escola obrigatória e seriada), e da condição de refém da ideia de lugar de reprodução social discutidos por Bourdieu e Passeron (2009).

Neste mesmo ensejo, os escritos do pensador austríaco Ilich (1985) se destacaram pela celeuma provocada com a publicação do texto “sociedade sem escolas”<sup>26</sup>. Essas discussões, dentre outras, colocaram-na em evidência.

Muitos estudos ganharam proeminência ao tratarem dos modelos de escola vigentes, e de que cultura que se difundia ou que se deveria difundir nesses espaços.

Nesse sentido, a proposição de transformação passaria pela definição dos elementos culturais produzidos e transmitidos pela escola.

---

<sup>26</sup>Tradução inadequada. No seu texto, o autor discute a desescolarização, no sentido de tirar da escola o modelo missal.

#### 2.4. Quarto Plano: A escola como produtora de culturas

A partir do século XX, a cultura passou a ser tema de estudo por contribuir para o entendimento do processo de escolarização, seu funcionamento institucional, seu conjunto de normas e práticas, assim como as ações dos sujeitos educacionais (Vidal, 2006), pois era preciso “perscrutar a caixa-preta da escola<sup>27</sup>”.

Frequentada por sujeitos históricos, autores de práticas sociais repletas de significados culturais, a ideia era ampliar a visão de análise para além da função da escola como aparelho ideológico do estado (Althusser, 1987), para encará-la como espaço de convivência de várias culturas. O foco foi direcionado para a identidade desses sujeitos, seus papéis e várias funções exercidas naquele espaço, assim como as relações estabelecidas, as experiências vivenciadas e as práticas escolares que ali se constituíam. Tratava-se de iniciar um mapeamento do funcionamento interno da escola.

Neste esforço por compreender o processo com suas características e elementos culturais, Escolano (2017) descreve a escola como ambiente composto<sup>28</sup> por espaços, características e objetos materiais suficientes para entrever que, com estes, a vida escolar foi sendo tecida a partir de práticas empíricas que se cristalizaram, que se decantaram em experiências transmitidas e assimiladas ao longo de sua trajetória. Estas, auxiliadas pela memória e pelas gerações afora, foram dando forma a uma determinada cultura da escola, comum em diferentes lugares e tempos, com atividades peculiares, resultado da invenção de seus criadores, as quais se traduziram em patrimônio pedagógico legitimado em tradição.

Segundo o autor, tratava-se de ações que guiaram o fazer cotidiano da aprendizagem e do ensino. Para além das leis vigentes, as ações e manejos do conjunto de utensílios materiais de um estabelecimento de educação da infância criaram uma cultura que se configurava em linguagem e técnica da formação humana.

Dentro do ambiente escolar há uma lógica subjacente às práticas observadas e executadas diariamente. Para esse mesmo autor, há significações e sentidos que podem explicar as condutas empíricas dos atores da educação, pois existem, dentro desse espaço, elementos tradicionais aliados a elementos de inovação. A definição desses ou daqueles elementos tornou-se significativa na medida em que o foco dos estudos educacionais estava voltado para a decifração do que era a escola, e que mudanças seriam necessárias para atender

---

<sup>27</sup>Termo utilizado por Dominique Julià (2001) para acessar as práticas cotidianas silenciosas ocorridas na escola.

<sup>28</sup>Escolano (2017), ao citar no seu livro intitulado “A escola como cultura”, trechos de um romance- ensaio escrito por um colega professor, em que este narra as memórias das experiências enquanto aluno, do personagem principal. Neste ensaio exemplifica o intento de valorizar a racionalidade que parte da atividade pragmática, esquecida ou subestimada, como fonte de cultura.

às necessidades do contexto social, passou-se a analisar por que nas escolas as transformações se operavam de forma tão lenta? E, porque, muitas vezes, as mudanças não eram perceptíveis? O que permaneceu, e o que mudou dentro deste espaço, não pode ser detectado de forma linear, superficial e rapidamente. É preciso pensar como os sujeitos têm vivenciado a escola diante das suas particularidades e características: o espaço, as relações, os objetos e os conteúdos.

Existe um sistema de escolarização integrado que presume convivência, diálogo e compartilhamento de experiências entre os envolvidos no processo, os quais ocupam diferentes lugares na vida institucional. Há um conjunto de múltiplas relações de diferentes naturezas que envolvem afinidades e conflitos entre esses atores em diferentes dimensões e aspectos, afirma Boto (2012)<sup>29</sup>, e que este conjunto de interações dinâmicas e criativas que se passa na escola compõe o registro de sua própria cultura. São diferentes formas de se experimentar a escola. As práticas rotineiras do saber ensinar, da memória dos professores, os movimentos das classes, a organização didático-pedagógica das disciplinas, dos horários e dos espaços, das lições, os recursos, as tarefas, as atividades, as lições, os exercícios de fixação, o ritual das provas, dos recreios, os encontros pedagógicos, as conversas nas salas dos professores, traduzem-se em rituais. Tais ritos requerem perscrutar os sentidos neles inscritos. Sendo assim, pode-se considerar, no cotidiano escolar, a existência de estratégias de ação produtoras de cultura. Compreender esse movimento e sua correlação com as formas de ensinar e aprender tornou-se o grande desafio dos estudiosos da Educação escolar.

Os estudos sobre as instituições escolares no Brasil desenvolveram-se amplamente a partir dos anos 1990. Nosella e Buffa (2013), baseados em um levantamento feito por Monarcha (2007), afirmam que é possível distinguir três momentos nos estudos históricos da educação no Brasil.

O primeiro período é de 1950 a 1960, quando as produções versaram sobre Educação e Sociedade, com destaque para o debate sobre a realidade educacional brasileira e a problemática da necessidade de democratização do ensino.

No segundo momento, delimitado entre 1970 e 1980, foram priorizados temas de estudos que discutiram sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica,

---

<sup>29</sup>Ao analisar o pensamento e produções do professor, José Mario Pires Azanha traduz considerações importantes acerca da existência de elementos e estratégias de ação produtoras de cultura dentro desse ambiente. Boto (2012) remete-se à importância do autor para inauguração dos estudos sobre cultura escolar no Brasil nos anos noventa do século XX, momento em que as discussões sobre o tema passaram a ganhar proeminência nos programas de pesquisa, principalmente para os historiadores da Educação.

compromisso político e competência técnica, formação de professores, democratização da escola, reprodução simbólica e organização da instituição escola.

E, o terceiro momento, já na década de 1990, é marcado pela crise dos paradigmas.

Nosella e Buffa (2013) salientam que esse foi um período em que os historiadores intensificaram seus estudos com perspectiva de criticar as produções acadêmicas sobre as análises voltadas à sociedade e educação. O motivo central foi por não abarcarem a complexidade e diversidade. Eles abraçaram a proposta de focar no pluralismo epistemológico e temático centrando olhar para os aspectos singulares.

E esses autores mencionam que essa nova perspectiva propiciou a ampliação das fontes e linhas de investigação e a diversificação teórico-metodológica. É nesse terceiro momento que são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares inspirados na História Nova e História Cultural, assim como na nova sociologia e na sociologia francesa em destaque nesses anos 1990.

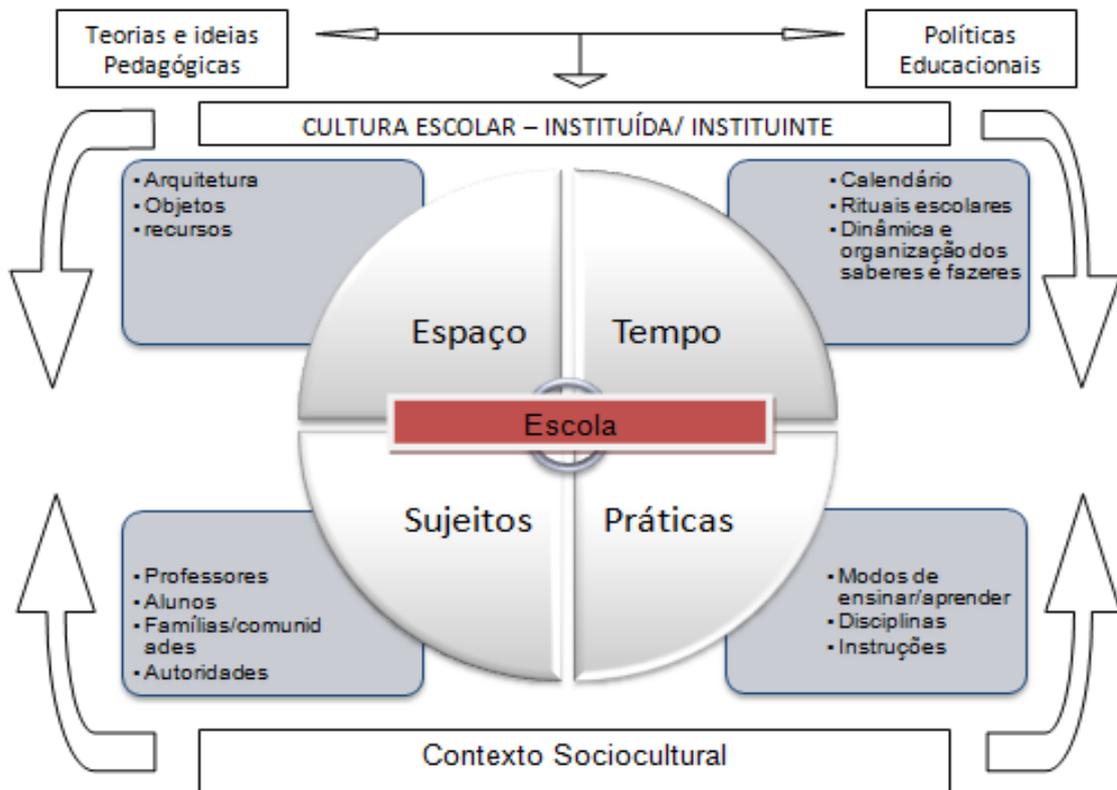
De lá para cá, os estudos sobre instituições escolares representam um tema significativo no âmbito da história da educação. Estudos esses voltados para a materialidade escolar e seus vários aspectos. Destacam-se as análises referentes à cultura escolar como categoria de análise abrangente. Desde então, têm sido privilegiados dentro deste espectro, os temas:

contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos organização do poder, burocracia, prêmios de castigos; Eventos: festas, exposições, desfiles. (Nosella e Buffa, 2013, p. 20).

Na discussão aqui apresentada há uma questão que julgo importante, que é pensar a relação da escola com a sociedade e, principalmente, o decisivo interesse que a cultura e as suas formas de disseminação têm trazido para a reflexão sobre a própria educação. Muitos estudos foram direcionados para a identificação e aprofundamento dos elementos e práticas que compõem essa cultura. Segundo o esquema da Figura 2, a seguir, do ponto de vista histórico, a escola pode ser perscrutada a partir dos elementos apresentados.

Estes estudos e elementos foram se constituindo pelos registros de olhares criteriosos investidos sobre a escola, e sobre tudo o que é produzido nela, para ela e em torno dela.

Figura 2 – Diagrama dos aspectos estruturantes da escola.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no diagrama desenvolvido por Luchese (2018, p. 61).

A escola é constituída por uma cultura escolar a partir de um conjunto de abordagens que a assentaram como objeto histórico de pesquisa, fato que:

Não apenas colocou professores e alunos no âmago das análises sobre a escola e a escolarização, ampliando o leque das abordagens pela consideração às escolhas nem sempre conscientes que realizaram. Mas, principalmente, propiciou rever o binômio escola-cultura sob outro prisma que o da transmissão cultural, acompanhando as mudanças epistemológicas abertas com os estudos culturais. Sob esta nova perspectiva analítica, a escola precisou ser invadida, perscrutada na internalidade dos processos que construía, interrogada nos modos como traduzia as demandas sociais em ações escolares e nas formas como organizava, classificava, contabilizava e administrava seu cotidiano. (Vidal, 2006, p. 157).

Estas reflexões teóricas sobre a cultura, ou sobre as culturas que têm permeado o ambiente escolar desde os anos noventa do século XX, configuraram-se, principalmente, no campo de pesquisa com enfoque voltado para a história da escola e ou instituição escolar.

A estruturação da composição dos elementos que definiram a cultura desse ambiente social restrito à educação segue roteiro registrado pelos diversos balanços em torno do tema “cultura escolar”<sup>30</sup>. Nestes vários enfoques que relatam a construção dos conceitos de cultura ou culturas escolares, há percursos teóricos que seguiram em suas análises, itinerários similares.

Nesse sentido, a formatação da categoria cultura escolar tem sido alimentada pelos diversos contributos recebidos dos estudos e conceitos de cultura presentes nos vários campos disciplinares, conforme citei anteriormente. Há nesses contributos uma série de processos entrecruzados, os quais a tornaram uma potente categoria de análise.

Gonçalves e Faria Filho (2005) destacam a utilização constante nos estudos sobre cultura escolar das contribuições de Jean Claude Forquim (1992), (1993), Antonio Viñao Frago (1995) (2000), Dominique Julià (2001), Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin (2001), David Tyack, Larry Cuban (1999), Jean Hébrard (1990), André Chervel (1990), Augustin Benito Escolano (2017), dentre outros. Estes se têm valido do conceito nas suas diferentes formas para orientar suas perspectivas de explicação dos elementos e práticas internas do ambiente escolar.

Essa observação remete para o entendimento de que há, por parte dos pesquisadores, uma tendência direcionada ao interesse do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com as outras práticas culturais mais amplas da sociedade. (Gonçalves e Faria Filho, 2005, p. 32).

Esta relação cultura/escola tem ampliado, também, uma série de reflexões em torno da função social de transmissão da cultura atribuída a ela. Já no final dos anos oitenta desse mesmo século, Forquim (1992) compreendia que o entendimento do que se passava na escola e no seu entorno poderia ser explicado pela análise da cultura constituída a partir de suas características de vida própria. O autor destaca os efeitos produzidos pelas particularidades culturais, próprias de seus atores (alunos, professores) sobre as práticas e situações escolares. Para ele, a escola é um local de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.

---

<sup>30</sup>Levantamentos e revisões sobre o tema foram realizados por: Catani e Faria Filho (2003); Vidal, (2005); Bastos (2006).

Inspirado, a princípio nos trabalhos de Chevallard (2005) sobre transposição<sup>31</sup> didática e, posteriormente, em Chervel (1990), que discute a história das disciplinas escolares, Forquim (1993) aborda sobre as seleções necessárias realizadas no seu interior, as quais determinam o que deve ser ensinado, e em que momento (o currículo). Ele define a cultura escolar como “um conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquim, 1993, p. 167).

Nesse sentido, Forquim (1992) entende a instituição escolar como local e meio organizado onde se transmite, por mecanismos sistemáticos, a um público numeroso e diversificado, um conjunto de conhecimentos que correspondem a uma programação preestabelecida e autorizada. Para esse autor, a escola é um local de gestão, transmissão de saberes e símbolos. Ela é composta de uma cultura de escola nascida no seu próprio interior.

Já Chervel (1998) opunha-se à ideia de transposição didática. Em seus estudos direcionou seu olhar para as disciplinas escolares. E destaca que estas são objetos da história do ensino<sup>32</sup>, cujo tratamento revela singularidades da cultura escolar Chervel (1990).

Para esse autor, os programas oficiais, as normas e prescrições curriculares definem os conteúdos a serem ensinados nas escolas, e oferecem as diretrizes de como esses conhecimentos devem ser ensinados. No entanto, para ele, a escola reage, demonstrando engenho no modo de executar essas orientações. Nesse sentido, o autor afirma que o saber construído dentro do ambiente da escola não é tradução pura do conhecimento científico, mas a “invenção” de saberes escolares, que, dentro da escola, passam a possuir uma existência própria. Para Chervel (1998, p. 14),

Contrariamente ao que se poderia acreditar, a teoria gramatical ensinada pela escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas, de referência, mas ela é historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Isso por si seria já suficiente para distingui-la de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte da cultura do homem culto.

---

<sup>31</sup>Chevallard (1991) classifica o conhecimento em três categorias. O conhecimento acadêmico, denominado por ele de Saber Sábio. O conhecimento contido nos livros didáticos, o Saber a Ensinar. E o conhecimento como ensinado em sala de aula, ou o Saber Ensinado. É dentro deste contexto que a teoria da transposição didática de Chevallard lida com a problemática de se entender, classificar e estudar como o conhecimento produzido nas esferas acadêmicas vai se adequando, se adaptando e se transformando no conhecimento científico ensinado em sala de aula.

<sup>32</sup>Chervel, para estudar as disciplinas escolares analisou a dinâmica de funcionamento do ensino secundário.

Esses conhecimentos escolares possuem um itinerário razoavelmente independente das ciências de referência, e que esta constatação é a especificidade da cultura que a escola produz. Nessa perspectiva os saberes ensinados nas escolas não são inferiores, ou derivados de outros saberes considerados superiores Chervel (1990). Para ampliar a compreensão da cultura produzida na escola, ele conclui que existe dentro deste ambiente um poder criativo que é colocado em prática cotidianamente, compondo elementos desta cultura escolar.

O poder público pode determinar métodos, metodologias, recursos e materiais didáticos. No entanto, se o professor optar por trabalhar de outra forma, ele o fará. A forma como vão lidar com essas determinações, mostra a criatividade docente. (Vidal, 2009).

Chervel (1990, 1998) e Julià (2001) são defensores da escola como produtora de saberes e não somente como lugar de transmissão. Mas a escola não é somente um espaço de produção da cultura. Ela também interage e se apropria de referências de inúmeras outras culturas presentes no seu interior. Há uma dinâmica de funcionamento dentro deste espaço que revela um conjunto de normas e práticas que são desenvolvidas pelos agentes da escolarização. Segundo Julià (2001), estes também produzem cultura e, nessa ótica, o autor entende que a cultura escolar é,

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p. 10).

E acredita que a cultura escolar é um “modo de ser escola”, que extrapola seu espaço e é incorporado nas formas de agir e de pensar daqueles que por ela passam. A compreensão do que é a escola e a sua cultura perpassa pela análise daquilo que acontece no seu interior, que nem sempre está visível. Desse modo, é preciso acionar a “caixa preta” ali existente. Invadir tal “caixa preta” tem significado, escrutinar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em função das diferentes culturas presentes nesse ambiente. “Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodução social” (Vidal, 2009, p. 26). Nesse sentido, vem emergindo deste ambiente, aspectos reveladores da sua heterogeneidade, personificada nas ações, nas relações cotidianas dos sujeitos que ali perpassam e nas diferentes formas de manifestação das culturas presentes.

Para além das normas e das práticas, Viñao Frago (2000) remete-se às ideias e procedimentos expressados nas formas de fazer e pensar (mentalidades, atitudes, discursos, ações) que são compartilhados e interiorizados no cotidiano da escola. Há um espectro das manifestações culturais que ocorrem naquele ambiente. (Julià, 2001; Vidal, 2005; Vidal *et al.*, 2004). Aqui, é importante atentar para as diferentes formas de como os sujeitos percebem e traduzem as regras, as normas didático-pedagógicas e instruções políticas em práticas escolares. Existe um complexo conjunto de interferências que coabitam neste espaço de formação escolar, com os quais seus sujeitos lidam diariamente. Há um exercício contínuo dos mecanismos oficiais de controlar as ações dentro do espaço da escola. Estes não são somente meros mediadores e transmissores, de uma ideologia determinada pelo estado. Portanto, a cultura escolar não é estável, mas é produzida nessa tensão do cotidiano escolar entre os grupos e as diferentes expectativas sobre a função social da escola. O controle sobre a escola é grande, pois “ela é aquilo que se constrói dentro dela em tensão com aquilo que se determina para ela. Mas a ordem e a disciplina são expectativas que se tem como representação e que se projeta para a escola” (Vidal, 2009, p. 26).

Segundo Escolano (2017, p. 118), “a escola, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, é uma construção cultural complexa, por se tratar de uma criação concebida em um contexto no qual se operam também intenções culturais, as quais produzem outras modalidades de cultura” e que a escola nasceu se organizou, se transformou e se transforma a partir de impulsos e motivações que também são culturais. Estas transformações são procedentes, em grande parte, do entorno no qual essa instituição opera, se aloca e está. E esse conjunto de componentes constituintes do universo escolar carregado de valores e normas são expressões do que ele chama de “memória cultural” que, muitas vezes, geram expectativas de estabilidades estruturais (permanências) e, ao mesmo tempo, podem gerar transformações (mudanças).

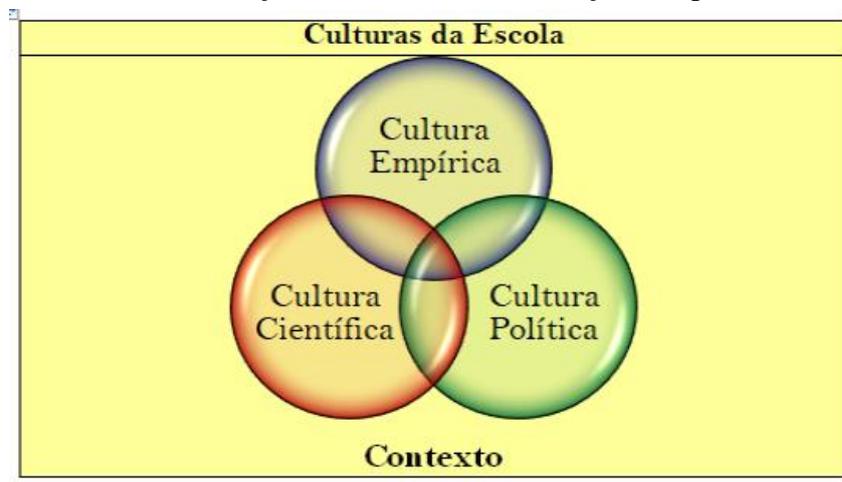
Em outra dimensão a escola lida, também, com escolha dos saberes a serem ensinados e com as formas de transposição diante dos códigos disciplinares. Estes são fazeres advindos do saber empírico, criado e absorvido pelos atores protagonistas desse ambiente específico.

Essas dimensões aliadas aos mecanismos de tradução, apropriação, adaptação e regulação dos saberes escolares que regem o funcionamento das instituições educativas são dispositivos componentes das culturas da escola. É importante destacar que, para Escolano (1998), existem três culturas que incidem sobre a educação escolar: a empírica, a científica e a política.

A primeira é a empírica (prática ou material), produzida pelos professores (no exercício da profissão); a segunda é a científica (pedagógica/acadêmica), elaborada e produzida pela investigação acadêmica e, a terceira, designada política ou normativa (organização), composta pelo conjunto de regras que governam a escola. (Escolano, 2017; Escolano, 1998; Vidal, 2005, p.32).

Na Figura 3, a seguir, estão assinaladas as culturas mencionadas e suas relações que incidem sobre a educação escolar.

Figura 3 – Diagrama representativo das três culturas que incidem sobre a escola e suas relações de autonomia, interação e dependência.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no diagrama de Escolano (2017).

Como instituição educativa pertencente a uma estrutura social, esta é concebida como uma “microsociedade” que gestou no interior desse universo escolar uma cultura específica denominada empírica, em torno da qual se constituíram duas outras culturas: uma que ensaiou interpretá-la e moldá-la com base nos saberes (cultura acadêmica) e outra que tentou governá-la e controlá-la por meio dos dispositivos da burocracia (cultura política) (Escolano, 2017, p. 119).

Para o autor, a cultura escolar pode ser definida “como um conjunto de práticas e discursos que regularam ou regulam a vida das instituições de educação formal e do fazer docente” (*Ib.*, p. 119) e que, nesse sentido, em síntese é importante destacar que “essas três culturas operam dentro deste campo interagindo por meio dos discursos a partir de mecanismos dialéticos de poder e relações de influência entre umas e outras” (*Ib.*, p. 120). As

culturas se refletem nas condutas dos sujeitos, nos documentos, nos testemunhos, nos equipamentos ergológicos<sup>33</sup> enfim, na cultura material da escola.

A cultura deixou de ser pensada apenas como um fato externo à instituição escola e passou a ser pensada também como um objeto interno. Portanto, o surgimento da categoria cultura escolar oportunizou a visibilidade e sensibilização para a análise dos vários componentes da instituição escola, tais como o conjunto de materiais, as normas, as rotinas, a organização e práticas vigentes, como propõe Julià (2001). Houve uma maior atenção para a produção de corporeidades, por meio da frequência a espaços e tempos escolares e pelo reconhecimento da existência de culturas da escola (Vinão Frago, 1995). Além desses elementos, ampliaram-se os olhares para as nomeadas experiências (empíria) produzidas pelos professores, pelas normas e pela administração, traduzidas em práticas (Escolano, 2017), destacando a escola como produtora de uma cultura específica, singular e original (Chervel, 1990).

O espaço de formação escolar precisa ser esmiuçado na sua internalidade, nos processos que esta constrói para traduzir as demandas sociais em ações escolares, para administrar seu cotidiano. Segundo Azanha (1990), estas, muitas vezes, são práticas e correlatos objetivados em conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, silenciamentos, subversões e regulamentações, dentre outros. Julià (2001) chama atenção para as práticas cotidianas, aquelas que silenciosamente podem mudar o interior do sistema, e o funcionamento interno da escola.

Esses elementos culturais presentes nos espaços de escola são passíveis de serem observados, reconhecidos e destacados com perspectiva de apreensão dos impactos proporcionados nas relações que se estabelecem ali e nas políticas, a partir das práticas didático-pedagógicas cotidianas que transpõem seus limites físicos transformados em atos, ações e modos de vida daqueles que a frequentam.

Dentro do ambiente escolar nota-se a permanência de elementos estruturantes na sua organização, como já discorrido, acerca da sua construção histórico-cultural. Aqueles que, de certa forma, constituem a conformação da escola primária (Vidal, 2009)<sup>34</sup>. Eles representam as marcas daquilo que se tornou herança de um modelo de escola (lassalista do século XVII) nascido na idade moderna, que, em muitos aspectos, configuram a estrutura da escola hoje.

---

<sup>33</sup>A ergologia consiste em um estudo de toda atividade humana e, mais notadamente, da atividade humana do trabalho (Trinquet, 2010).

<sup>34</sup>A autora, no texto intitulado “No interior da sala de aula, ensaio sobre cultura e prática escolares”, analisa imagens de escola de diferentes épocas na proposição de refletir acerca da conservação e da inovação em educação, voltando a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; e na valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais.

Essas permanências fundam aquilo que Vincent *et al.* (2001) definem como “forma escolar”, Tyack e Cuban (1999) chamam de “gramática da escola” e Julià (2001) designa de “cultura escolar”. São categorias de análise concorrentes.

A estruturação destas categorias se efetivou de formas diferentes. As três contemplam aspectos que as diferem e outros que as aproximam. As similaridades são identificadas nos elementos que compõem a rotina escolar. Como exemplo, tem-se o tempo escolar, os rituais, alguns recursos de leitura e escrita, a disciplina das posturas corporais (alunos e professores), os objetos, e a organização pedagógica, dentre outros (Vidal, 2006). As diferenças se manifestam principalmente na maneira como os autores compreendem a relação entre permanência e mudança nos fazeres escolares e como concebem as múltiplas trocas estabelecidas entre a escola e sociedade. (Vidal, 2005; Vidal, 2009).

Vincent *et al.* (2001), ao definirem o conceito de “forma escolar” partem da observação do espaço, do tempo escolar, e da relação pedagógica. As características básicas da forma escolar são a organização racional do tempo e a confiança na escrita (atividade escritural) a partir de exercícios de repetição para aprendizagem. E afirmam que a escola deve ser entendida como uma forma, uma “marca na consciência”. Forma esta criada por Jean Baptiste de La Salle e que permanece até os dias atuais. Nesse sentido,

Falar da forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em uma certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo”. Este não se opõe só a pesquisas de relações entre fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto a busca de elementos permanentes, ou ainda ao inventário empírico dos traços característicos desta “realidade” que seria, por exemplo, a escola. Já definimos o que faz a unidade da forma escolar – seu princípio de engendramento – como a relação com as regras impessoais. A partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma [notadamente como espaço e como tempo específicos]; de outro lado, a história, quer dizer a “formação”, o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor [em instituições e relações ao retomar e modificar certos “elementos” das formas antigas, como será demonstrado pelo exemplo do ‘exercício’]. E esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas, por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre “em crise”. Vê-se então que uma teoria da forma escolar permite, diferentemente das teorias estruturalistas, pensar a mudança. (*Ib.*, p. 9-10).

Para os autores, a transformação mais evidente foi a passagem de uma cultura fundada na oralidade para uma cultura escritural alicerçada pelo avanço da alfabetização (Vidal, 2005; Vincent *et al.*, 2001).

Já o conceito de Tyack e Cuban (1995), designado, “gramática da escola”, surgiu a partir da observação das experiências de escolarização nos Estados Unidos nos anos 90 do século XX. Os autores identificaram quatro regras dessa estrutura básica da escolarização que se mantiveram praticamente inalteradas, apesar de várias tentativas de reforma das estruturas pedagógicas escolares. São consideradas como o “núcleo” básico das escolas. As quatro regras são: a divisão do tempo e do espaço; a classificação dos alunos por idade e seriação graduada; a organização do ensino em disciplinas escolares; e a estruturação, promoção e o sistema de créditos dos alunos. Essas regras consubstanciam a continuidade do quadro organizacional e estrutural da prática pedagógica, um quadro que tendeu a ser subestimado pelos debates curriculares e pedagógicos.

E a ideia de cultura escolar se apresenta constituída por elementos estruturantes, mas também por elementos cambiantes. Os elementos estruturantes são similares aos dos outros dois conceitos. No entanto, Julià (2001) concebe a escola como lugar de permanências e inovações. Esta é uma das grandes chaves que a “cultura escolar” oferece como possibilidade de análise. Esse autor reconhece que as culturas têm uma vida prática, diária, que precisa ser investigada, que traz como característica fundamental de que as escolas são constituídas tanto por normas quanto por práticas. Possibilidade que alterou a qualidade dinâmica e histórica da cultura que, nessa perspectiva, rompe com a noção funcionalista da cultura como uma entidade homogênea. Portanto, a cultura escolar abriu caminho para uma noção de culturas escolares plurais. Assim, ampliaram-se as possibilidades de uma maior compreensão dos processos de escolarização localizados em regiões particularizadas pelas realidades constituídas em contextos também plurais.

## **2.5. Síntese – Cultura escolar em contexto de fronteira**

Retomar a composição das discussões produzidas nas várias áreas do conhecimento, a partir da segunda metade do século XX, tem viabilizado o apuramento das várias interpretações sobre a cultura e seus correlatos. Os estudos sobre o tema em questão desdobraram-se em novos conceitos, concepções, vertentes, metodologias, intensificados pela interdisciplinaridade promovida nas Ciências Sociais e Humanidades. Tomadas como novo desafio, no campo da Educação, as pesquisas passaram a contemplar diferentes teorias para

interpretar o universo escolar, os quais contribuíram para alavancar os estudos sobre a relação da escola com a cultura.

A composição das categorias de análise (a forma escolar, a gramática da escola e a cultura escolar) apresentadas, constitui uma “rede de trabalho” que propiciou o que Dussel (2014) chama de montagem da escolarização, para discutir os conceitos e os modelos, no intuito de entender a produção histórica da escola moderna. Estas lentes teóricas possibilitaram apreender os vários mecanismos de funcionamento dos processos de escolarização e propiciaram a constituição de uma visão ampla acerca da escola, ao permitirem o reconhecimento e apreensão das similaridades perpetuadas, as quais são reconhecidas no modelo de escola atual. Segundo a autora,

a forma ocidental de ensino precisou de tecnologias particulares para ser transferida através do globo: professores e treinamento de professores (algumas vezes ainda fisicamente, como aconteceu no século XIX ou ainda hoje), currículo escolar como uma forma institucional de organização e de classificação do conhecimento, livros escolares, móveis escolares e a arquitetura, painéis visuais nas salas de aula, uniformes, calendários e horários escolares, rotinas, discursos pedagógicos etc. Os estudos feitos sobre a disseminação das pedagogias de Lancaster e Pestalozzi mostraram os tradutores, os conectores e os viajantes que tornaram possível que estas teorias muito “locais” se tornassem métodos “universais”, a uma escala mais ampla. (*Ib.*, p. 271-272).

A utilização dessas categorias tem viabilizado, por meio de um empenho teórico-metodológico, compreender as formas específicas de transportar ou traduzir, as quais fizeram as escolas ficarem similares em alguns aspectos, e diferentes em outros.

Para compreender o que é a escola, hoje, é preciso confrontar o conhecimento teórico produzido sobre essa instituição (a escola), a partir da análise da sua construção histórico-cultural (cultura escolar) com a teoria local (onde ela está alocada) fundada em estudos empíricos que permitam à pesquisa traçar as conexões, identificar rupturas e registrar as transformações. O estudo do processo de escolarização enseja uma visão macro, panorâmica, relacionado ao seu contexto.

No entanto, para o reconhecimento dos elementos cambiantes, aqueles que alteram e transformam a escola e o processo, deve ser perscrutado de perto, e de forma particular. Cada escola é única e singular e, por isso, produz e lida com os elementos culturais traduzidos nas práticas escolares

Faria Filho *et al.* (2004) destacam que a cultura escolar não é uma categoria de análise restrita a uma dimensão de ensino (primário e secundário), ou uma prerrogativa para os

estudos sobre os docentes e reformadores. Elas são produzidas em cada escola de forma única e singular.

Nesse sentido, parto da prerrogativa de que existe um sistema de escolarização constituído, organizado e estruturado que supõe a convivência de sujeitos que desempenham diferentes papéis nesta composição institucional. Estes partilham diálogos, afinidades, conflitos, imposições e trocas diárias. Enfim, um conglomerado de situações e interações de natureza dinâmica e criativa. O que se vivencia dentro deste espaço de escola compõe o assentamento de uma cultura própria.

Esta cultura é resultado, também, da convivência de diferentes culturas. (Julià, 2001; Vidal, 2005). Na medida em que a escola se tornou local de passagem obrigatória de toda a infância, adolescência, ela passou a lidar com as subversões e com todas as contradições do contexto social. Portanto, compreendo que a cultura escolar é produzida num lugar de tensão entre as várias culturas ali presentes.

Há um exercício contínuo dos mecanismos oficiais de controlar a ação docente dentro do espaço da escola. Estes não são somente meros mediadores e transmissores, de uma ideologia determinada pelo estado. Assim, enfatizo também que a cultura escolar não é estável, mas é produzida nessa tensão do cotidiano escolar entre os grupos e as diferentes expectativas sobre a função social da escola (Silva, 2006).

Segundo Vidal (2006), não existe somente um modelo de escola. Ela é múltipla. Escola rural (do campo), indígena, étnica ou de fronteira. E a cultura escolar é resistência ou inovação, é o processo de reprodução e também é o processo de transformação da cultura.

Diante disso, o meu primeiro pressuposto é afirmar que se tem escola, tem-se uma cultura que se constitui dentro dessa instituição. A forma como dimensiona os elementos permanentes e os cambiantes, dizem muito sobre ela.

O segundo pressuposto é afirmar que, apesar de que as escolas públicas alocadas em uma determinada região sejam pertencentes a um mesmo processo de escolarização (municipal, estadual ou federal), cada escola é única. Este fato permite considerar que há diferentes culturas escolares a serem investigadas.

As escolas constituem a sua cultura, mediante as diferentes formas como lidam com os elementos permanentes somados aos cambiantes. Elas respondem às demandas do contexto do local em que estão alocadas.

Nesse sentido, outro pressuposto é o de que a escola localizada em uma região plural cria mecanismos, elementos e práticas escolares para lidar com suas especificidades. No entanto, nas regiões de fronteira, em que as relações são pluralizadas, há uma significativa

tendência das escolas, em suas práticas escolares, fortalecerem ou evidenciarem os elementos culturais permanentes. Assim, a força do poder público se faz presente, com maior intensidade. Nesta perspectiva, a pluralidade cultural é percebida como força que destoa nas relações cotidianas, permanecendo velada dentro do espaço da escola. Estas ficam submersas no seu cotidiano.

Nesse propósito, Forner (2018, p. 119) destaca que a realização de estudos que utilizam culturas escolares, com o objetivo de compreender o cotidiano das instituições, estabelecendo um olhar às práticas escolares, como práticas culturais, necessita atentar não apenas para o mapeamento dos ambientes de poder das estratégias ali presentes, mas também para a ênfase especial que é dada às ações dos indivíduos e às relações que estabelecem com os objetos.

Dessa forma, o objetivo central desta análise foi reconhecer a escola como produtora de uma cultura específica e de espaço de convivências de diferentes culturas (infantis, juvenis, adultas, familiares e religiosas, linguísticas, dentre outras), como apontam Julià (2001) e Vidal (2009). Como ambiente de produção de um saber próprio, defendo que ela é capaz de estender esses efeitos sobre a sociedade e a cultura que emergem das determinantes do seu próprio funcionamento institucional (Bornatto, 2016).

Partindo dessa composição teórica alicerçada centralmente nos inauguradores dos estudos sobre cultura escolar, abordei as diferentes perspectivas de análise da escola a partir da utilização dessa categoria, privilegiando alguns aspectos fundamentais.

Considerando Chervel (1998) e Julià (2001), a viabilização deste estudo se concretizou, na medida em que esses autores propuseram lançar o olhar sobre as práticas escolares. São estas que trazem as mudanças e a transformação da escola. No entanto, segui as prerrogativas apresentadas por Escolano (2017), ao definir

a cultura escolar como um conjunto de práticas e discursos que regularão ou regulam a vida das instituições de educação formal e a profissão docente. Tal perspectiva afeta, principalmente, a chamada cultura empírica da escola, que é em grande parte a cultura baseada na experiência, mas pode incluir também – e de fato inclui – conteúdos e modos transferidos, segundo processos históricos de recepção e acomodação, das culturas científica e normativa para o mundo da ação. (p. 119-120).

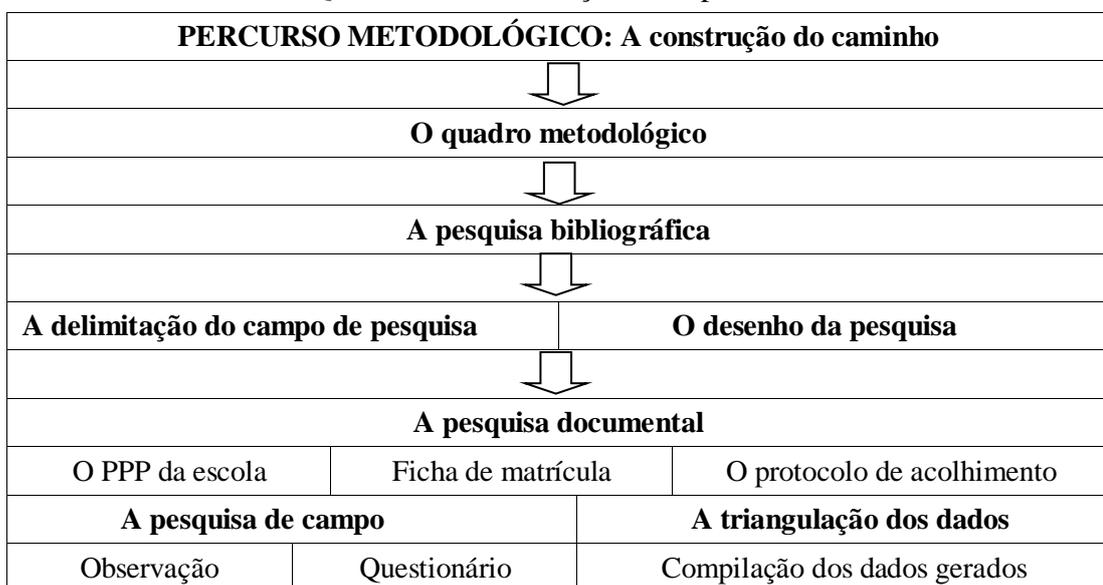
Nesse movimento entre culturas aludi ao conceito de cultura escolar às dimensões empíricas, discursivas e normativas aliados aos âmbitos de autonomia, interação e convergência presentes no campo de pesquisa para analisar e interpretar a instituição escola.

A criança que chega à escola encontra nela, pela primeira vez, sua própria identidade; com nome e sobrenome. Ali ela representa, sim, sua linhagem familiar; e paradoxalmente está, até certo ponto, liberada dela. Isso é pedagógico. A rotina da escola possibilita o convívio entre os iguais. Há cumplicidade entre crianças da mesma idade; há também rivalidades, desavenças, afeições e desafetos. Tudo isso também é educativo: um contínuo aprendizado de equações dos conflitos inerentes à sociabilidade humana. (Boto, 2010, p.3).

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO: O caminho percorrido

Neste capítulo trago o desenho metodológico da pesquisa que viabilizou o estudo das práticas escolares que compõem os elementos da cultura escolar de uma escola Municipal de Ensino Fundamental, dos anos iniciais, situada em Foz do Iguaçu – Paraná/Brasil, município fronteiriço. Considerando a complexidade do tema e do contexto em questão, a estruturação desta apresentação, com o traçado do caminho percorrido para o desenvolvimento desta tese, está delineada no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Estruturação do capítulo 3.



Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Nesta descrição segui este trajeto: Primeiramente apresentei o quadro metodológico e o tipo de pesquisa. No segundo momento descrevi sobre o levantamento bibliográfico acerca dos elementos necessários para a composição da fundamentação teórico-metodológica. Em seguida, a delimitação e o desenho do campo da pesquisa. Posteriormente, valendo-me dos procedimentos da pesquisa documental selecionei os documentos primários componentes da organização, gestão, administração e condução do trabalho pedagógico da escola, tais como o PPP, o Protocolo de acolhimento e a ficha de matrícula. E, por fim, apresentei os direcionamentos referentes à pesquisa de campo, aplicação de questionário e triangulação dos dados.

#### 3.1. O quadro metodológico

Esta pesquisa teve como objetivo central definir os elementos e características componentes da cultura escolar de uma escola alocada em região de fronteira, precisamente um estudo centrado em uma escola pública municipal de anos iniciais de Foz do Iguaçu – Paraná, cidade fronteiriça. Para tanto, articulei deferentes procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados.

Trata-se de um estudo de cunho qualitativo-interpretativista, construído a partir da proposição teórico-metodológica de Minayo (2001); Denzin e Lincoln (2010); Triviños (1987); Lüdke e André (1986); André (1995); Gil (2002, 2008, (2017); Yin (2001).

Partindo do pressuposto de que no campo das pesquisas sociais a abordagem qualitativa como práxis<sup>35</sup>, permite a interpretação e compreensão de um conjunto delimitado de acontecimentos resultantes das múltiplas interações entre os indivíduos, tomo este norte, alicerçada em Alves e Aquino (2012, p. 81), para apreensão dos aspectos pormenorizados da realidade da escola localizada em região de fronteira. Entendo que esse tipo de pesquisa possibilita a compreensão não somente dos aspectos aparentes, mas também dos aspectos profundos capazes de particularizar ou generalizar a realidade em questão.

A pesquisa qualitativa conforma uma abordagem que denota aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas (Minayo, 2001), e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão maior visibilidade, possibilitando ao pesquisador valer-se de um conjunto de procedimentos e técnicas amplo, para análise e compreensão dos fenômenos aqui considerados” (Denzin e Lincoln, 2010, p. 17). E, numa perspectiva crítica, a intenção foi a de trazer contribuições relevantes, para o processo de educação escolar público oferecido neste contexto de fronteira.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, primeiro porque apresenta características de determinado grupo social (sujeitos do ambiente escolar). Segundo, porque permite levantar opiniões, atitudes e crenças dessa população (aspectos culturais). E terceiro, porque mobiliza no pesquisador a preocupação com a atuação da prática exigindo observação sistêmica dos “fazereres ordinários da escola” (Gil, 2008).

Em relação aos procedimentos fiz o que Gil (2002) chama de delineamento. Trata-se do planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve vários procedimentos técnicos específicos de geração e análise dos dados a partir do ambiente, das fontes, dos sujeitos e dos documentos disponibilizados. Nesta ótica, o percurso foi determinado em uma

---

<sup>35</sup>Trata-se de uma orientação que transcende a racionalidade instrumental da ação, buscando significações para as construções.

perspectiva interdisciplinar (Bicudo, 2008), pela natureza e contexto do objeto de estudo que permeia diferentes áreas do conhecimento e constitui-se de diferentes saberes. Valho-me das Ciências Sociais e Humanidades para compreender a escola e seu entorno. Trata-se de um estudo de natureza básica por viabilizar novos conhecimentos para o avanço das discussões e para contribuir com a instituição de políticas públicas voltadas para melhorias no atendimento do processo de escolarização nas regiões de fronteira, e para formação docente. Portanto, a pesquisa foi construída a partir destes critérios dispostos detalhadamente nas próximas seções.

No Quadro 3, a seguir, está ilustrado o delineamento da pesquisa.

Quadro 3 – Traçado metodológico da pesquisa.

| <b>Traçado metodológico da pesquisa</b> |          |                      |                  |                          |                   |
|---|----------|----------------------|------------------|--------------------------|-------------------|
| Tipo                                    | Natureza | Quanto aos objetivos | Quanto ao objeto | Tipo de geração de dados | Análise dos dados |
| Qualitativa                             | Básica   | Descritiva           | Estudo de caso   | Pesquisa documental      | Triangulação      |
|   |          |                      |                  | Pesquisa de Campo        |                   |
|   |          |                      |                  | Questionário             |                   |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

### 3.2. A pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica passou também pelo crivo da revisão teórica, considerando a base de dados da CAPES, referencial bibliográfico disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), livros e artigos como indicações de disciplinas cursadas do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras (Unioeste) impressos ou disponíveis no meio digital, sobre o contexto educacional que coloca em pauta a educação escolar oferecida em regiões fronteiriças.

O levantamento possibilitou elencar as várias questões contempladas nos estudos sobre a realidade da educação local e, ao mesmo tempo, viabilizou a emergência e confirmação da problemática desta pesquisa pela lacuna detectada com relação às discussões teóricas que abordam a escola enquanto espaço de convivência de diferentes culturas, sejam elas da infância, da juventude, da família, das diferentes religiões, das diversas línguas, das múltiplas nacionalidades, dentre outras (Julià, 2001). Estas somadas constituem um ambiente plural, hoje realidade cotidiana dos espaços de educação escolar, e que são, de certa forma, administradas pelos sujeitos da escola, por meio das práticas escolares, gerando uma cultura que nasce e é absorvida dentro desse ambiente.

Vidal (2005) fala de uma cadeia dinâmica de convivência entre a tradição e a inovação, onde os sujeitos vivenciam a escola diante das suas características e particularidades. Nesse sentido, é relevante pensar como os sujeitos experimentam essa escola diante das relações plurais de culturas distintas, e das línguas que permeiam esse universo – autorizadas ou não.

É importante perscrutar o que essa escola traz de acolhimento ou rejeição diante da presença desses diferentes grupos sociais (Amato, 2020; Berger, 2015; Ribeiro, 2015; Saquet, 2000; Sturza, 2006; Pinto e Debona, 2019; Pereira, 2009; Pasini e Tallei, 2022; Tallei, 2020; Tavares e Gomes, 2018; Fortes *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, a delimitação do campo da pesquisa foi pensada a partir da necessidade de compreensão sobre as várias questões que moveram a projeção deste estudo.

A primeira indagação de caráter identitário partiu da necessidade de apreensão do que é uma escola localizada em uma região de fronteira. A segunda, de caráter complementar, foi apreender se esta apresenta características peculiares. Se existem, quais são? De que natureza? Como se constituem? Esta relação escola/fronteira me fez pensar sobre as interferências que aquela exerce sobre esta a ponto de instituir elementos que a configure como escola pertencente a este ou aquele lugar.

Faria Filho *et al.* (2004) afirmam que cada escola é única e que se constitui de elementos que compõem a sua cultura, e a sua forma de ser e estar. Não se trata de um raciocínio linear, mas esquematicamente de pensar sobre as possibilidades que esse campo de pesquisa (a escola localizada na região de fronteira) oferece diante de um contexto de pluralidade cultural em que está inserido.

Essa pluralidade está determinada pela real possibilidade de contato com diversas línguas, diferentes nacionalidades e outras culturas.

Dessa forma, o exercício mais profícuo para este estudo foi colocar em evidência a relação escola/fronteira/culturas reconhecendo primeiramente essa instituição como lugar de convivência plural entre os sujeitos, com realidades singulares. E são essas particularidades que anunciaram a possibilidade de caracterização da existência de elementos componentes de uma cultura própria da escola alocada em região de fronteira.

O intento foi maior que vislumbrar um estudo capaz de cobrir uma face do espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar, mas priorizar aquelas objetivadas nas práticas escolares. Neste mote, e numa perspectiva analítica, foi preciso adentrar no espaço da escola para esmiuçar, na sua internalidade, os processos que ela constrói para traduzir as demandas sociais em ações escolares, para administrar seu cotidiano.

O meu interesse esteve voltado para a descrição e análise dessas práticas e seus correlatos objetivados em conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, silenciamentos, subversões e regulamentações, dentre outros.

Isso significa que o pesquisador, com base em suas opções teóricas e metodológicas, repensa e redefine continuamente o que está sendo estudado, assumindo que há limites nas suas interpretações e que podem existir outras perspectivas de análise aportadas em infinitos quadros conceituais (Klausberger, 2020, p. 30).

Estas são práticas que nascem e são absorvidas nesse ambiente e que são pertencentes ao espectro do conceito de cultura escolar.

A escola é uma instituição social que constituiu historicamente sua própria forma de funcionamento baseado nos confrontos advindos do embate entre as determinações externas e as suas tradições, as quais interferem diretamente nas suas práticas cotidianas e na sua organização. E a investigação da cultura escolar, como categoria de análise, tem se constituído como espaço de articulação entre a cultura e a escola, entre o individual e o social (Silva, 2006). Nessa empreitada,

Conduzir um estudo que tome a cultura escolar como objeto de investigação e se sensibilize pela análise das práticas escolares, enquanto práticas culturais impõem um duplo investimento. Por um lado, ocupar-se do mapeamento dos lugares de poder constituídos, inventariando estratégias. Por outro, conferir atenção às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçando astúcias e atentando à formalidade das práticas. Nos dois procedimentos é necessário ter clareza de que os sujeitos encarnaram representações que se produzem nas situações concretas do fazer ordinário da escola. Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse por mudanças permitem reconhecer o intramuros da escola como permeado por conflito e (re) construção constante. (Vidal, 2005, p. 15-16).

Nessa perspectiva, o procedimento foi contemplar os vários aspectos propostos para geração e posterior análise dos dados. Ante estes critérios, segui como norte primeiramente as três culturas que incidem na Educação: a cultura política, a cultura acadêmica ou científica e a cultura empírica, conforme aferido por Escolano (2017) e apresentado no capítulo 2.

Para o mapeamento dos lugares de poder constituídos e as ações propostas e instituídas (cultura política), foram analisados os documentos, as instruções aqui nominados, os quais reverberam ações e inventariam as estratégias.

Por outro, conferi atenção às ações dos indivíduos (cultura empírica) e nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior da escola (cultura

acadêmica). Atentei-me para as formas particulares, dos agentes de esmiuçar a formalidade das práticas.

### **3.3. A delimitação do campo de pesquisa**

No campo de investigação privilegio a pluralidade cultural existente na realidade da Escola Municipal Professora Elenice Milhorança. E, embora o desenho desta investigação esteja definido nas próximas descrições, o resultado foi se conformando na medida em que as várias configurações caleidoscópicas foram se apresentando a partir das combinações dos elementos metodológicos pré-selecionados.

Pensando na “tipologia escolar”, optei pela escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, é importante destacar que para investigá-la foi preciso prestar atenção nessas semelhanças e diferenças entre o “singular e o coletivo” atentando-me para o movimento interno e externo a ela. Para tanto, selecionei uma escola do montante existente na rede para apreensão deste singular e, posteriormente, conectar ao coletivo, partindo do pressuposto de que as instruções, normativas e políticas públicas voltadas para a educação local são implementadas para toda a rede pública de ensino.

Quanto à escolha do objeto de estudo, trata-se de um estudo de caso “definido como mais adequado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real onde os limites entre este fenômeno e o seu contexto não são claramente percebidos” (Gil, 2002, p. 54). Falo da escola como lugar, pertencente a um determinado espaço e território de fronteiras onde há singularidades a serem observadas.

Essa escola, como pertencente a uma rede pública de escolarização, congrega elementos e características comuns, similares a todas as escolas do município e, ao mesmo tempo, traz especificidades que a identifica como única.

A escolha foi feita pela proximidade que esta tem da fronteira Brasil/Paraguai. Trata-se da escola municipal mais próxima da aduana dessa fronteira e que apresenta maior número de alunos e alunas de outras nacionalidades. Somados aos critérios, eu os esquematizo resumidamente em seguida, no Quadro 4, a seguir.

A pesquisa foi desenvolvida segundo os trâmites legais determinados pelo Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF), da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da mesma instituição (vide Anexos).

Quadro 4 – Resumo do recorte da pesquisa.

| Item | Crêterios                                       |
|------|---|
| 1    | Cidade fronteiriça – Foz do Iguaçu – PR         |
| 2    | Escola Municipal pública dos anos iniciais      |
| 3    | Mais próxima   fronteira – Aduana               |
| 4    | Maior número de alunos de outras nacionalidades |

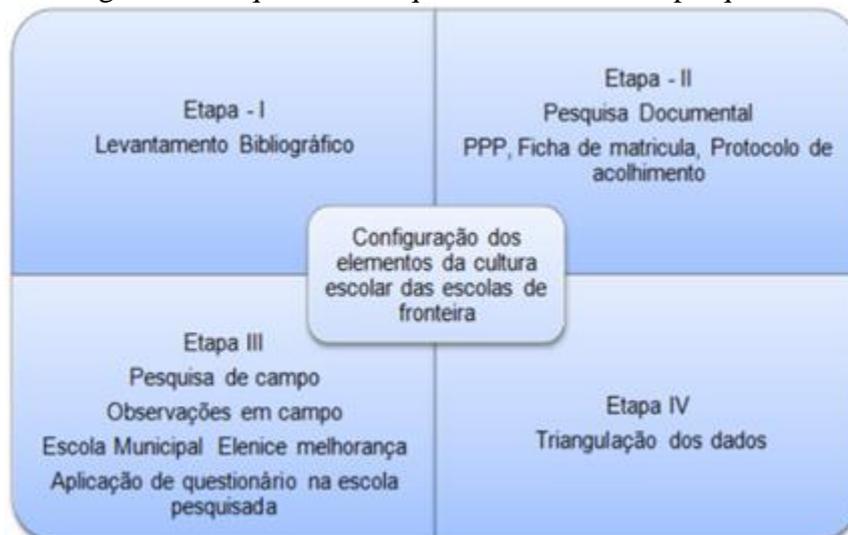
Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A autoriza o para uso dos documentos (PPP, Protocolo de Acolhimento, Ficha de Matrícula) foi devidamente concedida pela Secretaria Municipal de Educa o de Foz do Iguaçu, mediante solicita o via ofício e pela coordena o da escola Professora Elenice Milhorança.

### 3.4. O Desenho da pesquisa

Configurados o campo, o objeto e o recorte da pesquisa, apresento em seguida os instrumentos, os procedimentos para gera o, tratamento e análise dos dados, distribuídos em quatro fases, conforme disposto na Figura 4.

Figura 4 – Esquema da sequência das fases da pesquisa.



Fonte: a autora.

A Etapa I correspondeu ao levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa.

Na Etapa II, a ideia central foi reconhecer no discurso oficial dos documentos as men es referentes às características da região fronteiriça, as instru es referentes ao perfil plural da comunidade escolar e, principalmente, do alunado frequentantes desse espaço.

Verifiquei também outros documentos, como: a ficha de matrícula, protocolo de acolhimento dos alunos e alunas de outras nacionalidades, atas de reclassificação, declarações.

Na Etapa III privilegiei a observação em campo, na Escola Municipal Professora Elenice Milhorança. Para a observação da dinâmica cotidiana desse ambiente, voltei-me para os rituais de entrada, recreio, e saída, a paisagem escolar (cartazes, indicações, placas, trabalhos escolares expostos); práticas escolares; encaminhamentos dos gestores, professores e coordenação pedagógica.

Segundo Escolano Benito (2000) existem vários tipos de culturas escolares - a cultura dos administradores e burocratas (cultura política), a cultura de praticantes (empírico-prática), e a cultura de especialistas e acadêmicos (cultura científica). Nesse norte, atentei-me para identificar nesse caleidoscópio figurativo, as várias combinações que conformam diferentes desenhos, os quais determinam a complexidade dessa categoria de estudo, no sentido de exigir, na sua apreensão o cuidado na análise das várias configurações que se projetam nesse cotidiano e seus reflexos.

Também, procedi à aplicação de questionário. No mapeamento instrumentalizado utilizei questionários com perguntas abertas, distribuído para ampliar as possibilidades, averiguar como se constituem as diferentes práticas diárias em contexto de pluralidade linguística cultural nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu.

Na Etapa IV, tratei da triangulação dos dados. Essa fase possibilitou-me adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático referente ao meu objeto de estudo. A compilação e análise dos dados foram realizadas a partir de critérios preestabelecidos, definidos pela categoria nominada cultura escolar. Estes foram identificados por elementos considerados permanentes, os quais permitiram identificar nesse ambiente, a partir das suas características sócio-históricas, aliadas aos elementos cambiantes, aqueles identificados nas práticas particulares e silenciosas daquele ambiente.

#### **3.4.1. Etapa I – Levantamento bibliográfico**

O levantamento bibliográfico envolveu a busca de textos que permitiram subsidiar o desenvolvimento desta pesquisa, abarcando leituras diversas e atinentes ao tema do estudo, de forma a alicerçar a construção desta tese. Fiz vários levantamentos para a composição das fontes bibliográficas utilizadas neste estudo. Como ponto de partida, voltei-me para as indicações oferecidas pelos professores nas disciplinas obrigatórias, principalmente sobre os ambientes fronteiriços. Fiz um levantamento dos trabalhos concluídos no Programa de Pós-

graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras que trazem a Educação como tema e a fronteira como contexto, no intuito de encontrar experiências de pesquisa que auxiliassem na escolha da metodologia, captar informações que contribuíssem para a compreensão da temática e estabelecer parâmetro para as possíveis contribuições do meu estudo.

Fiz um segundo levantamento de pesquisas na Base de dados da CAPES, utilizando várias combinações de palavras-chave: Educação na fronteira, Educação escolar na (da) fronteira, Escola de, na e da fronteira, Cultura escolar na fronteira etc. A partir destas combinações destaquei os seguintes estudos: Santos (2016) desenvolveu um trabalho de pesquisa para compreender as dinâmicas construídas por uma escola brasileira situada na fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim (RO/BR) e Guayaramerin (BENI/BOL). A autora afirma que a escola deve ser destacada na fronteira pelas práticas de acolhimento ao aluno imigrante e pelas ações transfronteiriças. Os resultados revelam o trabalho singular realizado pela escola brasileira na fronteira internacional dessas cidades gêmeas.

Josgrilbert (2016) discute a implantação de escolas na fronteira do Brasil com o Paraguai no Mato Grosso do Sul, tomando como exemplo Pedro Juan Caballero- PY e Ponta Porã-BR. A autora pontua que ao conhecer a história dessa fronteira, surgiram os questionamentos de pesquisa que levaram a saber como se concretiza a história da educação na fronteira, como eram as primeiras escolas da região e como os dois países se preocupavam com a educação.

Em sua dissertação, Godoy (2015) apresenta um estudo sobre as percepções das crianças sobre a escola e o bairro onde vivem, às margens do rio Paraná, em Foz do Iguaçu. A autora trabalhou na sua pesquisa com alunos e alunas do quinto ano do ensino fundamental e concentrou-se nas diferentes percepções sobre o espaço onde residem, caracterizado por reunir diversas atividades de transporte de mercadorias vindas do Paraguai, sendo a criança vista e compreendida como atuante nas constituições sociais e, também, produtora de cultura.

Nunes (2011) explicou sobre os processos educativos formais em áreas de fronteiras internacionais, quando existem cidades gêmeas, destacando que esses processos precisam ser concebidos e desenvolvidos de acordo com as especificidades socioculturais presentes nesses locais. O desenvolvimento de projetos de formação escolar para sociedades diversificadas deve ser abordado na perspectiva das relações estabelecidas em escolas localizadas nas áreas de fronteiras internacionais, condição que confere a elas características próprias que permeiam a pluralidade cultural existente, bem como seus desdobramentos em termos de referenciais identitários.

Já Schlosser e Frasson (2012), ao tratar das questões educacionais relacionadas à tríplice fronteira, discorreram sobre a imigração de alunos do Ensino Fundamental em escolas municipais, buscando compreender como os alunos brasiguaios enfrentam as questões estruturais do ensino na dinâmica do Mercosul.

Arf e Velasques (2017) analisaram escolas situadas em área de fronteiras que acolhem indivíduos de diferentes nacionalidades e as diferentes formas dessa escola lidar com as situações típicas, como, por exemplo, os conflitos e discriminações causadas pela confluência nos estabelecimentos que recebem imigrantes transnacionais.

Por sua vez, Mota e Silva (2012) analisaram a possibilidade de se tecer uma aproximação da percepção das crianças a respeito de suas expectativas sobre a escola na fronteira, com a possibilidade de uma pedagogia multi/intercultural crítica que considere a criança como um cidadão que tem um papel social.

Diante deste levantamento acerca da educação escolar oferecida nessas regiões, não encontrei trabalhos que abordem a cultura escolar em região de fronteira internacional especificamente. Nesta perspectiva, vislumbrei valer-me do conceito de cultura escolar para encontrar elementos e práticas que possam defini-la em contexto específico.

### **3.4.2. Etapa II – A pesquisa documental**

A pesquisa documental corresponde a toda informação coletada e apreendida de alguns documentos que orientam as práticas escolares e que se relacionam diretamente ao objeto deste estudo, tratando-se de documentos institucionais, tais como leis, decretos, legislações, normativas, registros oficiais, relatórios, projetos políticos pedagógicos, protocolo de acolhimento e ficha de matrícula.

Esse tipo de pesquisa consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações compreendendo todas as técnicas que facilitam sua busca e identificação (Fachin, 2017). É tomar como fonte de geração de dados aquelas que se denominam de fontes primárias (Marconi e Lakatos, 2019).

Neste estudo considerei critérios importantes (descritos no quadro) acerca dos documentos oficiais<sup>36</sup> que regem o funcionamento da escola, que alinham as normas às decisões políticas, pedagógicas e didáticas em diferentes graus e aspectos. A escolha dos

---

<sup>36</sup>O acesso, leitura e análise dos documentos foram autorizados pela Secretaria Municipal de Educação (por meio de ofício), pelos agentes da escola e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste. Todos os critérios e recomendações foram acatados. Parecer n. 5.591.026/CAAE - 60282022.6.0000.0107

documentos pautou-se na real possibilidade de apreensão daquilo que as fontes revelam ou omitem.

Com o objetivo de buscar respaldo e esclarecimentos sobre o conjunto de normativas que regem e organizam formalmente o ambiente escolar, fiz a leitura de documentos oficiais (leis, atas e instruções), os quais me colocaram a par das exigências oficializadas que equalizam o funcionamento da instrução pública do município e determinam as orientações para a organização, condução e execução do trabalho pedagógico, administrativo e docente.

São formas determinadas e determinantes de controle que movimentam, alteram, direcionam e dimensionam as práticas escolares, geradas nas grandes burocracias que administram os sistemas educativos e constituem-se como elementos de uma das culturas que incidem na educação, a cultura política. (Escolano, 2017).

Os documentos selecionados estão listados conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Descrição de documentos oficiais.

| <b>DOCUMENTOS ANALISADOS</b>      | <b>DESCRIÇÃO</b>   | <b>ELEMENTOS ANALISADOS NO DOCUMENTO</b>   |
|-----------------------------------|--|--|
| Leis, decretos, estatutos etc.    | LDBEN; Lei do migrante, atas, normativas e instruções  | Buscar respaldo e esclarecimentos sobre o conjunto de normativas que regem e organizam formalmente o ambiente escolar,   |
| PPP – Projeto Político Pedagógico | Documento oficial da escola que descreve os aspectos conceituais, situacionais e operacionais da escola              | Reconhecer no discurso oficial do documento as menções referentes às características da região fronteira. As instruções referentes ao perfil plural da comunidade escolar. |
| Ficha de matrícula                | Documento obrigatório, padronizado que identifica, registra e assegura a vaga e o direito                            | Apreender dados acerca do perfil do alunado  |
| Protocolo de Acolhimento          | Instrumento a ser preenchido na escola para viabilização de acolhimento de alunos e alunas de outras nacionalidades. | Verificar proposta para acolhimento das crianças de outras nacionalidades  |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

No entanto, esses documentos são considerados nesta análise como fontes secundárias pela função complementar, cujo objetivo foi de esclarecimento e auxílio no entendimento da dinâmica diária de funcionamento do ambiente escolar em questão.

Nesta análise documental busquei reconhecer de que modo a cultura política (Poder Público) incide nas escolas localizadas nesta região de fronteira e se esta reverbera uma cultura escolar de fronteira.

### 3.4.2.1. O Projeto Político Pedagógico da escola<sup>37</sup>

Como documento oficial e obrigatório da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve trazer a proposta de projeção e registro de ações, concebidas a partir de determinações oficiais e modelos conceituais, que atendam teoricamente o perfil da referida comunidade.

Na leitura dos fatores conceituais, situacionais e operacionais do documento procurei, para identificação da escola, a captação de suas características e perfil da comunidade escolar frequentante de seu espaço. Apoiei-me na descrição desses marcos, menções, definições e instruções que remetessem à pluralidade cultural e linguística, ao contexto fronteiriço e suas particularidades e também a ações específicas referentes às práticas pedagógicas, escolares e de apoio em contexto plural e, fundamentalmente, às informações que remetessem às instruções de uso, pela comunidade escolar, do Protocolo de acolhimento ou normativas de procedimento para recepção e acolhimento de crianças de outras nacionalidades.

Tendo como aporte teórico os estudos de Veiga (1995), Libâneo (2003), Gandin (2006) e Vasconcellos (2009), dentre outros, a referência de proposta do PPP e os objetivos a ele conferidos perpassam pela ideia de documento norteador das ações políticas e pedagógicas da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (Veiga, 1995, p. 13).

Como documento direcionador ele é operado na perspectiva de organização, planejamento e avaliação das atividades ocorridas no ambiente escolar. Para Veiga (2013), o projeto é a identidade da escola, que orienta as ações pedagógicas. A avaliação das atividades pedagógicas que leva à reflexão com base em informações sobre como a escola se organiza para colocar em ação o seu projeto (p. 159).

---

<sup>37</sup>Documentos cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela coordenação da escola.

Segundo Libâneo *et al.* (2003, p. 345-346), o projeto pedagógico “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Assim, a ideia central foi reconhecer no discurso oficial do documento as menções referentes às características da região fronteira, as instruções referentes ao perfil plural da comunidade escolar e, principalmente, dos alunos e alunas frequentantes desse espaço.

No entanto, com ressalvas a serem apontadas e discutidas no próximo capítulo, afirmo que a importância aferida a esse documento é relativa e, muitas vezes, está reduzida ao cumprimento de formalidade e obrigatoriedade de elaboração e seu arquivo no ambiente escolar. Por outro lado, ele é referência e aval quando necessário. Criado e aprovado a partir das orientações do poder público (Secretaria Municipal de Educação), esse documento, em sua formalidade, denota coeficientes considerados oficialmente importantes a serem nele registrados.

Partindo desta afirmação, a relevância da análise do PPP se justificou, na medida em que o que nele está descrito ou omitido revelaram posicionamentos formalizados.

#### **3.4.2.2. A ficha de matrícula**

A ficha de matrícula é um documento padronizado para todo o Estado do Paraná e para todas as modalidades de ensino da Educação Básica pública. Dividida em seções, cada uma traz informações que atendem a uma dessas modalidades. Composto por dezessete seções, o documento solicita informações pessoais do aluno, de seus responsáveis, e da sua rede de origem (pública ou privada), e a necessidade de transporte público.

#### **3.4.2.3. O protocolo de acolhimento<sup>38</sup>**

Trata-se de um documento orientador e de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino. Esse instrumento foi pensado para atender a uma especificidade das escolas públicas de Foz do Iguaçu – PR, cujo intuito é o de orientar o acolhimento na rede de ensino e a integração de estudantes, docentes e demais membros da comunidade no ambiente escolar, entendendo esse acolhimento como um princípio norteador importante das atividades pedagógicas nas escolas.

A iniciativa de construção do documento partiu do Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA),

---

<sup>38</sup>SEED (2020).

com respaldo da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Foi desenvolvido com o intuito de apresentar uma proposta de procedimentos para matrícula e classificação dos alunos e alunas na rede de ensino municipal de Foz do Iguaçu. Nesse sentido, a tentativa de implantação do documento denota a importância do papel das universidades na condução de uma cultura acadêmica para influenciar políticas públicas mais assertivas para o atendimento dessa comunidade escolar diversa.

A leitura e análise dessa fonte envolveram três procedimentos importantes: o primeiro, a apreensão das informações nele contidas referentes às diversas orientações para a acolhida e atendimento de alunos e alunas migrantes (aquilo que está disposto como orientação). O segundo, compreender a discussão e criação do protocolo a partir das propostas de implementação de uma política linguística nas escolas de ensino fundamental da cidade de Foz do Iguaçu, somada às políticas de atendimento ao estudante migrante. E o terceiro procedimento, compreender as formas de apropriação do documento pela escola.

A atenção direcionada para esta análise implicou na compreensão para além das forças políticas e acadêmicas exercidas sobre a escola, na forma como a escola se defende ou se rende a elas.

A pesquisa documental revelou os aspectos formalizados de autorização, de regulação e de funcionamento das instituições escolares. Trata-se dos registros formais definidores do *modus operandi* da escola.

### **3.4.3. Etapa III - A pesquisa de campo**

Nesta etapa, houve alguns entraves que retardaram minha atuação na pesquisa de campo em decorrência do período da pandemia de coronavírus (CoV), conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, devido à necessidade do isolamento social com vista a evitar um possível contágio, quando então o funcionamento das escolas se dava de modo remoto.

Na pesquisa de campo coloquei-me como observadora direta do processo de condução das demandas cotidianas da escola. Somados à pesquisa documental, outros procedimentos foram adotados conforme apresentado no esquema da sequência de fases da pesquisa (Figura 4, p. 79). “Para compreender as instituições escolares, parece ser iminente a importância de adentrar em seu interior, mas não deixar de considerar as condições de contexto de sua existência, de seu exterior” (Luchese, 2018, p. 56).

Com o propósito de conhecer e acompanhar as ações cotidianas daquele ambiente escolar, fui a campo no período de 22 de agosto a 16 de dezembro de 2022 (manhã e tarde), três vezes por semana.

Trata-se de estudo de caso pela natureza do objeto de estudo – uma escola. Este se configura como “uma pesquisa que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando o limite entre este fenômeno e o contexto não estão bem definidos” (Yin, 2001, p. 32). Isto é, quando as condições contextuais são relevantes e interferem na análise do fenômeno. Neste sentido, ao se tomar uma instituição como foco de pesquisa, o pesquisador enfrenta uma situação única, com possibilidades de um número maior de variáveis de interesse a serem investigadas (*Ib.*, 2001).

Como procedimento, optei pela observação participativa ou participante, a qual coloca o pesquisador em contato direto “com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados” (Coelho Neto, 2011).

Para conhecer a escola e a dinâmica cotidiana desse ambiente, estabeleci um roteiro de trabalho que possibilitasse a ambientação (pesquisador/pesquisados), observação (estrutura/ambientes/sujeitos/ações, reações) para efetivação da coleta dos dados. A observação participante permite ampliar o campo de visão da comunidade estudada. Esta supõe interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Assim, os dados coletados dependem do comportamento do pesquisador e das relações que este desenvolve com o grupo pesquisado. (Marconi e Lakatos, 2010; Gil, 2010; Coelho Neto 2011).

Com os devidos cuidados, dimensionei a inserção no ambiente escolar, por campos de observação, para os quais delimiti um itinerário flexível<sup>39</sup> de trabalho. Para cada campo, configurei aspectos a serem observados ou apreendidos cujos registros a princípio eram feitos posteriormente e, no decorrer do processo, passei a registrar em diário de campo, tomando este como um documento pessoal que consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador (Lakatos, 2003).

Esta organização foi uma necessidade minha como pesquisadora diante de uma multiplicidade de informações vislumbradas. Foram quatro campos (entorno da escola, coordenação e secretaria, sala dos professores e sala de aula), os quais estão representados na Figura 5.

Iniciei pelo entorno da escola, com a intenção de captar imagens, cenas, características da localidade e da comunidade local.

---

<sup>39</sup>Itinerário passível de ser alterado conforme a necessidade e organização da escola.

Acompanhei por algumas vezes a entrada e a saída da comunidade escolar (professores, alunos, coordenações, administrativos e pais).

Figura 5 - Esquema de observação na escola.



Fonte: Esquema elaborado pela autora.

Observei, além da paisagem em volta da escola, o comércio local, o movimento dos transeuntes, de carros com placas nacionais e internacionais, ônibus e vans escolares, com o intuito de apreender as características e o perfil da comunidade, a partir do movimento diário em torno da escola (perfil da comunidade descrita no PPP, observada pela pesquisadora).

Na secretaria e coordenação acompanhei as rotinas das práticas escolares; dos encaminhamentos dos gestores com os professores e alunos, matrículas e atendimentos.

Na sala dos professores acompanhei as atividades rotineiras, tais como recreio, hora atividade e reuniões.

A última etapa foi acompanhar as aulas do primeiro ao quinto ano, selecionando as salas que mantinham a presença de alunos e alunas de outras nacionalidades. Na medida em que contemplei os vários espaços, fui configurando e registrando os dados gerados, com o foco nos vários tipos de culturas escolares - a cultura dos administradores e burocratas (cultura política), a cultura de praticantes (empírico-prática) e a cultura de especialistas e acadêmicos (cultura científica) (Escolano, 2000).

Atentei-me cuidadosamente para identificar nesse caleidoscópio<sup>40</sup> figurativo as várias combinações que conformam diferentes desenhos, os quais determinam a complexidade dessa categoria de estudo, no sentido de exigir na sua apreensão o cuidado na análise das várias configurações que se projetam nesse cotidiano e seus reflexos.

Em seguida, apresento no Quadro 6 um resumo dos vetores que direcionaram meu olhar em cada campo de observação.

Quadro 6 – Vetores direcionadores da observação.

| <b>Campos</b> | <b>Vetores</b>  |
|---------------|---|
| Campo I       | - Indícios que definem as características da comunidade<br>- Elementos que denotem a presença de uma comunidade plural (cartazes em outra língua; atividades)                   |
| Campo II      | - Instruções, procedimentos e estratégias voltadas para as características plurais.<br>- Relato das professoras e professores.  |
| Campo III     | - Questionário<br>- Observações referentes às experiências vivenciadas na escola  |
| Campo IV      | - Observação das aulas das professoras com enfoque nos procedimentos pedagógicos.<br>- Acompanhamento das provas.<br>- Acompanhamento das atividades, nas produções dos alunos. |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Para esta terceira etapa da pesquisa de campo apliquei questionários (Apêndices 1, 2 e 3) estruturados e constituídos de perguntas abertas e fechadas, como técnica de investigação submetida a pessoas, “com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado *etc.*” (Gil, 2008, p. 121).

Esses questionários foram utilizados com o objetivo de fazer um mapeamento instrumentalizado valendo-me de perguntas abertas. Questionários impressos foram aplicados na escola pesquisada. Esse tipo de instrumento de coleta de dados auxilia na complementação das informações.

<sup>40</sup>Caleidoscópio é um instrumento óptico que serve para criar efeitos visuais simétricos com o auxílio de um conjunto de espelhos e vidros coloridos. Etimologicamente, a palavra caleidoscópio se originou a partir da junção dos termos gregos *kallós* (“belo”, “bonito”); *eidós* (“imagem”); e *skopeo* (“olhar para”, “observar”). O significado original da palavra grega seria “ver belas imagens”. Fonte: <https://www.significados.com.br/caleidoscopio>. Acesso em: 15 out. 2023

Diante das lacunas detectadas anteriormente, a partir da análise da pesquisa documental e da observação *in loco*, optei pela estruturação de questionário e posterior aplicação. Nele, as questões abertas possibilitam ampla liberdade de resposta. (Gil, 2008).

Para a obtenção do máximo de dados, elaborei três questionários diferentes. Cada um composto por perguntas de ordem geral, comum nos três instrumentos e, também, com questões específicas para cada grupo de profissionais que atuam nestes espaços de escola (coordenação, professores e direção), estruturados com os totais de questões abertas<sup>41</sup>.

A aplicação foi realizada pessoalmente na Escola Municipal Professora Elenice Milhorança, com instrumento impresso, na intenção de sanar todas as eventuais dúvidas referentes ao processo.

As questões levantam três tipos de informações. O primeiro, voltado para captação de dados pessoais, de identificação, formação, tempo de atuação e experiência profissional. O segundo, direcionado para a rotina e para as diferentes formas de condução do trabalho na escola. E o terceiro, remetendo à condução da rotina escolar diante da pluralidade cultural, sobre as concepções de escola, de fronteira e de escola localizada em região de fronteira.

O intuito foi o de registrar as diversas leituras sobre essa pluralidade de línguas e culturas existentes dentro do ambiente de trabalho – a escola. E, ainda, apreender as diferentes formas de condução desse trabalho revertidas também em práticas escolares.

Para o diretor dessa escola, as questões seguiram a mesma ordem (identificação, tempo de atuação, experiência na função). O objetivo foi o de apreender como a administração entende e traduz esta demanda diária de atendimento a um público particularizado, com diferentes línguas e culturas, assim como o contato com essa convivência plural que denota um conjunto de medidas e decisões diárias, além da compreensão de como se dá a tradução das instruções e normativas advindas da Secretaria Municipal de Educação, e verificar de que forma a direção auxilia a comunidade escolar diante dos enfrentamentos cotidianos nesse espaço formal de escolarização.

Para as coordenações foram apresentadas as questões dispostas no Apêndice 1. As questões dirigidas à direção da escola estão assinaladas no Apêndice 2. Para os 32 professores foi aplicado um questionário mais extenso, direcionado para a prática pedagógica, relação com os alunos, família e coordenação pedagógica, além de questões voltadas para a dinâmica de trabalho desenvolvida na escola, conforme o Apêndice 3.

---

<sup>41</sup>Os questionários foram aprovados pelo CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, CAAE n. 60282022.6.0000.0107 (Anexo 4).

#### 3.4.4. Etapa IV - A Triangulação dos dados

Nesta etapa, fiz a análise do conjunto de dados coletados por triangulação de métodos e de dados. Trata-se de

um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade. A articulação desses três aspectos, para proceder à análise, é elucidada. (Marcondes e Brisola, 2014, p. 204).

A opção pela Análise por Triangulação de Métodos me possibilitou adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático referente ao meu objeto de estudo. Permitiu-me lidar com a pesquisa sob diferentes perspectivas, o que me propiciou complementar, com riqueza de interpretações a temática pesquisada e, ao mesmo tempo, ampliar a consistência das conclusões.

Para a composição desta pesquisa registrei os dados gerados a partir dos documentos selecionados e analisados, descrevi detalhadamente a partir dos critérios preestabelecidos os elementos significativos da observação no campo e analisei a transcrição das respostas dos questionários.

Um método que, por excelência, fundamenta-se em triangulações metodológicas é o estudo de caso. Angariando dados de fontes diversas, é comum combinar questionários, observação-participante em profundidade, pesquisa documental e bibliográfica (Denzin e Lincoln, 2010).

Para efetivar a triangulação de métodos e dados procedi na execução deste trabalho por etapas. A primeira remete-se ao confronto dos dados obtidos nas pesquisas: documental, de campo e aplicação de questionários. Este exercício possibilitou a verificação da inter-relação dos procedimentos metodológicos cujo objetivo foi fornecer uma compreensão aprofundada acerca dos elementos componentes das práticas escolares existentes dentro desse espaço de escola alocado em um contexto fronteiriço. Nesta análise, são fundamentais para a compreensão das características da escola em questão. No entanto, a perspectiva mais significativa e relevante foi a de discernir os elementos estruturantes e os elementos cambiantes que compõem essas práticas. Isto é, dentro de cada instituição escolar há

elementos e práticas de uma cultura tradicional composta e herdada historicamente, e que a define enquanto tal.

Mas, há também elementos e práticas cambiantes (aqueles que se alteram, se transformam a partir das exigências locais e temporais), que caracterizam particularidades de uma realidade local e pontual (Julià, 2001; Chervel, 2001; Vidal, 2005), e que instituem uma cultura escolar própria e única.

Portanto, em uma etapa seguinte tomou-se a categoria de análise designada cultura escolar, para verificação das práticas escolares que caracterizam esse espaço, considerada aqui como um conjunto de ideias, repertórios e práticas relativamente consolidadas, como hábitos instituídos, aliados a uma mistura de normas e fazeres, aqueles "que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar", e como um conjunto de práticas "que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos" Julià, (2001, p. 2).

Assim, a partir da identificação desses elementos foi possível depreender como se organiza e se institui e se efetivam os fazeres ordinários da escola Professora Elenice Milhorança para lidar com as demandas de uma realidade local constituída por uma pluralidade também local, refletida pelo contexto fronteiriço.

Como instituição social, a escola abriga entre seus muros situações e ações de copresença, que resultam em interações dinâmicas. A sustentabilidade e continuidade de tais interações dependem precisamente da pressão, tácita, ou explícita exercida sobre os sujeitos ou atores que participam da experiência compartilhada, por meio da força coesiva e normalizadora do ritual firmemente estabelecido pelos usos e costumes, que o criaram e o mantêm, na média ou longa duração. (Escolano, 2017, p. 77-78).

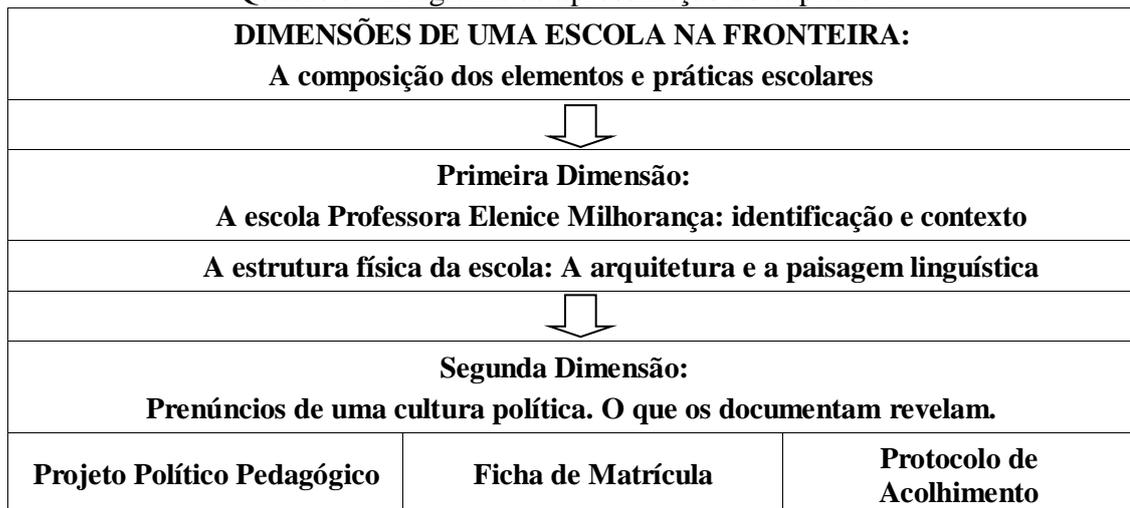
#### **4. DIMENSÕES DE ANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA: A composição dos elementos e práticas escolares**

Neste capítulo apresento a descrição dos elementos e práticas escolares que definem e identificam uma escola na fronteira.

Como já abordado, tenho como prerrogativa um estudo de caso que consiste na geração e análise de informações sobre um fenômeno social em seu contexto real, considerando as variáveis que o influenciam (Gil, 2008). Trata-se de uma modalidade de pesquisa que se concentra em um estudo de caso particular, concebido como representativo de um conjunto de casos análogos (Lakatos, 2003).

Trago a discussão disposta em duas dimensões, as quais estão esquematizadas no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Diagrama de apresentação do capítulo 4.



Fonte: A autora.

Na primeira dimensão contextualizo e apresento a Escola Municipal de Ensino Fundamental dos anos iniciais Professora Elenice Milhorança, a partir dos dados gerados conforme execução do plano metodológico (capítulo - 3) e o caminho percorrido. Neste, caracterizo esta escola como ambiente parte de um processo de escolarização organizado, instituído e oferecido neste município localizado entre fronteiras.

Na segunda dimensão estão dispostos os elementos que incidem e determinam as formalidades desse ambiente escolar – A cultura política. Nesta apresento o que os documentos me revelaram sobre a escola: O PPP, a ficha de matrícula e o Protocolo de acolhimento.

## 4.1. Primeira Dimensão

### 4.1.1. A escola municipal Professora Elenice Milhorança: Identificação e contexto

Segundo dados do IBGE (2022), no ano de 2022 a cidade de Foz do Iguaçu, PR contou com o registro oficial de 286.323 habitantes<sup>42</sup>, constituindo a sétima maior população do estado do Paraná. São mais de 80 nacionalidades diferentes presentes compondo uma rica pluralidade cultural e linguística.

A tríplice fronteira estudada pode ser considerada uma das mais importantes da América do Sul devido à intensidade dos fluxos de pessoas e mercadorias que lá circulam, mas também pela presença de uma grande heterogeneidade cultural e de diferentes comunidades étnicas (Cardin e Lima, 2016, p. 54).

Fora de um eixo industrial, o município fronteiriço conta como economia central o comércio e o turismo nacional e internacional, por apresentar características geográficas privilegiadas, motivo do fluxo intenso de pessoas que visitam a região para conhecer os pontos turísticos reconhecidos mundialmente.

Portanto, além da população local, tem-se uma população flutuante que circula entre fronteiras, pela natureza da região, e por conta de um conjunto de atividades desenvolvidas nesta localidade. Dentre elas destaco o traslado de turistas, trabalhadores e também de alunos brasileiros, paraguaios, argentinos dentre outras nacionalidades que circulam diariamente entre as fronteiras e culturas. Há um fluxo de estudantes que buscam educação formal pública e privada, nos vários níveis e modalidades de ensino, nos três países em consideração.

Neste contexto, direciono meu foco para o processo de escolarização pública de ensino fundamental oferecido em Foz do Iguaçu, que está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Neste município lindeiro<sup>43</sup>, na rede municipal de ensino, há cinquenta escolas de ensino fundamental e quarenta e quatro CMEIS<sup>44</sup> para atendimento de alunos e alunas em idade regular para a educação escolar.

No ano letivo de 2022 estavam matriculados 33.885 estudantes, conforme discriminados no Quadro 8, a seguir. Desse montante, 23.776 matricularam-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como contexto específico – na fronteira, as escolas estão

---

<sup>42</sup>Prévia da população calculada com base nos resultados do Censo Demográfico de 2022, até 25 de dezembro de 2022.

<sup>43</sup>Por volta de 1982, iniciou-se a formação do lago de Itaipu, que acabou afetando grandes espaços territoriais de vários municípios, com o transbordamento do rio Paraná. Esses municípios “impactados”, atualmente, são chamados de “municípios lindeiros” (Xavier e Endlich, 2013).

<sup>44</sup>Dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu – PR, 2022.

distribuídas por regiões dentro do município. São cinco regiões ao todo (Vila C, Três Lagoas, Centro, Morumbi e Porto Meira).

Quadro 8 - Alunos matriculados na rede municipal de Foz do Iguaçu no ano de 2022.

| <b>Modalidade</b>                  | <b>Número de alunos</b> | <b>Matriculados</b> |
|------------------------------------|-------------------------|---------------------|
| Educação Infantil                  | 10.109                  | 10.109              |
| Ensino Fundamental - Anos iniciais | 16.222                  | 23.776              |
| Sala de recurso                    | 7.554                   |                     |
| <b>Total</b>                       |                         | <b>33.885</b>       |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu-PR, 2022.

Cada região congrega características e singularidades, pelo perfil da comunidade e pela localização.

As regiões Centro e Vila C são as mais próximas da fronteira Brasil/Paraguai e a região do Porto Meira é mais próxima da fronteira Brasil/Argentina, condição geográfica que viabiliza, dentre outros fatores já mencionados, a frequência de um contingente significativo de estudantes de outras nacionalidades nessas escolas municipais.

A presença desses estudantes é um dado flutuante, que se altera periodicamente por vários motivos, mas expressivamente pelo fenômeno ascendente dos processos migratórios presentes. “Nas escolas há um fluxo fronteiriço significativo e a presença de estudantes de ambos os lados da fronteira é constante” (Diniz-Pereira e Tallei, 2021, p. 2270).

Para cada escola desta etapa da escolarização, além da condição econômica e social enfrentada, é real a demanda de atendimento da comunidade local composta também, pelas crianças de várias nacionalidades (muitas refugiadas). Crianças que são moradoras locais e crianças que atravessam a fronteira Brasil/Paraguai, todos os dias.

Considerando somente este período do ensino fundamental, são frequentantes do primeiro ao quinto ano alunos e alunas entre 06 a 12 anos. Essa comunidade escolar apresenta características específicas a serem consideradas e atendidas.

Das cinquenta escolas que compõem a rede municipal, quarenta e sete registraram matrículas e frequência de crianças com esse perfil, no ano de 2022, somando quatrocentos e dois (402) estudantes, cujas nacionalidades estão registradas no Quadro 9, a seguir.

Como dados relevantes, nesse mesmo ano letivo foram identificadas em torno de 19 (dezenove) nacionalidades diferentes. Dentre estas, detectou-se nas salas de aula falantes de diferentes línguas. Isto é, crianças que não sabiam falar o português, que estavam iniciando o

processo de alfabetização, outras no processo de alfabetização em andamento, além das já alfabetizadas na língua de origem. São várias realidades diferentes, compondo o quadro discente desses ambientes escolares.

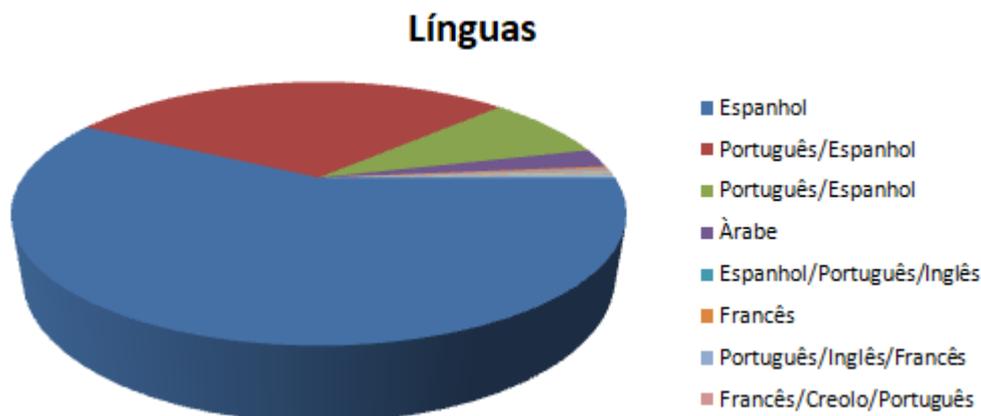
Quadro 9 – Nacionalidades constatadas nas salas de aula nas escolas municipais de Foz do Iguaçu – PR no ano de 2022.

| <b>Nacionalidade</b> | <b>Número de estudantes</b> |
|----------------------|-----------------------------|
| Paraguai             | 203                         |
| Venezuela            | 139                         |
| Argentina            | 22                          |
| Síria                | 8                           |
| Cuba                 | 5                           |
| Colômbia             | 6                           |
| Chile                | 3                           |
| Bolívia              | 3                           |
| Peru                 | 2                           |
| Haiti                | 2                           |
| Bangladesh           | 1                           |
| Equador              | 1                           |
| Líbano               | 1                           |
| México               | 1                           |
| Costa do marfim      | 1                           |
| Guiana Francesa      | 1                           |
| Portugal             | 1                           |
| Angola               | 1                           |
| Espanha              | 1                           |
| <b>Total:</b>        | <b>402</b>                  |

Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu-PR (2022).

Muitos alunos e alunas são falantes do espanhol, e alguns bilíngues, trilíngues, ou seja, falantes de mais de duas línguas, como o inglês, francês, árabe, guarani e creoulo, conforme destacado no gráfico da Figura 7. Refiro-me a uma particularidade, cuja condição ultrapassa o exercício diário da comunicação entre os alunos e entre alunos e professores, mas de uma realidade que envolve a necessidade de utilização de diferentes estratégias, recursos e domínios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e da efetivação do ensino e da aprendizagem.

Figura 6 – Línguas faladas nas escolas de Foz de Iguaçu (2022).



Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu-PR, 2022.

A presença dessa pluralidade cultural e linguística nas escolas de ensino fundamental deste município remetem a uma particularidade significativa, que se verifica em muitas escolas em regiões de fronteira e em outras regiões do país, diante dos múltiplos fenômenos migratórios em várias direções, com o direito de acesso garantido, primeiro pela Constituição Federal de 1988. Esta determina, no seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos migrantes residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. No seu artigo 6º aponta que os direitos sociais à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados também estão garantidos na forma da lei. Somada a esta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 define que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Portanto, a educação escolar é definida enquanto direito social tornando-se uma prerrogativa essencial ao desenvolvimento da sociedade e da construção da identidade do sujeito (Souza, 2004).

Também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 86.069, de 1990) estabelece, no artigo 4º, que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à [...] educação”. E a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017<sup>45</sup>, do migrante, no seu artigo 1º dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, que regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o imigrante<sup>46</sup>. (Oliveira e Cury, 2019).

Nesse sentido, o direito à vaga na educação escolar está garantido na forma da lei, cabendo ao município instituir normativas e criar políticas para atender as demandas crescentes, ali existentes.

A realidade de Foz do Iguaçu vem se alterando a partir dos elementos e características de sua natureza, primeiro pela pluralidade da tríplice fronteira conforme apontado; segundo, pelos fluxos migratórios intensificados recentemente; e terceiro pela presença das universidades Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) e UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), que recebem estudantes de outras localidades do Brasil, e de outros países.

Escolhida como foco de estudo e pesquisa, conforme justificado no capítulo quatro, a escola em questão está localizada na região Centro, na rua Di Cavalcanti, Bairro América, próxima à Ponte da amizade, onde fica a aduana entre Brasil e Paraguai, conforme a Figura 8, que ilustra o mapa dos bairros e regiões do município iguaçuense. A comunidade local é constituída por trabalhadores da economia formal e informal, e proprietários de pequenos comércios.

---

<sup>45</sup>Essa Lei não interfere nas leis dos refugiados, asilados ou diplomáticos, tendo em vista que são leis específicas. Traz como garantia o direito à acolhida humanitária, à regularização documental e repudia a xenofobia ou qualquer forma de discriminação. Também traz previsão de igualdade de tratamento, inclusão social, laboral, acesso aos serviços e programas sociais e proteção integral à criança ou adolescente migrante. (Oliveira e Cury, 2019).

<sup>46</sup>De acordo com essa lei, o imigrante é qualquer pessoa de outro país que venha para o Brasil, seja temporariamente, ou para residir ou ainda para exercer atividade remunerada. O emigrante é o brasileiro que vai para o exterior, da mesma forma definitivamente ou temporariamente. Tem-se também o residente fronteiriço que é considerado na lei como qualquer pessoa nacional de país vizinho, que faz fronteira com o país, ou que more em municípios fronteiriços ao Brasil. E, por fim, os apátridas que são pessoas que comprovadamente não possuem nenhuma nacionalidade definida. (Oliveira e Cury, 2019).

Figura 7 – Seção parcial do mapa dos bairros de Foz do Iguaçu – PR com a localização do Bairro América.



Fonte: <https://efoz.pmfi.pr.gov.br/servico-110>. Acesso em: 15 abr. 2023.

A comunidade escolar desta localidade conta com o CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, colégio de ensino fundamental dos anos finais e ensino médio próximos, além de igrejas, postos de saúde, assistência social, lojas, supermercados, restaurantes, a fábrica da Sadia, além de padarias, bazar, oficinas etc.

Segundo dados apreendidos do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021), a Escola Municipal Professora Elenice Milhorança (Figuras 9 e 10) atende a uma comunidade majoritariamente de nível socioeconômico médio a baixo.

Parte significativa da comunidade trabalha na chamada economia informal, e nos pequenos comércios. E diversas famílias recebem o benefício do Programa Bolsa Família.

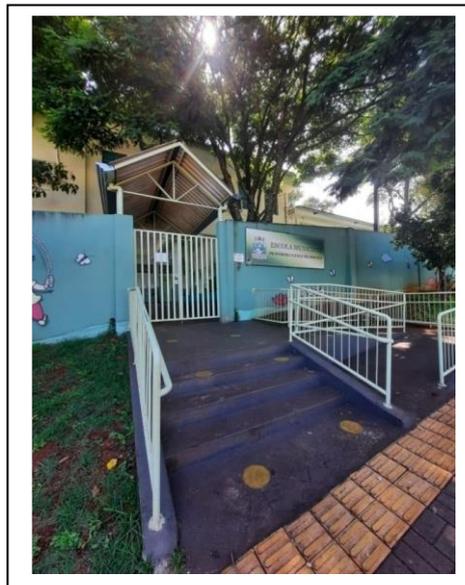
A estrutura familiar do alunado é diversificada (quanto às composições familiares e condições socioeconômicas).

Figura 8 - Identificação da Escola Professora Elenice Milhorança.



Fonte: A autora.

Figura 9 - Foto da frente da Escola Professora Elenice Milhorança.



Fonte: A autora.

Segundo descrito no documento, a diversidade religiosa é expressiva, tanto no âmbito das denominações cristãs (catolicismo, denominações evangélicas e seitas), como em expressões religiosas das afrodescendências (candomblé, umbanda)<sup>47</sup>, e, ainda, um crescente número de famílias adeptas ao Islamismo (sunitas, xiitas).

Há, dessa forma, uma pluralidade cultural que é um fenômeno que envolve a convivência de diferentes grupos étnicos, linguísticos, religiosos e políticos em uma região entre dois ou mais países.

---

<sup>47</sup> Religiões de matriz africana.

E são muitas diferenças que coabitam no mesmo contexto, tomando esta diversidade cultural como um fato dado dentro de uma realidade social (Romero, 2017).

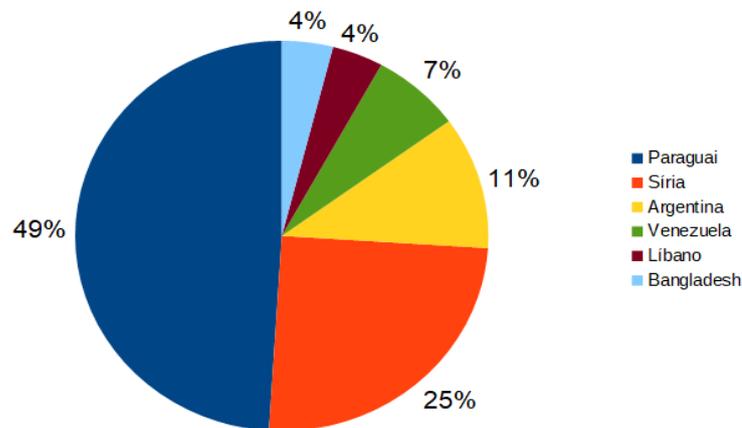
No referido PPP (2021) está registrado que nos últimos cinco anos houve um aumento expressivo no número de alunos oriundos de *Ciudad Del Este*, Paraguai, para estudarem nessa escola. Alguns são filhos de brasileiros residentes naquele país e outros são filhos de paraguaios.

Há nessa realidade o fenômeno do portunhol, como língua híbrida que mistura elementos do português e do espanhol, e que é falada por muitos habitantes desta tríplice fronteira (Tallei e Teixeira, 2020).

Esta escola, dentre as demais públicas, apresenta a maior quantidade de crianças advindas de outros países, tais como da Argentina, Bangladesh, Líbano, Paraguai, Síria e Venezuela, matriculadas e frequentantes<sup>48</sup> dos vários anos do ensino fundamental, ali oferecidos conforme registrado no gráfico da Figura 11, a seguir.

O gráfico traz representado que, do montante de crianças de outras nacionalidades, há um número significativo de alunos e alunas que são falantes do espanhol.

Figura 10 – Gráfico: Das diferentes nacionalidades dos alunos da escola Elenice Milhorança



Fonte: A autora.

Do número total de matriculados, muitas crianças são brasileiras, mas residem no Paraguai e atravessam a fronteira diariamente para frequentar a escola em Foz do Iguaçu

<sup>48</sup>Dados obtidos no portal: <https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=1055>. Acesso em: nov. 2022.

utilizando transporte de Vans, ônibus ou veículos particulares, os quais aguardam o transcorrer do dia letivo para fazer o traslado, como ilustrado na imagem da Figura 12.

Figura 11 - Vans de transportes para estudantes que atravessam a fronteira.



Fonte: A autora.

Esta passagem diária entre fronteiras traz para o debate aspectos marcantes e significativos das contradições enfrentadas por esses estudantes fronteiriços que vivenciam o processo de escolarização nesses espaços de diversidades.

A escolha de um dos lados da fronteira para estudar, e passar pelo processo formal de escolarização, inevitavelmente fortalece alguns aspectos culturais em detrimento de outros, que poderão ficar obscurecidos, ainda que façam parte da identidade de cada aluno (Silva e Moreira Júnior, 2019).

O número de crianças que atravessa a fronteira todos os dias é significativo, o que torna o contato com as diferentes realidades, línguas e culturas, atividades cotidianas. Esse fenômeno foi registrado por diferentes pesquisadores em outros contextos fronteiriços (Rodrigues, 2021; Berger, 2015).

A escola funciona nos períodos matutino e vespertino, atendendo à primeira etapa dos anos iniciais do ensino fundamental.

São 35 professores e professoras concursados componentes do quadro docente. São quatro turmas para o primeiro ano, duas turmas para o segundo ano, duas turmas de terceiro ano, três turmas de quarto ano e três do quinto ano, totalizando quatorze turmas, conforme disposto no Quadro 10.

Quadro 10 - Distribuição do alunado da Escola Elenice Milhorança nas respectivas turmas do ano de 2022.

| <b>Turno</b>                | <b>1° ano</b> | <b>2° ano</b> | <b>3° ano</b> | <b>4° ano</b> | <b>5°</b> | <b>Sem seriação</b> |
|-----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------|---------------------|
| Manhã                       | 42            | 23            | 21            | 49            | 59        | 8                   |
| Tarde                       | 45            | 25            | 30            | 24            | 31        | 7                   |
| Total Parcial               | 87            | 48            | 51            | 73            | 90        | 15                  |
| N° de turmas                | 4             | 2             | 3             | 3             | 3         | 2                   |
| <b>Total de alunos: 364</b> |               |               |               |               |           |                     |

Fonte: Secretaria da Escola Elenice Milhorança.

Os regentes das turmas são denominados de R1 e os professores das disciplinas específicas (Artes, Informática, História/Geografia e Educação Física) são designados R2. Na organização e orientação do trabalho pedagógico têm-se duas coordenadoras eleitas pela comunidade escolar, um secretário<sup>49</sup>, uma agente de apoio e o diretor, além das merendeiras e serviços gerais com contratação terceirizada.

Trata-se de uma equipe que atua na educação com experiência profissional dimensionada entre 2 e 36 anos.

#### **4.1.2. A estrutura física da escola: A arquitetura e a paisagem linguística**

Enquanto instituição, a escola ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para uso. Mas, um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso, a sua análise e compreensão nessa perspectiva requerem considerações prévias entre o espaço e a atividade humana. Eis o espaço escolar configurado como possibilidade de diálogo entre a arquitetura e a educação, ambas responsáveis pela organização e pela ocupação desse espaço físico da escola, bem como a sua utilização, como espaço educativo. (Dórea, 2013).

O espaço que comunica mostra, a quem sabe interpretar, o emprego que os sujeitos fazem dele. “A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas (Escolano e Frago, 1998, p. 47).

Portanto, considero que a escola é um lugar. E os lugares constituem-se de memórias e das vivências dos sujeitos que por ali passaram.

Segundo Escolano (2001), o ambiente carrega em sua configuração, símbolos, signos e vestígios das relações e das condições sociais de e entre aqueles que ali circulam. Eis o emprego pontual acerca de seus usos e funções.

<sup>49</sup>No período de observação houve troca de secretário escolar.

Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distância, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder, – mas também à liturgia, e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações (*Ib.*, p. 64).

Nesse sentido, a escola é um lugar peculiar, a partir de sua configuração arquitetônica, diante da ordenação espacial de coisas, pessoas e objetos, usos e funções. Que se torna lugar de permanência e formação, que educa, ordena e socializa, com finalidade específica. Como lugar para execução do ensino, este é estável, é fixo e de natureza própria, porque foi desenhado, construído e utilizado para determinado fim. Como lugar num espaço, essa instituição assumiu uma função, a educativa.

Para Escolano e Frago (1998), os espaços educam e cumprem funções constituídas como e a partir de um legado cultural e histórico. Para os autores, cabe afirmar que não se trata de um espaço neutro. Ele cumpre funções culturais e pedagógicas. E para estudá-lo é importante percebê-lo a partir de seus inúmeros enquadres e recortes. O grande desafio é adentrar nesse espaço, e percorrê-lo com precisão, mediante certeza de que o conjunto de fontes levantadas é o passaporte de ingresso para compreendê-lo. De acordo com Sanfelice (2021, p. 77),

No interior das instituições há um quebra-cabeça a ser decifrado. Uma vez dentro da instituição, trata-se de se fazer o jogo das peças em busca dos seus respectivos lugares. Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento do cotidiano, **uso dos espaços**<sup>50</sup>, docentes, alunos e infinitas outras coisas que ali se cruzam. Pode-se dizer que uma instituição escolar ou educativa é a síntese de muitas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade.

Segundo o autor, “as instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional” (*Ib.*, p. 78-79). E nenhuma instituição manifesta sua identidade plena somente no interior de seus muros, é preciso olhar também para o seu entorno. Nesta perspectiva, escola e contexto revelam aspectos importantes a serem perquiridos. Como instituição, guarda a concepção de algo que foi criado, posto, organizado e constituído pelos sujeitos. Por isso não é uma entidade isolada da realidade social, mas

---

<sup>50</sup>Grifo meu.

produto de determinações de seu entorno em meio ao processo de produção da vida social (Saviani, 2021).

Os estudos sobre as instituições escolares, conforme apresentado no capítulo 2, devem contemplar três importantes aspectos - a sua materialidade instituída (projeto arquitetônico, o prédio, seus equipamentos, materiais didáticos e sua estrutura organizacional); a representação, isto é, a sua institucionalização (papel desempenhado pela instituição escolar, a tradição, os modelos pedagógicos, o currículo e funcionamento institucional); e a apropriação como instituição (as práticas e seus referenciais pedagógicos, a identidade da escola e dos atores envolvidos nela) (Magalhães, 2004). Nesta perspectiva passo a inquiri-la e descrevê-la primeiramente enquanto estrutura.

Como exemplo, a escola<sup>51</sup> Elenice Milhorança é de porte médio, e segue o padrão das demais escolas públicas de ensino fundamental do município. Composta por estacionamento fechado, hall, secretaria, salas da direção, da coordenação, sala dos professores e sala de informática. Tem um laboratório de ciências, biblioteca, parque, quadra de esportes com refeitório, cinco (5) banheiros e 12 salas de aula.

Para a execução do trabalho pedagógico e das práticas escolares, a escola apresenta boa estrutura física. O espaço está dimensionado e organizado dentro da lógica dos padrões determinados pelos projetos autorizados para a escola pública do município e do estado do Paraná<sup>52</sup>. E, do ponto de vista estrutural e simbólico, atende aos critérios do modelo de escola constituído a partir da perspectiva histórico-cultural, mesclados a ingredientes de inovação personificados nas funções (segurança e acessibilidade), nos materiais e nas cores.

Há elementos instituidores que simbolizam e personalizam sua estrutura enquanto escola, e reverberam suas funções. A organização dos espaços da escola em questão projeta a sensação de ordem, controle e disciplina. Os corredores e passarelas de acesso são espaços “úteis” e autorizados para a circulação.

Segundo Escolano (2001, p. 26),

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo

---

<sup>51</sup>Foi construída em 1995. Ampliada em 2003, segundo dados do Projeto Político Pedagógico.

<sup>52</sup>Credenciamento Educação Básica: Renovação do credenciamento: Resolução n. 2172/2014, Data da Publicação: 26/06/2014/Processo de Renovação tramitando junto ao NRE.

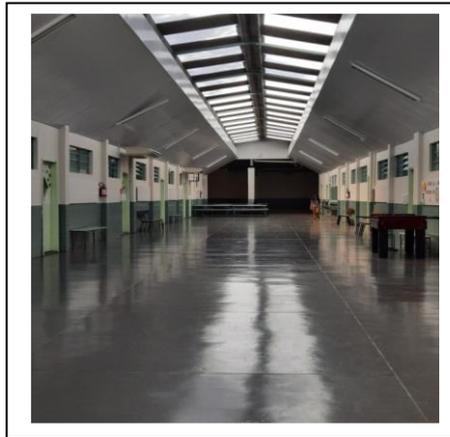
refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos.

Esse é um ambiente onde as primeiras experiências de espaço organizado são construídas após a família. É um “espaço escolar vivido” que se fixa na memória.

A identificação de suas estruturas arquitetônicas é percebida e vivenciada na infância com as primeiras diretrizes do esquema corporal. Essas diretrizes passam a fazer parte do repertório de hábitos da criança transformada em aluno, levando uma experiência vivida e revivida cotidianamente alicerçadas nos traços ou signos que expressam certas significações afetivas e culturais. (Escolano, 2001).

Pode-se observar a altivez do espaço nas imagens das Figuras 13 e 14.

Figura 12 - Ambiente interno da escola.



Fonte: A autora.

Figura 13 - Ambiente interno da escola.

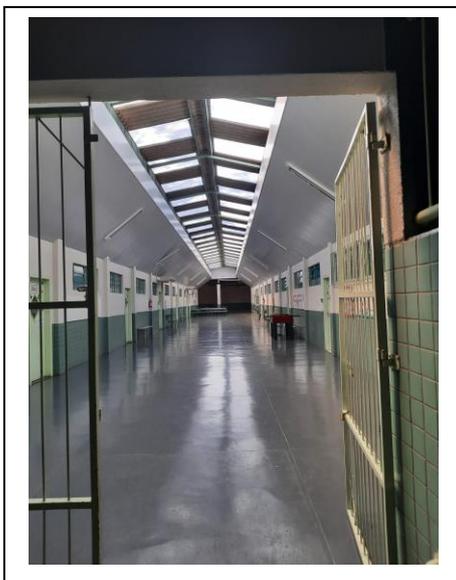


Fonte: A autora.

Foucault (2012, p. 139) remete-se a uma “regra das localizações funcionais”. “Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”. O autor fala sobre espaços homogeneizadores, nos quais os sujeitos, por meio de rotinas e ações internalizadas, constituem as subjetividades.

As imagens das Figuras 15 a 18 ilustram os espaços da escola.

Figura 14 – Acesso ao pavilhão das salas de aula.



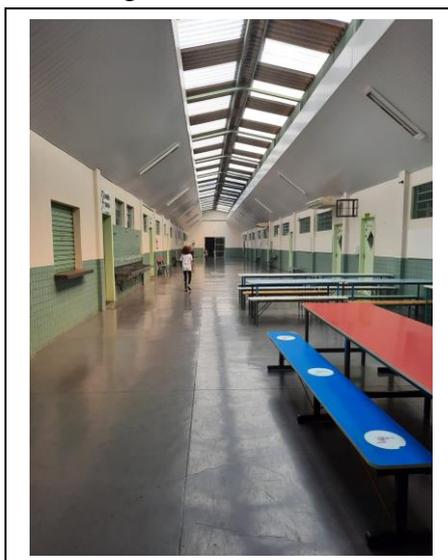
Fonte: A autora.

Figura 15 - Acesso à secretaria da escola.



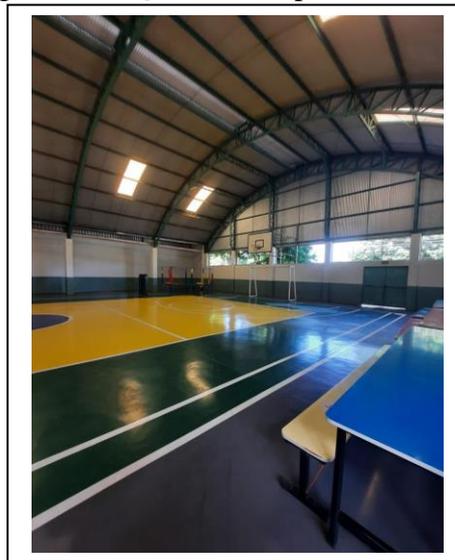
Fonte: A autora.

Figura 16 – Refeitório.



Fonte: A autora.

Figura 17 – Quadra de esportes.



Fonte: A autora.

Para o filósofo,

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (Foucault, 2010, p. 138).

A disposição dos materiais e espaços sugere trabalho pedagógico. E a intencionalidade está posta em cada ambiente, sem brecha para o imprevisto e para a dispersão. Esta é a lógica pensada para o lugar escola.

O refeitório e a quadra de esportes são ambientes para uso do coletivo. São espaços mais amplos, mas não são de livre acesso pela própria natureza da função da escola. Neles acontecem os recreios monitorados e as atividades ritualizadas (comemorações, apresentações e reuniões com a comunidade). A estrutura física revela a notável permanência de elementos estruturantes da organização da escola. Trata-se “de uma forma de dar ênfase na manutenção de estruturas e na resistência que a escola exhibe à mudança que emerge como principal característica do funcionamento da instituição escolar” (Vidal, 2009, p. 28).

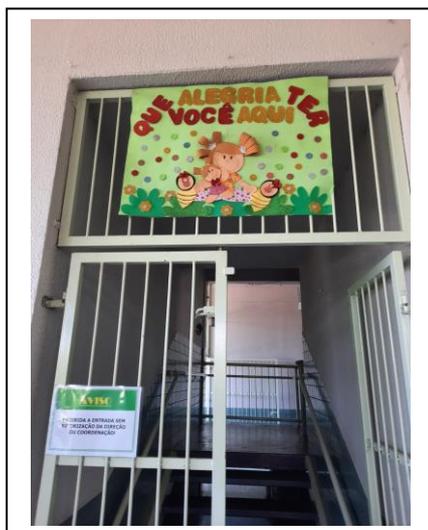
Portanto, os elementos, até aqui apresentados trazem algumas marcas daquilo que Dominique Julià (2001) e Chervel (1990) denominam de “cultura escolar”. Os autores acatam os elementos da cultura escolar que se perpetuaram, embora admitam as chamadas mudanças sutis que, para os autores, são reconhecidas como aspectos permeáveis dessa cultura.

No que se refere à estrutura arquitetônica, posso afirmar que esta diz mais sobre qual o modelo de educação que ela oferece, do que sobre o perfil de alunado que ela recebe. Esta é uma constatação, e uma questão importante, para discussão no próximo capítulo.

Ainda observando o interior da escola e percorrendo os vários ambientes, busquei elementos que identificassem as produções daqueles que ali frequentam. São os usos que se fazem destes espaços. Das práticas pedagógicas autorizadas. Tomei os registros escritos, ou qualquer outro indicativo disposto nas paredes e murais como norte. Passei a observar as diferentes “linguagens” (comunicação), as “representações” e “práticas” realizadas pelos sujeitos. (Chartier, 1990).

Dos registros encontrados, averigui que a comunicação visual disposta na estrutura física não oferece indicativos de seu caráter particular, passível de identificá-la como ambiente que caracteriza uma realidade plural. Este fator pode ser observado a partir dos sinais e dos indicativos obtidos pela análise dos usos do ambiente em questão. Recursos como as placas, os cartazes, as informações, os recados, atividades expostas em murais, paredes e portas (Figuras 19 e 20).

Figura 18 – Acesso às salas de aula.



Fonte: A autora.

Figura 19 – Porta da direção da escola.



Fonte: A autora.

Tratava-se de apreender os “sinais visuais” que estavam disponíveis no “campo de visão”, aqueles que guiam o interesse e o olhar de quem produz e de quem aprecia. Para a compreensão do que se destacava como paisagem, naqueles ambientes, considerei o que poderia ser configurado como elementos da paisagem cultural a ser identificada, quantificada e interpretada. Remeto-me ao uso das línguas no espaço. Aqui, orientei-me pelos estudos sobre paisagem linguística, considerando, que se trata de ambientes sociolinguísticos, plurilíngues, em “que diferentes línguas coexistem e estão em situação de contato e interação” (*Ib.*, p. 128).

No entanto, como já descrito, a pluralidade cultural e de línguas está presente na escola, diante do contingente significativo de alunos e alunas de outras nacionalidades que frequentam esse ambiente escolar.

Neste caso, trata-se de relações entre línguas minoritárias e majoritárias. Cabe ressaltar que em Foz do Iguaçu o espanhol é a língua de maior contato, naturalmente pela realidade do contexto fronteiriço. No entanto, a língua inglesa é o idioma oferecido por todas as escolas

públicas de ensino fundamental, e o espanhol está presente na modalidade de projeto, nas duas escolas municipais que oferecem ensino integral.

O espanhol adquiriu o *status* de língua oficial no Mercosul (Berger, 2010).

Contudo, com a primeira versão da LDB de 1996 houve um aumento da oferta de outras línguas, priorizando o desejo de várias comunidades e valorizando as línguas de migração, e com isso a identidade linguístico-cultural do falante. Já com a lei n. 11.161 de 2005, a oferta de língua espanhola teve um grande avanço, tanto na rede pública, quanto na rede privada. No entanto, a revogação da lei em 2017 e a indicação na Base Nacional Comum Curricular da obrigatoriedade de oferta da língua inglesa, voltamos ao patamar anterior a LDB de 1996 e a oferta plurilíngue nas escolas diminui muito; mantendo somente de caráter opcional o ensino de uma segunda língua e colocando como primeira opção de segunda língua o espanhol, durante o Ensino Médio. (Amato, 2021, p. 569).

Portanto, há obrigatoriedade de oferta, mas não de frequência nos anos iniciais. No caso da escola Elenice Melhorança, são oferecidas quatro aulas semanais de inglês aos quartos e quintos anos. Essa é uma recente política linguística no município (Lei n. 5.215, de 14 de março de 2023). Para além desta afirmativa, posso reforçar mediante aspectos sócio-históricos, que a escola se constituiu como lugar de hegemonia da cultura e, conseqüentemente, da língua.

Ao se conceber a cultura e a língua a partir de aspectos singulares, dá-se indício de unificação, e não interação, desconsiderando-se a pluralidade das diferentes culturas e línguas. Portanto, considerar a cultura e, conseqüentemente, a língua, como um mecanismo de “controle é de certa forma singularizar a diversidade cultural” (Bona e Bona, 2016, p. 423).

Na Figura 21 observa-se um exemplo de atividade em inglês desenvolvida na Escola, na forma de um mural registrando uma atividade de ensino da língua adicional (inglês).

Figura 20 – Registro de atividade de inglês do quinto ano.



Fonte: A autora.

Como apresentado no capítulo 2, trata-se de processo de construção histórica dos estados nacionais por meio da homogeneização cultural em que o processo de escolarização exerceu um papel fundamental ao difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental (Candau e Russo, 2010). Dessa forma,

A cultura escolar dominante nas instituições educativas construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (Candau, 2011, p. 241).

Para a autora, as diferenças culturais são observadas, com frequência, como um problema recente, e externo à escola, constituindo um corpo estranho às suas preocupações cotidianas. E a língua oficializada pelo estado posiciona o poder deste por meio dessa educação escolarizada. Segundo Bourdieu (1982, p. 32),

a língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas.

Remetendo-me ao poder de demarcação dos espaços de visibilidade das línguas, desse ambiente do público, a escola, para apreender dos sinais os fenômenos sociolingüísticos, especificamente a paisagem lingüística, constatei que nele não se revelam estratégias visuais que privilegiem, induzam, promovam diversidade lingüística que acolham os falantes de outras línguas.

Ou seja, não há iniciativas declaradas para torná-las visíveis (Figuras 22 e 23).

A ausência de expressões, palavras, recados, indicações, dentre outras informações desvela aspectos e posicionamentos de diversas dimensões e ordens referentes à compreensão de como, quanto e de que forma as instituições escolares se envolvem ou não na promoção da diversidade lingüística e cultural, nos seus espaços, visibilizando e invisibilizando línguas e recursos lingüísticos das populações escolares (Vecchia, 2016).

Nesta perspectiva, a paisagem lingüística externa os limites determinados pela regulação do uso da linguagem nesse espaço.

Figura 21 - Imagem de um painel.



Fonte: A autora.

Figura 22 - Porta de uma sala de aula.



Fonte: A autora.

E, neste contexto específico, o que se observa é que não há indicadores de aplicação educativa, ou como recurso didático, pedagógico da paisagem linguística para desenvolver a consciência linguística de alunos e professores. Nesta ordem, percebi que nessa instituição ainda não há predisposições e deslumbramentos para as várias línguas do mundo, de acordo com Lourenço e Melo-Pfeifer, (2022).

Nesse ambiente, a língua portuguesa é protagonista e hegemônica. E é valorizada como instrumento de comunicação, como caminho e recurso para a construção de outros conhecimentos escolarizados (Figuras 24 a 26).

Dentro do espaço dessa escola em estudo há mecanismos de poder que estabelecem normativas de controle, e instituem comportamentos que regulam as diferentes formas de manifestações e autoriza ou não o que interessa ser percebido.

Desse modo, não só os aparatos do Estado estabelecem normativas que controlam o que pode ser feito, o que deve ser visto, como também os próprios indivíduos, apropriando-se de premissas estabelecidas por determinado grupo dominante que regula o discurso do que lhe convém. (Berger e Lecheta, 2019, p. 406).

Nesta ótica, diante do que se visualiza, ou não se visualiza, externam-se indícios de que não há reconhecimento da pluralidade cultural e linguística como constitutiva desse contexto de aprendizagem, e nem como instrumento e objetivo transversal da educação escolar, que vise uma educação linguística plural.

Figura 23 – Acesso ao banheiro masculino.



Fonte: A autora.

Figura 24 – Acesso ao banheiro feminino.



Fonte: A autora.

Figura 25 - Vista parcial do hall de acesso.



Fonte: A autora.

A escola dos anos iniciais reconhece como sucesso e bom desempenho escolar o domínio das habilidades de leitura e escrita da língua hegemônica. Nesse sentido, a análise da paisagem linguística dessa escola em específico permite afirmar que não há iniciativa para utilização do espaço como ferramenta pedagógica, e nem premissões de uma educação plurilíngue, pois não oferecem aos alunos, estímulos visuais para desenvolverem competências de observação, interpretação e reflexão crítica sobre as línguas e as culturas que

coexistem no seu meio, ou seja, a valorização do diverso, do plural. Principalmente para as crianças fronteiriças, na maioria hispano hablantes que estão invisibilizadas dentro deste contexto.

A paisagem linguística também pode ser um recurso para promover o diálogo intercultural, a consciência linguística e a valorização da diversidade o que não detectei na escola. Esta constatação traz indícios sintomáticos de sua cultura e das práticas escolares ali desenvolvidas.

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (Escolano, 1998, p. 44-45).

Nessa perspectiva, é importante escrutinar de que elementos são compostas essas práticas. Embora a escola seja produtora de sua cultura, ela a constrói a partir das culturas que incidem sobre ela – a cultura política, a cultura acadêmica e a cultura empírica, conforme descreve Escolano (2017). Assim, tudo aquilo que os documentos apresentam são prenúncios de uma cultura política determinante de procedimentos didáticos, pedagógicos e das práticas escolares.

#### **4.2. Segunda Dimensão: Prenúncios de uma cultura política. O que os documentam revelam**

Em uma perspectiva sócio-histórica, a escola é uma construção cultural complexa, conforme discutido no capítulo 2. Segundo Escolano (2017), trata-se de uma invenção gestada em contextos nos quais se operam intenções que também são culturais, as quais produzem, ao mesmo tempo, outras modalidades de cultura. Essa escola nasce, se organiza e sofre transformações a partir de impulsos e motivações que também são culturais, procedentes, em boa parte do entorno onde ela opera, e ao mesmo tempo em que coabita com as suas características herdadas historicamente.

Todos esses ingredientes do universo em que se desenvolve a vida das instituições de formação estão carregados de normas e valores, que são expressão de uma memória cultural e de condicionantes que, em parte, gerou expectativas de estabilidade estrutural, mas também de mudança. (*Ib.*, p.118).

Estes condicionantes atuam na forma de mantê-la estruturalmente estável e funcionando, com controle e previsibilidade das mudanças. São trâmites (práticas) oficializados nos documentos que legitimam o que se projeta, institui, determina e se concretiza nela. São instrumentos formais que vislumbram expressar a sua identidade, os seus objetivos, as suas normas e as suas ações, as quais refletem a cultura política da escola, ou seja, a forma como ela deve se organizar, se relacionar e se comunicar com os diferentes atores educacionais. Esta cultura política está ligada à linguagem e às práticas geradas nos canais burocráticos que administram os sistemas educativos. Aquilo que esse mesmo autor chama de “linguagem das normas” personificada nas estruturas, nos dispositivos de governo e de controle, nos documentos oficiais etc.

Essa cultura política da escola pode ser mais democrática ou mais autoritária, mais participativa ou mais centralizada, mais aberta ou mais fechada. Essas características influenciam no modo de ser escola, na qualidade do ensino, na aprendizagem, no clima escolar, bem como nas formas de receptividade e também nas reações personificadas nas diferentes formas de subversão, discutidos no próximo capítulo.

#### **4.2.1. O Projeto Político Pedagógico**

Dentre os mecanismos burocráticos, destaco primeiramente um documento identificador de cada ambiente escolar - o Projeto Político Pedagógico, que foi pensado para expressar a identidade, os objetivos e as diretrizes de uma instituição de ensino e que, embora seja obrigatório para o funcionamento da escola, nem todas as instituições escolares o tomam e consultam como norteador de suas práticas no cotidiano. Com expectativa de que ele seja elaborado de forma coletiva, participativa e envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, este traz como perspectiva um caráter de dinamicidade, pela possibilidade de ser atualizado periodicamente para acompanhar as mudanças sociais e educacionais de cada escola, e conseqüentemente o sistema de escolarização a que ela pertence. Estas são projeções idealizadas dentro dos princípios da chamada gestão democrática. (Veiga, 1995).

O documento apresenta as várias concepções de educação, de ensino e de aprendizagem, entre outras, pelas quais as práticas escolares devem se nortear. Pensado para ser elaborado num exercício envolvendo todos os segmentos da escola (gestores, professores, funcionários, estudantes, pais e representantes da sociedade civil), e baseado em um diagnóstico da realidade escolar, este deve estar articulado com as políticas públicas de educação e com as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais, segundo essa mesma autora.

A leitura e análise desse documento primário revelaram aspectos importantes, que se complementam, a partir de um conjunto de dados gerados na pesquisa em pauta, conforme Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2019). O documento representa o registro oficial que traz direcionamentos da lei (LDBEN n. 9394/96), das instruções e diretrizes acerca da organização e funcionamento da escola. Segundo apontamentos no documento, este se respalda “hierarquicamente nas leis que regem a educação no município, no estado e em âmbito Federal” (PPP, 2021), seguindo todas as normas que integram o sistema educacional brasileiro no funcionamento e estruturação das normas escolares.

Como documento oficial e obrigatório, ele está alicerçado por atos regulatórios publicados no diário oficial do município.

No Quadro 11 estão relacionados os atos que regulam a instituição de ensino.

Quadro 11 – Atos regulatórios da Instituição de ensino.

| <b>ATOS REGULATÓRIOS</b>  |  |
|---|--|
| <b>Decreto de criação</b>   | Lei Municipal n. 10.028/1995 - Publicação: 29/05/1995  |
| <b>Credenciamento educação básica:</b><br>Renovação do credenciamento:  | Resolução n. 2172/2014 - Data da Publicação: 26/06/2014<br>Processo de Renovação tramitando junto ao NRE |
| <b>Curso: 4035</b><br><b>Ensino fundamental 1/5 ano</b><br>Autorização para Funcionamento<br>Renovação Autorização para Funcionamento   | Resolução n. 3189 - Data da Publicação: 09/08/2017<br>Processo de Renovação tramitando junto ao NRE      |
| <b>Curso: 6402</b><br><b>Classe especial D. I.</b> Autorização para Funcionamento<br>Renovação Autorização para Funcionamento   | Resolução n. 1554 - Data da Publicação: 24/06/2003<br>Resolução n. 2418 - Data da Publicação: 14/06/2018 |
| <b>Curso: 6415</b><br><b>Sala de recursos multifuncional</b><br><b>Área da DL. TGD. DFN e TFE</b><br>Autorização para Funcionamento<br>Renovação Autorização para Funcionamento | Resolução n. 4565 - Data da Publicação: 23/12/2010<br>Resolução n. 1623 - Data da Publicação: 18/04/2017 |
| <b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b>  | <b>REGIMENTO ESCOLAR</b>   |
| <b>Projeto Político Pedagógico</b> - Parecer de Legalidade do Projeto Político-Pedagógico   | Parecer n. 486/2020 - Data: 18/12/2020   |
| <b>Proposta pedagógica curricular</b><br>Parecer de Aprovação da Proposta Pedagógica Curricular - PPC   | Parecer n. 487/2020 - Data: 18/12/2020<br>Parecer n. 140/16 - Data: 26/09/2016                           |

Fonte: PPP da Escola Municipal Elenice Milhorança (p. 7).

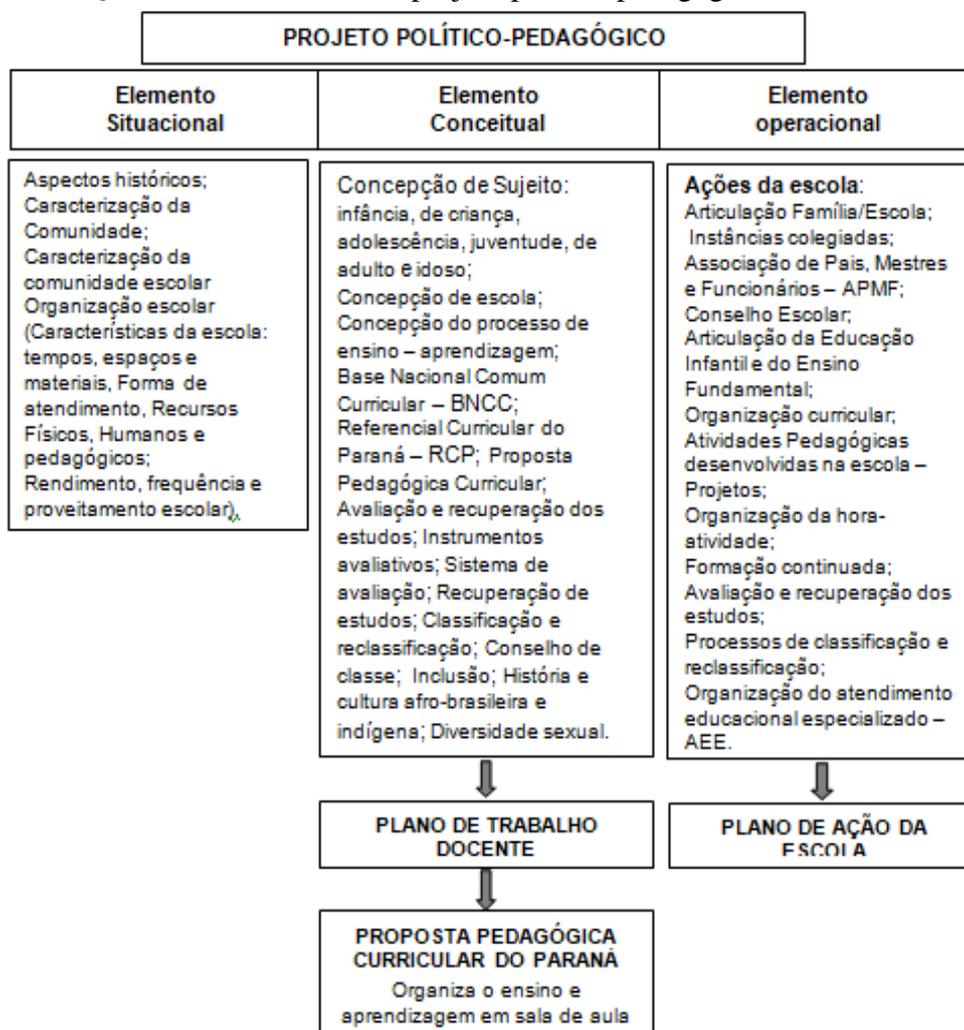
Tem-se o decreto de criação, o credenciamento e a autorização de funcionamento. Além destes, outros registros também estão publicados, tais como as devidas autorizações de oferecimento e de atendimento educacional especializado (AEE), com a implementação de espaços educacionais inclusivos, materiais e recursos, para atendimento das políticas de

inclusão, como, por exemplo, a classe especial<sup>53</sup> e a sala de recursos multifuncionais (SRM) para aos alunos com transtornos funcionais específicos (TFE), com professor de apoio educacional especializado, (PAEE), conforme disposto no quadro.

O projeto político pedagógico, a proposta pedagógica curricular e o regimento escolar também passam pelo crivo dos pareceres e são autorizados, revistos e revisados pela coordenação geral do ensino fundamental do município.

O PPP da escola municipal Elenice Milhorança está dividido em três grandes elementos, eixos, ou marcos, tal como nos PPP das outras 49 escolas públicas municipais dos anos iniciais. Sua organização está disposta conforme o Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Estrutura do projeto político pedagógico da escola.



Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados do PPP (2021).

<sup>53</sup>A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Cada eixo comporta as concepções que fundamentam e norteiam o trabalho pedagógico, identificam cada comunidade escolar e as práticas escolares instituídas e instituintes.

Libâneo (2001) afirma que esse documento obrigatório é uma forma de materializar a autonomia pedagógica da escola, articulando as dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Neste caso, a materialidade da autonomia pedagógica é relativa, e carece de discussão, na medida em que cada escola de ensino fundamental pública de Foz do Iguaçu recebe da Secretaria Municipal de Educação parte significativa da estrutura desse documento pronta, para ser complementada com as informações pertinentes à realidade de cada instituição.

Considerando os aspectos apresentados, o primeiro dispõe os elementos situacionais<sup>54</sup>. Estes, como elencados no diagrama do Quadro 12 remetem às informações sobre o histórico da escola, a caracterização desta e da comunidade escolar, conforme apresentado no item 4.1. Trata-se da sua composição a partir dos trâmites legais (regulamentações), de suas características físicas (espaço, mobiliário, recursos didáticos e pedagógicos), dos dados do seu entorno (perfil socioeconômico do bairro) e da comunidade escolar, dos professores (formações, funções e convivência) e dos alunos (estrutura familiar, religião, condição socioeconômica).

Nessa perspectiva, dos pontos aferidos, o documento não trata da pluralidade do contexto e da diversidade existente. Nem o ambiente fronteiriço e nem a fronteira são destacados ou tomados como relevantes para registro. Como documento oficial que norteia as práticas escolares, este não direciona as iniciativas e projeções para a diversidade característica de um ambiente plural. As menções sobre este contexto são de naturezas diversas como, por exemplo, o item denominado “caracterização da comunidade escolar” reporta ao aumento do número de alunos advindos do país vizinho (Paraguai).

Nos últimos cinco anos têm percebido um aumento expressivo no número de alunos oriundos de Ciudad Del Este, Paraguai, para estudarem neste estabelecimento de ensino, sendo alguns, filhos de brasileiros residentes naquele país e outros são filhos de paraguaios em busca de uma educação de qualidade. Estes, por residirem no país vizinho, têm como língua materna o espanhol e o guarani, e, portanto, apresentam uma grande defasagem em relação aos conteúdos, principalmente os relacionados às competências e habilidades da Língua Portuguesa e Estudos Sociais. (PPP, 2021, p. 11).

---

<sup>54</sup>Que apresentam dados das circunstâncias.

Essa defasagem mencionada no PPP relativa aos conteúdos atrelada à língua materna, além da ausência de políticas no município para tratar dessa questão, ainda é algo que vem se agravando e que se arrasta pelos anos, até que essas crianças se evadam da escola ou repitam o ano de escolarização.

Outra observação contida no texto no item “características da escola é que há referências sobre a prática de descaminho e contrabando (Paraguai/Brasil) como modo de sustento das famílias dos alunos conforme citado no trecho:

As dificuldades constatadas na escola, de modo em geral, são reflexos dos conflitos desestruturantes da unidade familiar, tais como, desemprego, violência doméstica, atritos no relacionamento entre os pais, problemas (de pais ou cuidadores) com álcool e outras substâncias tóxicas, omissão por parte de um dos pais (ou cuidadores), **envolvimento da família no contrabando de mercadorias oriundas do Paraguai (de onde, inclusive, sobrevém o sustento de parte considerável dos alunos da comunidade local)**, falta de moradia, saneamento básico e alimentação deficiente<sup>55</sup>. (PPP, 2021, p. 15).

A menção referente à região fronteira e às suas particularidades tem tom de justificativa e de esclarecimento sobre aumento de contingente de outras nacionalidades e das dificuldades socioeconômicas e disciplinares dos alunos.

Com relação à organização escolar, o PPP determina instruções para o funcionamento do ano letivo, tais como: o tempo estipulado para a concretização do ensino fundamental (cinco anos, mínimo de 4.000 horas), os horários das aulas e de cada aula, do recreio<sup>56</sup> e de funcionamento da escola, o regimento de promoção e retenção de alunos, porcentagem de frequência mínima (75%) nas aulas e os mecanismos de avaliação do rendimento escolar do aluno (média mínima 6,0) e da escola (SAEB)<sup>57</sup>. São instruções, informações e normativas que instituem o controle do tempo escolar, assim como a forma de funcionamento e utilização do espaço em que as atividades devem ser organizadas, processadas e avaliadas. Do ponto de vista institucional, o controle do tempo, do espaço e das atividades é prescritivo e uniforme. Esse registro da sua organização institui essa uniformidade, e cria uma estrutura comum para o processo de ensino e aprendizagem. (Faria Filho e Vidal, 2000).

Estas são práticas escolares instituídas e instituintes que direcionam e determinam o desenvolvimento do trabalho pedagógico e do funcionamento do cotidiano escolar. Trata-se

---

<sup>55</sup>Grifo meu.

<sup>56</sup>Recreio Interativo, baseado no parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB nº 02/03 e 05/97

<sup>57</sup>Sistema de Avaliação da Educação Básica que é composto por um conjunto de avaliações externas que subsidiam o INEP para a realização do diagnóstico da educação básica e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (PPP, 2021).

de linguagens das normas, estruturas de governo e de controle e das práticas geradas nas grandes burocracias que administram os sistemas educativos ligados à cultura política. (Escolano 2017, p. 122).

A segunda parte do PPP remete-se aos elementos conceituais que fundamentam os elementos circunstanciais e os operacionais. Estes trazem a base teórica e filosófica que orientam a ação educativa ao apresentarem um conjunto de conceitos que definem as concepções de educação, sociedade, currículo, avaliação, sujeitos, adolescente, jovem, adulto, idoso e a expectativa prevista para as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem. O documento apresenta as diretrizes do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal - Região Oeste do Estado do Paraná. Essas diretrizes foram elaboradas com base no Referencial Curricular do Paraná<sup>58</sup>, que por sua vez segue a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>59</sup>. O objetivo é orientar os professores e gestores da escola sobre os conteúdos, “habilidades e competências” a serem desenvolvidos pelos alunos em cada etapa do ensino fundamental. Dos conceitos apresentados no PPP, a concepção de escola chamou atenção por referenciá-la como espaço de vivências e experiências culturais mais amplas.

As unidades de ensino, inseridas no contexto social, inscrevem-se como as instituições que oportunizam as vivências de experiências culturais mais amplas e diversificadas. A família, o simples convívio social, os meios de comunicação e, até mesmo, o trabalho, nem sempre possuem condições de propiciar essa vivência. (PPP, 2021 p. 37-38).

Há uma referência de escola<sup>60</sup> como espaço diversificado e de oportunidades, que deve valorizar a diversidade, compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade (*Ib.*, p. 44).

Outra menção significativa do documento está disposta no item “Classificação e reclassificação”, em que estão registradas as instruções de procedimento a serem adotadas para posicionar alunos e alunas nas várias etapas de estudos. Diz o documento:

---

<sup>58</sup>O Referencial Curricular do Paraná estabelece os princípios orientadores da Educação Básica a serem considerados na elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas, visando à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e são delineados a partir da trajetória do Paraná, sendo imprescindível afirmá-los no momento de reelaboração das propostas pedagógicas curriculares, pautadas no âmbito da gestão democrática. (Brasil, 2020).

<sup>59</sup>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Texto retirado da BNCC - Brasil (2017).

<sup>60</sup>Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018).

A classificação no Ensino Fundamental é o procedimento que a Instituição de Ensino adota para posicionar o aluno na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desenvolvimento adquirido por meios formais ou informais, podendo ser realizada por promoção, **oriundo do país ou do exterior**<sup>61</sup>, independentemente da escolarização anterior sem a comprovação da mesma, mediante avaliação para posicionar o aluno no ano ou fase compatível ao seu grau de desenvolvimento e experiência. A classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem, e exige as seguintes ações para resguardar os direitos dos alunos, das escolas e dos profissionais: organizar comissão formada por docentes, pedagogos e direção da escola para efetivar o processo; proceder a avaliação diagnóstica, documentada pelo professor ou equipe pedagógica; comunicar o aluno e/ou responsável a respeito do processo a ser iniciado, para obter o respectivo consentimento; arquivar Atas, provas, trabalhos ou outros instrumentos utilizados; registrar os resultados no Histórico Escolar do aluno. (PPP, 2021, p. 52).

As instruções não estão direcionadas unicamente para os casos de recepção de estudantes de outros estados ou nacionalidades, mas das diversas situações em que se encontram, crianças precisam ser (re)posicionadas no processo regular de escolarização, isto é, aquelas que, por algum motivo, necessitam alterar o curso desse processo. Sejam migrantes, fronteiriços ou estudantes que necessitam de atendimento e recursos complementares. Como exemplo, há também os casos de alunos egressos da Educação Especial. Conforme o Quadro 8 (p. 97), foram registrados 7554 estudantes frequentantes das salas de recursos no ano de 2022, os quais estão passíveis de serem avaliados ou reavaliados para permanecerem ou não nessas salas. O trâmite de reclassificação é similar ao dos estudantes que chegam de outras localidades nacionais ou internacionais, isto é, há um procedimento firmado para alocação considerada adequada para cada caso:

A avaliação da classificação do aluno egresso da Educação Especial será feita através de Parecer Descritivo. O resultado será lavrado em Ata. A cópia da referida Ata será arquivada na Pasta Individual do aluno. Quanto a reclassificação, de acordo com a Instrução Nº 08/2017 – SUED/SEED, é um processo pedagógico que se concretiza através da avaliação do aluno matriculado e com frequência, considerando as normas curriculares, e encaminha o aluno à etapa de estudos compatível com o desempenho escolar demonstrado, independentemente do que registre o seu Histórico Escolar. A equipe pedagógica da instituição de ensino ao constatar que o aluno tem possibilidade de avanço, de nível ou etapa, deve notificar a Secretaria Municipal da Educação, e encaminhar a documentação necessária ao Núcleo Regional de Educação para análise e parecer, positivo ou negativo, quanto ao início do processo de reclassificação. (PPP, 2021, p. 52-53).

---

<sup>61</sup>Grifo meu.

Segundo descrito no PPP, a equipe pedagógica da instituição de ensino, quando constata a possibilidade de avanço de aprendizagem, apresentado por aluno devidamente matriculado e com frequência no ano, notifica a Secretaria Municipal da Educação e o Núcleo Regional de Ensino para que procedam à orientação e acompanhamento quanto aos preceitos legais e das normas que o fundamentam. E fica acordado como procedimento padrão, como elemento instituinte ou instituidor de uma cultura política para a efetivação de uma prática escolar.

Dos aspectos considerados neste eixo conceitual estão contempladas também as instruções para organização e realização dos conselhos de classe<sup>62</sup>, para efetivação da inclusão/inclusão social e posteriormente para concretização de um trabalho referente à valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena<sup>63</sup>. Estas ao serem apresentadas no texto analisado, aparecem alicerçadas e respaldadas por leis, decretos, diretrizes e estatutos, e são consideradas como temas “recentes, e em construção”, mas fundamentalmente como necessários. São dimensionadas ponderações referentes “à importância de administrar aspectos técnicos e estruturais, para lidar com estas novas concepções de sociedade, educação, de desenvolvimento e aprendizagem. (*Ib.*, p. 57).

No documento, esta questão é reportada:

A escola é um local onde o conhecimento é compartilhado de forma a proporcionar um crescimento psicossocial, econômico e acadêmico do indivíduo. Então, é um espaço aberto a todos, independentemente de etnias, crenças ou condições sociais, porque ela deve repensar seu papel como fonte de afirmação de identidade à luz das experiências vividas pelos antepassados. É considerado então, um desafio para a escola desenvolver novos espaços pedagógicos que possam propiciar a valorização das múltiplas identidades de forma tal, que o aluno possa reconhecer suas origens e se reconhecer como brasileiro ou de outra etnia, sem que isso interfira em seu relacionamento com os demais. O aluno precisa saber que pluralidade cultural é respeitar diferentes grupos e culturas. E, que a sociedade brasileira é formada por vários grupos étnicos e cada região apresenta características culturais diversificadas. O desafio da escola hoje é desenvolver um trabalho para superar e reverter essas questões. (PPP, 2021, p. 58).

---

<sup>62</sup>O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica e regulamentado pelo Regimento Escolar, com objetivo de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

<sup>63</sup>A Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.

Nesse sentido o PPP é tomado como espaço para instituir políticas, implantar práticas escolares e direcionar o trabalho pedagógico da escola. São proposições que vislumbram a concretização de ações idealizadas pelas políticas públicas cujo foco busca minorar a desigualdade política, social, econômica e cultural entre grupos do contexto social. O respaldo da lei é fator decisivo para justificar a necessidade da ação:

A Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. São sugestões a serem desenvolvidas nas escolas para trabalhar as diretrizes da Lei n. 10639: a realização de atividades que propiciem o contato com a cultura africana e Afrodescendentes, culminando em exposições, teatro e dança nas quais sejam apresentados penteados, adereços, vestimentas, utensílios, objetos e rituais resultantes desse processo; valorizar a diversidade étnica brasileira, a partir de discussões e atividades que tenham como foco a criança e o jovem negro, a sua família tem diferentes contextos sociais e profissionais; elaboração de pesquisas e debates sobre o espaço dos Afrodescendentes e de sua cultura nos meios de comunicação de massa (em especial na TV). A escola também pode trabalhar músicas, danças, poesias, contos de origem africana que de alguma forma contribuíram para a cultura brasileira. Cabe ressaltar que há ainda a Lei n. 11645, de 10 de março de 2008, que obriga toda rede de ensino a trabalhar a temática “História e Cultura Afro-brasileira”. (PPP, 2021).

São medidas para o direcionamento de ações importantes vislumbradas para a educação escolar, pela constatação das assimetrias, quando as oportunidades entre grupos sociais derivam de suas características culturais, fenotípicas, biológicas ou de injustiças históricas, comuns em sociedades, em que estas questões se evidenciam pelos fatores sócio-históricos presentes. Esta cultura normativa “se materializa nos textos e nas ações dos planejadores e gestores da educação formal, e nos agentes sociais que intervêm em sua dinamização” (Escolano, 2017, p. 123).

Portanto, o documento deixa evidente que a escola é um espaço importante para lidar com a diversidade cultural e promover a inclusão ao registrar que “o aluno precisa saber que pluralidade cultural, é respeitar diferentes grupos e culturas” (PPP, 2021, p. 59).

A diversidade sexual também é colocada como tema prescritivo que carece de instruções, no documento. Vejam que as problemáticas da atualidade aparecem como necessidade de posicionamentos. De como a escola deve lidar.

A Constituição Federal, em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras

formas de discriminação”. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. A Resolução CNE/CEB n. 07, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 11, de 7, de setembro de 2010, indica a exigência, em seu artigo 16, de que no Ensino Fundamental sejam tratados dos temas saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, educação para o consumo, educação fiscal, bem como trabalho ciência e tecnologia. No texto da Resolução n. 02/17-CNE/CP, o artigo 22 destaca que: “O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero”. (PPP, 2021, p. 60).

Há prenúncio de percepção da chegada de outras questões que têm emergido mediante a preocupação com os contextos multiculturais e ecléticos repletos de diversidade de várias ordens. Colocado como direito social e com respaldo da lei, esta questão é percebida no documento, e traz como prescrição as boas atitudes (respeito) diante do diverso. Esta já não é mais vista como tema transversal nominado como sexualidade, mas como “diversidade sexual”. Isto denota outro enfoque, outras questões e diferentes preocupações de um contexto social emergente. Nesta perspectiva, todos esses elementos prescritivos são pré-requisitos para os elementos operacionais contidos no PPP.

Os elementos operacionais definem as linhas de ação e reorganização do trabalho pedagógico escolar, as ações e/ou atividades, em curto, médio e longo prazo, na perspectiva pedagógica, administrativa e político-social, à luz de todos os elementos da prática pedagógica.

Compõem os elementos operacionais: o Plano de Ação<sup>64</sup> e a Proposta Pedagógica Curricular<sup>65</sup> que, segundo o PPP, é elaborada em conjunto por coordenadores de áreas e equipes pedagógicas dos municípios que pertencem à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP. Os conteúdos das disciplinas oferecidas para os anos iniciais não estão registrados no documento. Os planejamentos são individuais de cada área do conhecimento. Parte significativa destes é elaborada pelas equipes da SMED e distribuída nas escolas. Fica a cargo das coordenações pedagógicas redirecionarem para os professores. Dentre as ações propostas no PPP estão descritos os projetos: Agenda 2030, Brigada escolar, Recreio interativo, Programa mais alfabetização, Dengue, Maio amarelo, Família na escola e

---

<sup>64</sup>O Plano de Ação é composto de elementos específicos, que visam o enfrentamento das fragilidades e as metas/objetivos da instituição de ensino, e também dos elementos comuns, que se referem a procedimentos que atendem as normatizações internas e a legislação vigente.

<sup>65</sup>A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) do Paraná para o ensino fundamental é um documento que complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental.

Empreendedorismo. Segundo Escolano, (2017), nestes textos oficiais subjazem determinados códigos em que se expressam as principais dimensões da cultura escolar. Dentre elas o autor destaca que:

Os cenários ou espaços onde se abrigam as escolas; os sistemas cronológicos que ritmam os processos formativos; os conteúdos e disciplinas que compõem os currículos nacionais regionais locais; os indicadores de controle e avaliação dos sujeitos e das organizações; os atores implícitos, com os seus atributos e papéis de identidade (alunos e professores); as interações entre o sistema político de educação e os diversos contextos sociais com os quais habitualmente se relaciona (família, comunidade local, outras esferas da vida social). (p.124).

Portanto, o PPP da escola personifica todas essas dimensões. Ao percorrer o documento, percebi que tem por objetivo mensurar as práticas escolares que movimentam e perfazem o cotidiano da escola.

Embora o projeto político pedagógico seja a personificação da força da cultura política incidindo sobre a escola, a sua constituição revela que este se vale das outras culturas – a acadêmica e a empírica para operar no universo escolar.

Os aspectos situacionais trazem os elementos do contexto e as características da escola. Nos aspectos conceituais, estão descritos os conceitos (cultura acadêmica) e as normativas (cultura política) que determinam e regem as práticas. E os aspectos operacionais remetem ao fazer, executar o trabalho pedagógico. O proceder.

Tais aspectos direcionam e evocam elementos da cultura empírica, conforme apresentado no diagrama da Figura 3 (p. 63), representativo das três culturas que incidem sobre a escola e suas relações de autonomia, interação e dependência.

Essas culturas operam no contexto do mundo e no universo escolar coabitando com outras culturas, com as quais a cultura da escola interage.

Isso dá origem a uma ampla diversificação dinâmica de formações culturais, em função do estrato social dos sujeitos, dos níveis institucionais, das culturas de seus professores, do tipo de escola, das formações sociais em que se originam e a que se dirigem, além de outras variáveis socioculturais (Escolano, 2017, p. 124).

Uma possível explicação para essa diversificação dinâmica de formações culturais é que os sujeitos que participam do processo educativo são plurais, com diferentes origens, culturas, trajetórias, interesses e expectativas. Estes agem e reagem mediante estas forças que incidem sobre suas práticas.

Além disso, as instituições educativas também são diversas, apesar da unicidade das propostas pedagógicas, dos recursos e das infraestruturas que compõem o sistema de escolarização do município.

Dessa forma, não há uma única cultura escolar, mas sim múltiplas culturas que se constituem nas interações entre os atores educacionais e os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Há aqui uma questão importante a ser considerada, a de que o PPP é um documento que tem a sua importância questionada. Conforme foi apresentado no item 4.1, esse documento está subsidiado pelos atos regulatórios que atribuíram aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar, instruir, regular e executar.

Para alguns se trata de um documento de “gaveta”, um instrumento produzido para formalidade e cumprimento de instruções normativas. Para outros, a personificação do processo democrático cumprido, e a garantia de planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no cotidiano escolar. No entanto, ele precisa estar lá na gaveta, para respaldo, consulta e garantia de efetivação de sua proposta. Por vezes é atualizado, em outros momentos não.

O documento registra as políticas públicas instituídas, com as devidas instruções de aplicabilidade.

A forma de tradução desses elementos fica a cargo da coordenação e, fundamentalmente, dos professores. A ausência de instruções ou menção seja de qualquer natureza implica teoricamente no não reconhecimento, como prática escolar. Este é o caso do protocolo de acolhimento. Documento este publicado e distribuído para consulta e utilização a partir do letivo de 2021. No entanto, não está registrado nas versões atualizadas do documento (PPP), e nem há menção à sua utilização no ambiente escolar, como medida de acolhimento. Isso denota que ainda não foi incorporado como cultura política.

#### **4.2.2. A Ficha de matrícula**

A ficha de matrícula como documento padronizado para todo o Estado do Paraná e para todas as modalidades de ensino da Educação Básica pública não traz elementos que remetam às particularidades da realidade ou condição do estudante de outra nacionalidade. Dividida em seções, cada uma traz informações que atendem a uma dessas modalidades, conforme disposto na descrição do documento no capítulo 2. Composto por dezessete seções, o documento solicita informações pessoais do aluno, de seus responsáveis, e da sua rede de

origem (pública ou privada), e a necessidade de transporte público. Há uma solicitação de informação sobre restrição alimentar

Nela há uma pergunta sobre a necessidade de atendimento educacional especializado (Educação Especial). Se a resposta é sim, a terceira etapa da ficha remete-se ao diagnóstico, à necessidade de material e ao recurso pedagógico, para locomoção e humano especializados.

No anexo do documento há uma segunda ficha, de saúde, e autorização para uso de imagem. Por ser um documento padronizado, não traz nenhuma informação adversa ou que se remeta a um contexto plural.

#### **4.2.3. O Protocolo de Acolhimento – Projeção e planejamento para uma política do acolhimento**

O documento aqui analisado é uma das iniciativas de implementação de políticas públicas assertivas para o atendimento de um contingente significativo de alunos e alunas que chegam todos os anos de vários países e localidades, para frequentarem as escolas dos anos iniciais do ensino fundamental de Foz do Iguaçu. Esse protocolo é resultado de um conjunto de medidas que vêm sendo promovidas pelo poder público local, com o auxílio de instituições acadêmicas públicas (universidades) que desenvolvem estudos e pesquisas sobre políticas linguísticas e educação em regiões fronteiriças. O Quadro 13, na página seguinte, traz a relação dos tópicos apresentados no documento.

Dessa forma, há um caminho percorrido entre a constituição, inserção e utilização do documento no ambiente escolar. A compreensão desse processo para atendimento desse contexto imediato implica verificar como “a escola e seus agentes levam a cabo, sob os discursos e práticas sustentados na lógica institucional” a tradução de prescrições, em “operações de alquimia” transformando-as em fazeres, em práticas escolares (Escolano, 2017).

O Protocolo de Acolhimento de estudantes imigrantes da rede municipal de ensino é um documento que visa orientar professores, coordenadores, direção e toda comunidade escolar acerca da importância do acolhimento para a integração de estudantes de outras nacionalidades frequentantes do processo de escolarização na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, Paraná.

Entendendo o acolhimento como um conjunto de iniciativas que devem nortear as atividades pedagógicas nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, que permitirá que a “escola posa desenhar, em parceria com a SMED, planos de acolhimentos específicos, de acordo com o perfil dos (as) estudantes. (Protocolo de Acolhimento, 2020, p. 6).

Quadro 13 - Composição do Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino.

| <b>Apresentação</b>  | <b>Informações sobre o processo de construção do documento</b>  |
|--|---|
| Migração internacional em Foz do Iguaçu                            | Contexto fronteiriço. Dados sobre migração e a presença de pessoas com diferentes culturas e línguas, oriundos de outros países.  |
| Estudantes imigrantes na rede de ensino municipal de Foz do Iguaçu | Levantamento do número de estudantes de outras nacionalidades de 2017 a 2021  |
| Marcos legais para o Acolhimento                                   | Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017)<br>Constituição Federal (1988),<br>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996)<br>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei n.º 8.069/1990)<br>Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017)   |
| O acolhimento como princípio norteador das práticas escolares      | O acolhimento, como prática voltada para estudantes migrantes nacionais e para migrantes internacionais.<br>O acolhimento promovendo deliberadamente inter-relações entre os diferentes grupos sociais presentes no ambiente escolar, concebendo as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução. |
| Orientações para o acolhimento nas escolas                         | Trata-se do passo a passo para recepção e atendimento de estudantes   |
| Protocolo de acolhimento do(a) estudante imigrante                 | Definição e função do documento   |
| Formulário estudante imigrante                                     | Informações a serem registradas sobre cada estudante.   |

Quadro elaborado pela autora a partir do documento distribuído para consulta e utilização a partir do letivo de 2021.

A apresentação do documento traz um apanhado histórico acerca dos processos migratórios existentes desde o início da construção da cidade. Ele destaca a constância da presença de contingente significativo de migrantes e, conseqüentemente, de muitos estudantes de todas as idades, advindos de vários países e regiões nacionais e internacionais para frequentar o processo de escolarização neste município fronteiriço. Há o registro de marcos que potencializaram o processo migratório. Dentre os mais recentes, destaco a construção da usina de Itaipu (anos 70), criação do Mercosul, a construção da UNILA, somados à proximidade entre os três países - Argentina, Brasil e Paraguai, dentre outros aspectos.

O documento, em suas bases, respalda-se “na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei de Migração e nos diversos Tratados Internacionais que asseguram o direito humano à educação escolar” (Protocolo de Acolhimento, 2020, p. 5). A intenção é, a partir dos direitos humanos, de garantir às pessoas residentes no Brasil, brasileiras ou não, em condição migratória,

documentada ou não, o direito de frequentar a escola sem discriminação e sem exclusão de direitos.

Na descrição, com perspectiva de justificar a necessidade da implementação do documento na rede municipal, há uma disposição de dados acerca da realidade das escolas públicas do município, frente ao número significativo de estudantes nessa condição. Nesse sentido, os objetivos gerais desse documento orientador e protocolo de acolhimento são:

a) Reconhecer o processo sócio histórico de migração internacional no município de Foz do Iguaçu; b) Orientar o acolhimento (inicial e permanente) de estudantes imigrantes nas escolas municipais e incentivar às escolas a elaboração de protocolos específicos, de acordo com as suas necessidades e possibilidades; c) Orientar procedimentos relacionados à matrícula e classificação de estudantes imigrantes. (Protocolo de Acolhimento, 2020, p. 6).

O documento retoma as estatísticas constatadas a partir de levantamentos realizados junto às escolas e CMEIS municipais desde 2017. Neste período, os números aumentaram chegando em 2022 ao montante de 402 alunos e alunas de diversas nacionalidades presentes nas salas de aula nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, conforme os dados constantes no Quadro 9 (p. 98), conferindo a necessidade de se instituir políticas públicas de atendimento a esse contingente de estudantes, cuja maioria é falante do espanhol.

Em seguida, no item do documento intitulado “o acolhimento como princípio norteador das práticas escolares”, são apresentados os pré-requisitos a serem desenvolvidos pela escola para receber os alunos com essas características. No documento:

A escola, portanto, deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, com a responsabilidade de mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem (Cf. PEREZ GÓMEZ, 1994, 2001). Ao contrário de silenciar e neutralizar, as escolas devem abrir espaço para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas. No acolhimento deve-se promover deliberadamente a inter-relação entre os diferentes grupos sociais presentes no ambiente escolar, concebendo as culturas em contínuo processo de construção e reconstrução. Como indica Candau (2008, p. 22), “Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinados padrões engessados”. (Protocolo de Acolhimento, 2020, p. 14-15).

O protocolo promove uma reflexão importante acerca do papel da escola frente a uma realidade que hoje se faz presente. Conforme descrito no capítulo 2, a escola pública, que está sob a égide do estado, valoriza e valida a cultura hegemônica, que se sobrepõe às culturas

consideradas por ela periféricas. Isso para maior controle por intermédio dos discursos formais e informais, nas linguagens, nas bases curriculares, nos conteúdos e nas práticas pedagógicas diárias dos professores e seus alunos que, ao serem produzidos e reproduzidos diariamente, fortalecem e atendem aos interesses dos grupos hegemônicos (Lopes e Mariano, 2018).

Nessa perspectiva, o documento traz orientações sobre as alterações necessárias desse modelo de escola. Segundo Vidal (2005), muitos estudos educacionais se voltaram para a decifração do que era a escola, e que mudanças eram e são necessárias para atender às necessidades do contexto social. Dessa forma, percebeu-se a lentidão com a qual as transformações operam, ou são operadas. Para a autora, a escola muda lentamente e, muitas vezes, de forma imperceptível e não linear. A cultura escolar revela aspectos importantes acerca das diferentes formas de se perceber as alterações cotidianas.

No mesmo item, o documento destaca os passos para o acolhimento.

O primeiro passo prescritivo é a promoção da interação cultural para enfrentamento dos possíveis problemas que surgem com o contato entre línguas e culturas. O segundo passo é o acolhimento no âmbito linguístico-cultural que se norteia tanto na necessidade de acolher os(as) estudantes imigrantes, viabilizando a participação social no novo contexto em que se inserem, “quanto na valorização de seus repertórios linguísticos e culturais, isto é, de seus conhecimentos e experiências trazidos no processo de migração” (Protocolo de Acolhimento, 2020, p. 15).

O documento refere-se à prioridade de valorização dos conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos, suas vivências e também pelo processo de migração. A ideia posta é trabalhar com o alunado, por meio de atividades interdisciplinares, o empoderamento e a valorização humana.

Por fim, tem-se o acolhimento linguístico, especificamente, que parte do diálogo e da análise das necessidades de usos da língua. Segundo o documento, é importante apreender interesses e expectativas dos(as) estudantes imigrantes. Segundo descrito, as instruções são para que se verifique o tipo de interação de que os estudantes necessitam participar em língua portuguesa e o que precisam aprender para conseguir atingir seus objetivos comunicativos. Como meta, a proposição é de que os estudantes migrantes possam participar e desenvolver relações sociais, participando ativamente do processo.

Portanto, o acolhimento nas escolas deve, por um lado, desenvolver a competência comunicativa em língua portuguesa para que os(as) estudantes possam participar ativamente das relações sociais em seu entorno. “De forma ampla, propõe-se nesse documento e

protocolo um acolhimento de estudantes imigrantes composto por quatro fases: Informações iniciais, Matrícula e classificação, Acolhimento inicial e Acolhimento permanente.

Conforme o Protocolo, a primeira etapa do acolhimento trata de fornecer as informações iniciais pela secretaria da escola. Nesse momento, a proposição é de verificar a necessidade de um (a) intérprete/tradutor(a) e a possibilidade de sua oferta na escola. Fazer apresentação do sistema educacional brasileiro, explicar as modalidades de matrícula (ingresso ou transferência), indicação dos documentos necessários e apresentar informações descritas em língua portuguesa para utilização de recurso de tradução (*Google Lens*). Na Figura 27 estão ilustradas imagens de documentos necessários para matrícula da criança na escola.

Figura 26 – Imagem dos documentos exigidos para matrícula.



Fonte: A autora.

Em seguida, os trâmites de matrícula e classificação para verificação dos documentos apresentados, tendo em vista também a possibilidade de matrícula sem a apresentação de todos os documentos exigidos (em conformidade com a legislação), seguindo-se comunicação ao departamento de documentação da SMED e, por fim, a realização da matrícula e classificação.

A composição do Protocolo de Acolhimento prevê ações prescritivas acerca de um planejamento e atendimento de estudantes com esse perfil.

O processo de recepção de estudantes migrantes ou moradores do país vizinho (Paraguai) acontece de forma prática. A escola lida com o processo de matrícula, de forma

burocrática com períodos demarcados para os primeiros anos e, posteriormente, para os outros anos. Os trâmites ocorrem mais entre as coordenações, secretaria da escola e a SMED. Na maioria das vezes, no caso dos falantes do espanhol, as famílias trazem seus tradutores (parentes ou amigos próximos), ou arriscam oportunhol. A matrícula é monitorada pelo secretário da escola, com o diretor. Muitos familiares de estudantes procuram a escola por indicação, como é o caso das crianças árabes.

No Quadro 14 está assinalada a sequência de procedimentos para a matrícula do aluno.

Quadro 14 – Instruções da SMED para matrícula do aluno.

|  |  |
|--|--|
| <b>Protocolo de atendimento ao aluno migrante</b>  |  |
| <b>Trâmites de matrícula</b>   |  |
| ↓  |  |
| <b>Secretário(a) da escola</b>   |  |
| ↓  |  |
| <b>Realiza os procedimentos de matrícula e recolhe a ficha com as informações do aluno</b>             |  |
| Preenchimento de autorização de reclassificação assinada pelos pais.<br>Ata de classificação por idade | Comunica o departamento de documentação da SMED para que sejam tomadas as providências legais de acordo com cada caso. |
| ↓  |  |
| <b>Documentação SMED</b>   |  |
| Verifica junto ao pedagógico da SMED a possibilidade de um acompanhante que fale o idioma do aluno     | Equipe SMED entra em contato com o Grupo da Unila para agendar a entrevista com o aluno.                               |
| <b>Professores e coordenação pedagógica da escola</b>  |  |
| ↓  |  |
| Acompanham o desenvolvimento do estudante  | Solicitam quando necessário a avaliação de classificação   |

A escola já constituiu um legado de credibilidade na comunidade árabe, por exemplo.

A proposta de acolhimento personificada no Protocolo envolve um processo de simbiose entre culturas. Esta constatação é um dado a ser discutido. Trata-se da projeção de interação dos elementos constituídos a partir da cultura acadêmica com elementos da cultura política incidindo sobre a escola. Especificamente, “a cultura política ou normativa que se materializa nos textos e ações dos planejadores e gestores da educação formal e dos agentes sociais, que intervêm em sua dinamização” (Escolano, 2017, p. 123).

São nesses textos, documentos e comportamentos que subjazem, segundo o autor, determinados códigos, em que se expressam as principais projeções da cultura escolar. As culturas coabitam e interagem entre si.

Os elementos da cultura acadêmica presente no documento respaldam e alicerçam as justificativas e substanciam a retórica do texto, valendo-se de levantamentos históricos, dados estatísticos, dispositivos das legislações, e marcos legais para o acolhimento.

Nesse sentido, o Protocolo enquanto documento define o que se deve fazer para proporcionar acolhimento às crianças migrantes frequentantes desses espaços de escola, mas não define acolhimento. Esta é uma definição que pode emergir da ação do professor ou da professora dentro da sala de aula.

O que pude observar é que já existe uma forma usual de atendimento para estes estudantes definida no PPP e cobrada pela SMED. A escola recebeu o protocolo virtualmente, mas ficou restrito ao secretário da escola.

No caso dessa escola, o documento não está acessível aos professores. E a coordenação pedagógica não o tem como critério de acolhimento aos alunos e alunas de outras nacionalidades. Este está em processo de implantação.

Os trâmites reais seguidos são os apresentados e registrados no PPP, conforme apresentado no item 4.2.

Dessa forma, a proposição neste trabalho é a de analisar os dados gerados a partir da observação direta e dos questionários.

Alguien dirá: todo. Y si, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (Viñao Frago, 1995, p. 69).

## 5. ASPECTOS DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA

Neste capítulo são apresentados os aspectos considerados acerca das características da escola na perspectiva de seus agentes.

Parto dos dados gerados na pesquisa de campo e, posteriormente, da análise dos questionários, conforme descrito no capítulo 3.

No Quadro 15, a seguir, estão assinalados os passos do percurso deste capítulo.

Quadro 15 - Diagrama do percurso do capítulo V.

|   |
|---|
| <b>5. ASPECTOS DE UMA ESCOLA NA FRONTEIRA</b>         |
| <b>5.1. A cultura empírica no cotidiano da escola</b> |
| 5.1.1. No espaço da sala de aula                      |
| 5.1.2. Das estratégias aos recursos                   |
| 5.1.3. Dos objetivos da escola                        |
| 5.1.4. Dos registros dos alunos                       |
| 5.1.5. Das avaliações                                 |
| <b>5.2. As culturas e seus espaços de atuação</b>     |

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir da apresentação da primeira parte dos dados gerados, em que descrevi importantes elementos da arquitetura da escola, do seu espaço, dos documentos que compõem as dimensões formais dessa instituição e da sua estrutura, conforme disposto no capítulo 4, há que se pensar: de quais elementos e práticas escolares a escola Elenice Milhorança se constitui e que a definem enquanto única?

Busquei dentro desse “lugar praticado” uma cultura empírica que está sendo construída e reformulada a partir das demandas surgidas pelo contexto de fronteira, e pelas culturas política e acadêmica que incidem sobre ela.

Nessa perspectiva, questioneei também, de que modo essas culturas impactam as práticas docentes dos professores nessa escola da fronteira.

Tais questões direcionaram minha análise.

### 5.1. A cultura empírica no cotidiano da escola

A escola Elenice Milhorança exala organização e disciplina. Nela se mantém uma rotina de funcionamento definida pela Secretaria Municipal de Educação (cultura política). Há

uma sincronização de horários, rotinas e manutenção do trabalho pedagógico. Todo material didático, estrutura, procedimentos, instruções de funcionamento e até os cardápios das merendas são padronizados pela Rede Pública Municipal de Educação. As normativas e instruções direcionam o seu cotidiano.

Todo material é elaborado pela equipe pedagógica da SMED, respaldado pelas diretrizes curriculares do município e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). E as atividades impressas na e pela escola, ou não, passam pelo crivo e correção da coordenação pedagógica dessa instituição. Os planejamentos são previamente preestruturados e delimitados de acordo com cada ano do ensino fundamental.

Cabe ao professor, se assim o desejar, substituir alguma atividade por outra “similar”. Essas práticas são acatadas como parte do trabalho a ser realizado. Deste modo, as imposições referentes à organização do trabalho pedagógico são prescritas de forma vertical, e direcionam a ação docente, porque tira dele a perspectiva de escolha dos caminhos a percorrer. E, em especial, de considerar a diversidade e Interculturalidade presente na instituição escolar.

A estruturação, das ações cotidianas está teoricamente prevista pelos vários códigos aqui já mencionados. No entanto, é preciso dar voz às ações observáveis, no mundo do cotidiano.

Toda atividade humana - como a que se representa [...] no cenário da escola, está sujeita a mecanismos de habituação ou de sedimentação da experiência, isto é, à criação de regras que se reproduzem com economia de esforços; se aprendem e internalizam; orientam-se no sentido de guiar a ação no futuro. Esses padrões ou hábitos se estabelecem como rotinas, frequentemente ritualizadas, reduzindo, deste modo, as tensões dos impulsos, liberando energias e facilitando os processos de inovação e mudança. (Escolano. 2017, p. 41).

São dispositivos que estabelecem ordem às condutas dos sujeitos que operam na escola, concebendo, a partir do que De Certeau (2014) assinala, de que a própria invenção do cotidiano é uma ação determinada pela cultura, e que, por sua vez, gera uma cultura específica. Assim sendo, passei a observar as “artes do fazer” que se configuram em práticas específicas nesse ambiente de escola. Entendi a partir das condições efetivas de controle que, ao se conceber a escola como espaço e “como lugar praticado” onde os sujeitos cotidianos inventam o dia a dia, criam-se formas diferentes de lidar com as situações e que dão vida àquele lugar. São os sujeitos professores, alunos, técnicos, merendeiras, pais que fazem da escola um lugar onde a vida acontece e as invenções e criações podem ou não serem

percebidas e, é nesse ambiente que se dimensionam as forças entre as estratégias e táticas, segundo esse autor.

A lógica de funcionamento é percebida primeiramente pelos rituais de entrada que são realizados mediante reunião dos alunos na quadra, com seus professores, que, em seguida, direcionam-se para as salas de aula em fila. Há uma sincronicidade combinada. Para além dessas formalidades de organização e disciplina, trata-se de uma preparação para o estudo, quando são evocados o silêncio, a concentração, a ordem e o “cumprimento das obrigações”. É um ritual de preparo para a aula o tirar o material da mochila ou bolsa, disponibilizar em cima da carteira, o estojo, o caderno e a tarefa realizada em casa, pronta para receber o visto, ou a sanção. As atitudes que regulam os comportamentos, tais como:

As micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (Foucault, 1977, p. 159).

São as acontecências que regulam a ordem do dia, e ajustam os modos de ser aluno. E isso é cultural. Salvo os dias de atividade especial realizada com disposição das carteiras em círculo, a distribuição dos alunos e alunas nas fileiras é a marca da escola. E a passagem da professora, um a um para verificar se o dia de aula pode começar. São os rituais diários que tornam visível a eficiência da cultura escolar. Na perspectiva de Foucault (2010, p. 141-142),

[...] A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana. De mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.

São procedimentos e práticas ritualizados que demarcam, também, os momentos de comemoração coletiva. Essas manifestações, como as atividades cívicas acontecem na quadra. Como, por exemplo, o 7 de setembro, dia em que se comemora a independência do Brasil, em

que se hasteia a bandeira, em posição de sentido (Figura 28). Professores, professoras, coordenação, direção e alunos reunidos para o ato cívico.

Como outros ritos, esses processos se fazem acompanhar de certos jogos simbólicos que, no caso da escolarização, costumam consistir na encenação de situações sociais em que figuram: hinos, bandeiras saudações, juramentos de adesão, orações, exames e outras mediações de caráter simbólico e formal (Escolano, 2017, p. 79).

Figura 27 – Imagem da comemoração do 7 de setembro na escola.

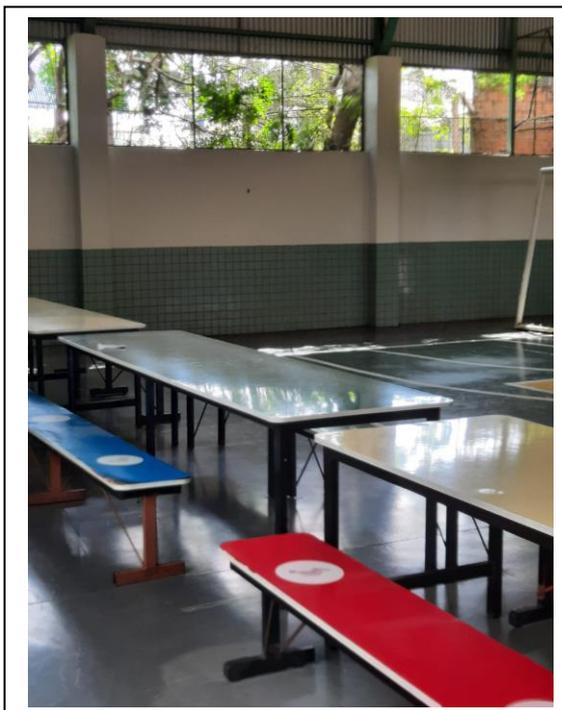


Fonte: A autora.

Existe uma disposição na escola que possibilita a organização de experiências e de rituais que instituem uma forma específica de operar a cultura Boto (2012). O recreio é dividido em duas etapas. Primeiramente, são dispensados para a quadra e refeitório os alunos menores (1º, 2º e 3º anos) e, depois, os maiores dos (4º e 5ºanos). O monitoramento é realizado pelos professores que estão de hora-atividade. Não é permitido correr, nem brincar com atividades lúdicas, de pular etc. O movimento está reservado para as aulas de Educação Física. Este é um fato constatado e aprovado pelo poder público, por professores, professoras, coordenação e direção. Segue-se a mesma rotina instituída no início do período pós-pandemia.

A refeição é servida pelas merendeiras. Os alunos e alunas fazem as refeições, devolvem seus pratos nas janelas da cozinha. Este processo dura 15 minutos de intervalo. Tempo suficiente para que o alunado tome o lanche, faça a fila e volte para a sala, quando o sinal é acionado. Cada docente busca sua turma, para dar continuidade no período de trabalho escolar. No mural da sala dos professores estão dispostos os cronogramas de hora-atividade e de monitoramento do recreio.

Figura 28 - Quadra de esporte e refeitório.



Fonte: A autora.

Aqui se tem um conjunto de regras ritualizadas e diluídas nas ações cotidianas. “Para viver juntos, alunos e professores acomodam-se às regras estabelecidas pela tradição ou aos costumes que se internalizam enquanto os atores se incorporarão à comunidade educativa” (Escolano, 2017, p. 86).

Figura 29 - Quadro de monitoramento do recreio.

| HORÁRIO DO LANCHE (CUIDAR DO RECREIO) |                                    |                                      |
|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
|                                       | Manhã                              | Tarde                                |
| Segunda-feira                         | Emília<br>Aline<br>Kamila          | Silvia<br>Emília<br>Maria do Rosário |
| Terça-feira                           | Marilza<br>Marcelo<br>Clarice      | Marcelo<br>Josi<br>Kelly<br>Leidi    |
| Quarta-feira                          | Mara<br>Thaís<br>Vânia             | Mara<br>Rosimari<br>Kamila           |
| Quinta-feira                          | Lidiane<br>Ana Claudia<br>Rosimari | Milana<br>Odete<br>Fabiana           |
| Sexta-feira                           | Dani<br>Leidi<br>Fabiana           | Dani<br>Aline<br>Denise              |

Fonte: A autora.

### 5.1.1. No espaço da sala de aula

Para entender realmente uma escola, para compreender e interpretar o que ocorreu e ocorre entre seus muros, bem como a cultura que nela se inventou e recriou, é necessário inserir-se, obrigatoriamente, na sua vida cotidiana e mergulhar na observação sistemática do que se passa realmente dentro daquele espaço denominado sala de aula e dos elementos que estruturam o cenário no qual se pratica a educação formal (Escolano, 2017).

Seguindo a afirmativa do autor, fiz o acompanhamento das aulas nas turmas dos primeiros, aos quintos anos para observar a dinâmica do trabalho pedagógico. Cada turma do primeiro ao quinto ano tinha, no ano de 2022, de 15 a 31 alunos e alunas. O acompanhamento desenvolveu-se de forma que eu pudesse acompanhar o dia letivo de trabalho, junto às professoras R1 ou R2. Dessa observação apreendi alguns elementos importantes referentes às diferentes formas de condução do trabalho pedagógico. Embora a lógica da cultura empírica se pautasse pelo processo de construção individual e coletivo, pelo compartilhamento dos modos de fazer e incorporar, cada docente traz elementos próprios de sua identidade profissional.

Nesse sentido,

A formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos) que, contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como ‘prático’ (Roldão, 2007, p. 98).

Dessa forma, a condução do trabalho dentro da sala de aula segue mediante variáveis, tais como experiência, formação, comprometimento, dentre outras, além do perfil de cada turma. Portanto, os rituais, saberes, valores e modos de agir que constituem maneiras de ser interiores à experiência escolar devem ser revistos. É necessário, no universo da sala de aula, que sejam colocadas questões para problematizar aquilo que costuma ser visto como natural. (Boto, 2012).

Com o objetivo de apreender como as práticas escolares se efetivavam nos ambientes das salas de aula, tomei as práticas pedagógicas e as práticas escolares como práticas sociais, e vislumbrei compreender aquele ambiente plural, com suas características reais, a partir das ações desenvolvidas “organizadas e/ou planejadas (ou não), em que se manifestam as relações de poder existentes nesse cenário e no entorno social, dentre as quais, as relações de poder entre as línguas e seus falantes”, conforme Berger (2015, p. 162).

No ano de 2022, não em todas as turmas, mas em todos os anos do ensino fundamental, havia alunos e alunas de outras nacionalidades, conforme mostrado no Quadro 9 (p. 98). Ao todo, nessa escola eram 29 crianças, conforme já descrito. Verifiquei que a presença de alunos e alunas de outras nacionalidades, às vezes era um problema, em outros momentos, não.

Diante da experiência dos professores que no dia a dia foram desenvolvendo estratégias para viabilizar a comunicação e, ao mesmo tempo, estabelecer a relação pedagógica com alunos e alunas falantes do espanhol ou do árabe, as duas línguas que mais aparecem neste ambiente escolar, iniciei a observação em agosto, momento em que as crianças já estavam adaptadas, principalmente às regras da escola. Já havia transcorrido dois trimestres.

Nesse sentido, os comportamentos já correspondiam ao perfil da escola. E os vínculos já estavam consolidados entre professor/aluno e aluno/aluno exceto para os que chegaram no segundo semestre. Fato percebido como um complicador. No entanto, cabe ressaltar que meu foco estava voltado para captar daquele ambiente, repleto de estudantes, as sutilezas que me conferissem particularidades que pudessem indicar aquilo que Julià (2010) chama de elementos constituintes de uma cultura escolar, a partir das práticas escolares, ali traduzidas em ações, em empiria (Escolano, 2017). Portanto, eu precisava estar atenta ao processo, e às diferentes formas de atender às demandas do contexto em questão. E a presença de estudantes provenientes de outros lugares, com outras culturas e falando outras línguas, mobilizava outras formas de condução do trabalho docente.

### **5.1.2 Das estratégias aos recursos**

Relativamente às estratégias para aproximação, comunicação e condução do ensino há um caminho a ser percorrido. São acionados para comunicação desenhos, placas, imagens, somados aos gestos, gesticulações e muita utilização do recurso tecnológico, o *tablet*. Este, oferecido pela SMED para cada professor, serve de suporte para traduções (*Google Lens*), somados a um conjunto de materiais alternativos criados pelas próprias professoras, com auxílio da coordenação.

A preocupação central estava em promover a relação ensino-aprendizagem, cumprir a programação, ampliar o nível de comunicação para viabilizar o processo dentro da programação estabelecida.

Contudo, a ideia de Interculturalidade ainda não está presente de forma concreta na escola. Não há propostas educativas substanciais, com referência explícita às questões

situadas no âmbito das preocupações do multiculturalismo, conforme Candau (2011). E a formação continuada dos professores não atende às expectativas de construção de novos olhares sobre a educação em contexto fronteiriço.

Existe uma predominância na escola de uma cultura rígida que enfatiza os processos de transmissão de conhecimentos que dialoga pouco com o contexto cultural das crianças que dela fazem parte, de acordo com Koff (2006).

Os professores e professoras buscam o apoio de alunos bilíngues, trilíngues para auxiliar na comunicação.

Nessa escola há um número significativo de alunos e alunas árabes. Alguns dominam mais que uma língua (árabe/inglês). A confinidade é maior para estabelecer o contato pela natureza do grupo e pelo apoio mútuo.

Quanto aos falantes de espanhol, verifiquei que existe uma proximidade maior para a comunicação, pelas várias condições que se apresentavam naquele espaço. Uma delas é a proximidade de intercompreensão entre as línguas, conforme alertado:

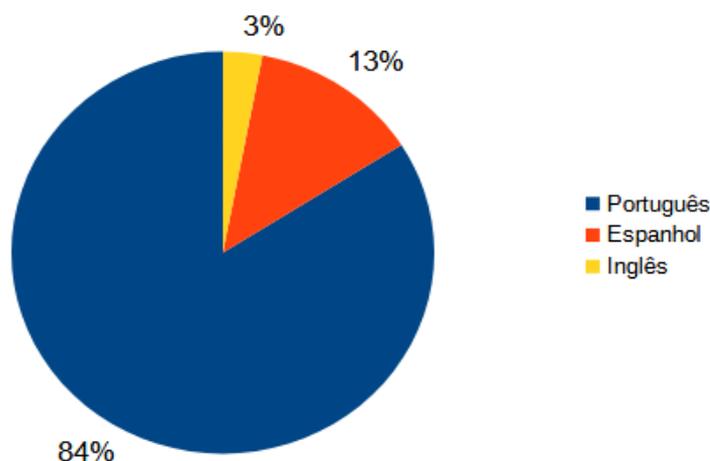
Uma das características mais marcantes deste par de línguas é o seu alto grau de intercompreensão, que possibilita uma comunicação robusta com modelos comunicativos variados, que vai do diálogo bilíngue, passando pela interlíngua, o portunhol, até um aprendizado facilitado, em comparação com o de outras línguas estrangeiras. (Oliveira e Morello, 2019, p. 54).

O objetivo central da escola é de que todos se tornem falantes do português. Dessa forma, o olhar para esta questão se limita à superação de um problema de falta de comunicação. Embora eles não estejam atentos a isso, cabe ressaltar que o papel desempenhado “pelos professores nas decisões e práticas em torno das línguas é importante, uma vez que suas ações possuem sérias implicações para o futuro dos aprendizes em suas identidades linguístico-culturais” (Berger 2015, p. 145).

Dos 32 docentes, 27 (84%) não falam, e nem entendem uma segunda língua, 05 (13%) professoras falam o espanhol e 01 (3%) fala inglês (Figura 31).

E a maioria se vale da confiança que os falantes fronteiriços têm, de um modo geral, “no grau de intercompreensão que conseguem no uso alternado ou negociado das duas línguas – português e espanhol, na típica cena em que cada um fala sua língua e todo mundo se entende” (Sturza, 2017, p. 133). O que é muito relativo quando se trata da relação ensino-aprendizagem e mediação do trabalho pedagógico.

Figura 30 – Professores que falam outras línguas além do português<sup>66</sup>  
na Escola Elenice Milhorança (2022).



Fonte: A autora.

### 5.1.3. Dos objetivos da escola

A perspectiva não está voltada para a ampliação das possibilidades de trocas interculturais, porque envolve desafios em todos os sentidos. E a escola não se preparou, ainda, para isso. Então, as experiências de interação se limitam em arriscar a adicionar alguns exemplos e esparsos conteúdos que têm aproximação com a pluralidade cultural, como discutido na análise dos questionários. O que é importante ressaltar é que há movimentos de forças que atuam nesses espaços.

Segundo Candau (2011, p. 241),

A cultura escolar dominante nas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

As tendências homogeneizadoras permanecem regidas por elementos culturais herdados, silenciando as manifestações do diverso<sup>67</sup>, o que torna difícil o pronunciamento da dimensão da pluralidade cultural com perspectiva de potencializar processos de aprendizagem mais significativos e mais produtivos para todos os alunos e alunas (Gohn, 2002).

É visível que os esforços estão concentrados no estímulo de exercitar o português, por meio das atividades extras, paralelas ao conteúdo regular, conforme exemplo na figura 32.

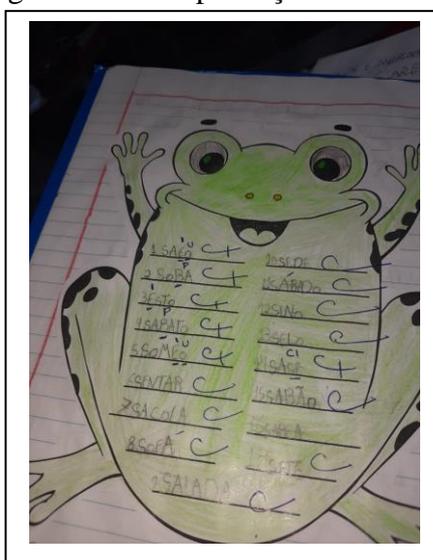
<sup>66</sup>Dados obtidos pela aplicação dos questionários.

<sup>67</sup>Situações conflitantes, discordantes com a situação.

Há um objetivo entre os docentes para que os estudantes superem essas dificuldades. Nesse sentido, incentivam as comunicações em língua portuguesa dentro do ambiente da escola, para que os estudantes treinem o português, como ilustrado na Figura 33.

Por exemplo, medidas de afastamento dos tradutores, para “forçar” a superação, e ampliar o repertório. A escola trabalha no esforço para que os alunos e alunas sigam o “ritmo da turma”. Essas são medidas, endossadas pelo poder público, pelas coordenações, pelas famílias e pelos professores.

Figura 31 – Das produções dos alunos.



Fonte: A autora.

Figura 32 – Apostila desenvolvida pelas professoras e coordenadoras da escola.



Fonte: A autora.

Deste modo, o entendimento dessa comunidade escolar passa por aquilo que Candau (2011) chama de problema a se resolver, quando se trata da presença do multicultural. “Em geral predomina uma abordagem que não afeta a globalidade do currículo, não envolve processos de construção cultural e de identidades culturais” (p. 156).

Nos primeiros e segundos anos as estratégias pautam-se em imagens de coisas e objetos, para que as crianças possam estabelecer uma aproximação com a língua portuguesa diante do processo de alfabetização. Os professores realizam atendimentos individualizados, o tempo todo, e se valem de desenhos e placas para estabelecer a comunicação.

As crianças de outras nacionalidades são mais silenciosas do ponto de vista, daquilo que eu chamo de expressões naturais da infância em que, por exemplo, a criança despretensiosamente levanta, gira em torno da carteira para apreciar seu desenho, sua escrita, sua produção.

O desconforto é perceptível em alguns momentos. Os primeiros gestos de pertencimento àquele ambiente é o de quando se levantam e vão até a lixeira apontar o lápis (Figura 34), ou pedem a borracha emprestada ao (a) coleguinha de turma. É a maior e real satisfação em compreender uma brincadeira feita pela professora. Estas são questões que emergem no dia a dia no desenvolvimento do trabalho.

Figura 33 - Contexto da sala de aula.



Fonte: A autora.

Na sala do primeiro ano, por exemplo, observei que das quatro crianças falantes do espanhol (uma argentina e três paraguaias), dois desses alunos apresentavam muita

dificuldade na compreensão e nos comandos da professora. E a recíproca era verdadeira. A professora R1 externou grande preocupação para lidar com essas situações. Desse modo, compreendi que as decisões solitárias dentro do espaço da sala de aula compõem parte de sua experiência empírica. O que fazer se ancora, muitas vezes, nas instruções formais (cultura política e acadêmica) e no compartilhamento das fragilidades, nas trocas com os pares.

Nesse sentido, sujeitos, objetos e ações seriam os elementos primários que definem esse campo empírico, sobre o qual essa prática se constrói (Escolano, 2017).

A professora do segundo ano faz um trabalho de aproximação colocando duas crianças (uma que fala português com outra que fala espanhol ou árabe) para trabalharem juntas. Esta é uma estratégia que acolhe. A docente vale-se muito do “olho no olho” para ser compreendida. Desenha no quadro expressões, faz gestos. Cria uma espécie de aproximação particular que torna sua prática uma marca. São as diferentes formas como os sujeitos dentro da sala de aula se organizam e lidam com as diferentes línguas ali presentes no dia a dia, com ações que nascem e se constituem enquanto práticas pedagógicas que não foram estrategicamente planejadas, mas surgem do momento. São gestos, quase que intuitivos.

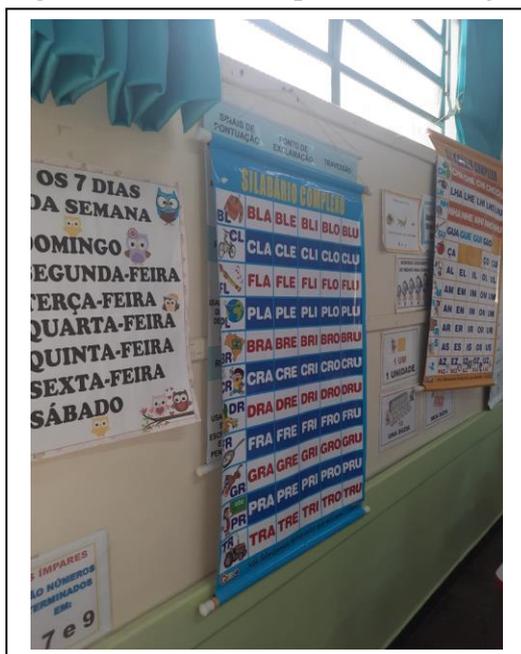
E a sala de aula parece ser um campo de experiências, de práticas, em que o estudante e a professora reconhecem que estão trabalhando para resolver uma importante “questão pedagógica”. De certa forma, isso procede, mas vai além. São diferenças também culturais que estão presentes no chão da escola, e que precisam ser percebidas nas práticas educativas.

As salas dos anos iniciais estão preparadas como ambiente alfabetizador. As paredes estão repletas de estímulos e recursos para o desenvolvimento do processo. O abecedário, o silabário, as famílias silábicas, os números, as sílabas complexas, os indicativos da rotina, tais como: a chamada, a definição do tempo, os ajudantes do dia, além dos desenhos e imagens que perfazem o ambiente estimulador.

Dentro desse ambiente há uma dinâmica de trabalho que se desenvolve além das dificuldades de comunicação como, por exemplo, o início do processo de alfabetização, em que a criança tem em torno de seis anos de idade e se vê diante do desafio de aprender a ler e escrever na língua que ela ainda não fala. A utilização dos recursos, para a professora, segundo ela, é fundamental. Como a placa com alguns comandos em português, que auxilia a criança a acionar a professora para solicitar alguma ajuda, ou para ir ao banheiro, ou até mesmo para informar que já terminou a lição. Os alunos aos poucos vão se valendo desta estratégia, como foi combinado, quando precisam de atenção.

Nas Figuras 35 e 36 estão assinalados exemplos desses estímulos.

Figura 34 - Estímulos para alfabetização.



Fonte: A autora.

Figura 35 - Família silábica.



Fonte: A autora.

#### 5.1.4. Dos registros dos alunos

Os estudantes dos quarto e quintos anos usam, também, os *tablets* disponibilizados para os professores para a tradução de textos. Muitos alunos já foram alfabetizados na língua materna. Então, para viabilizar o trabalho pedagógico, no início do processo, quando chegam, os professores permitem que façam as atividades em seus idiomas.

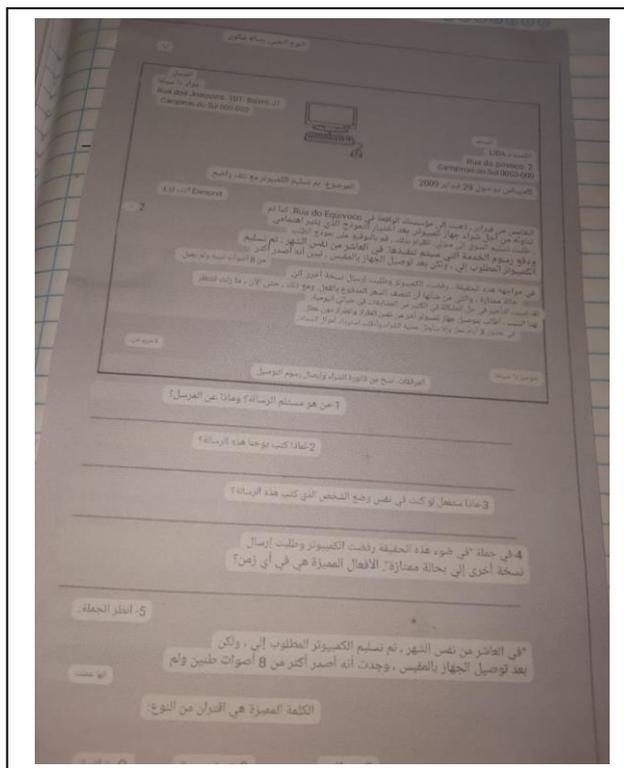
As produções são corrigidas por meio do *Google* tradutor, ou *Google Lens*. Esta é uma subversão autorizada. Das táticas utilizadas para conferir resultado e viabilizar o processo de produção. Das estratégias planejadas com prescrição de execução, em que o uso dos registros na língua de origem do estudante deve ser provisório.

Como tática, é usada pelos professores essa transgressão, que viabiliza uma forma de participação e cumprimento do trabalho.

Nas Figuras 37 e 38 estão ilustradas atividades desenvolvidas em português e em outro idioma.

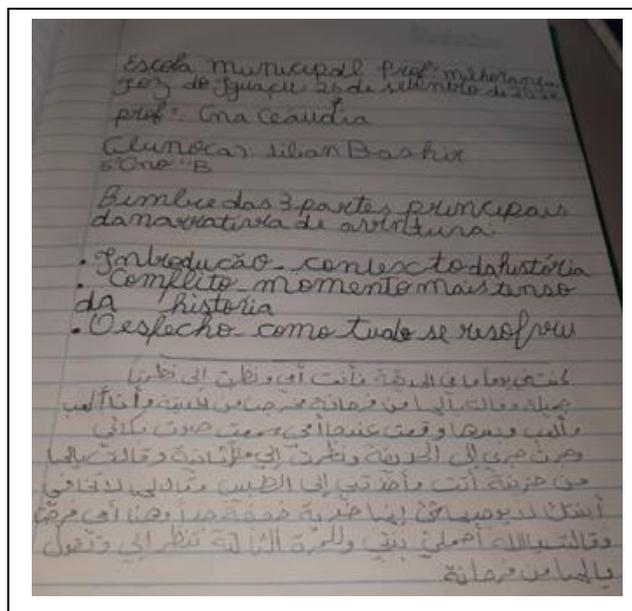
Desse modo, as formas como os sujeitos no espaço escolar gerem a presença de diferentes línguas e seus usos nos eventos cotidianos desse cenário são, portanto, ações de gestão sem que necessariamente haja uma política e planejamento linguístico explícito formulado pelos atores desse contexto para que elas ocorram.

Figura 36 – Ilustração de um caderno.



Fonte: A autora.

Figura 37 – Produção em duas línguas.

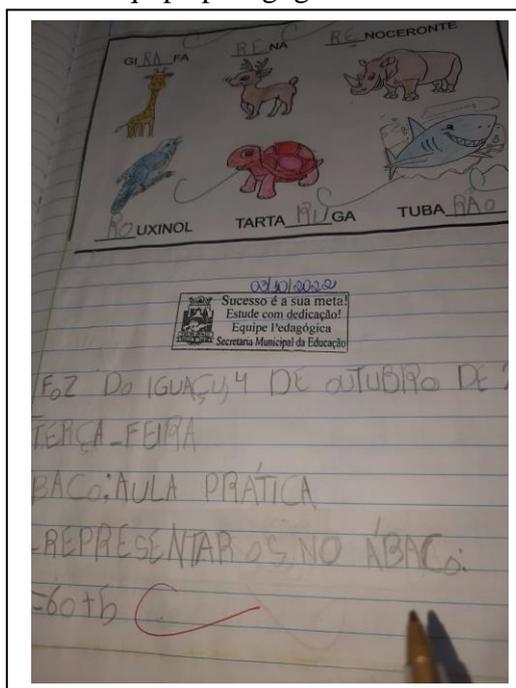


Fonte: A autora.

Os professores e professoras precisam que os alunos produzam e que registrem suas produções. Nesta perspectiva, o recurso da cópia é desenvolvido. São muitos exercícios de cópia.

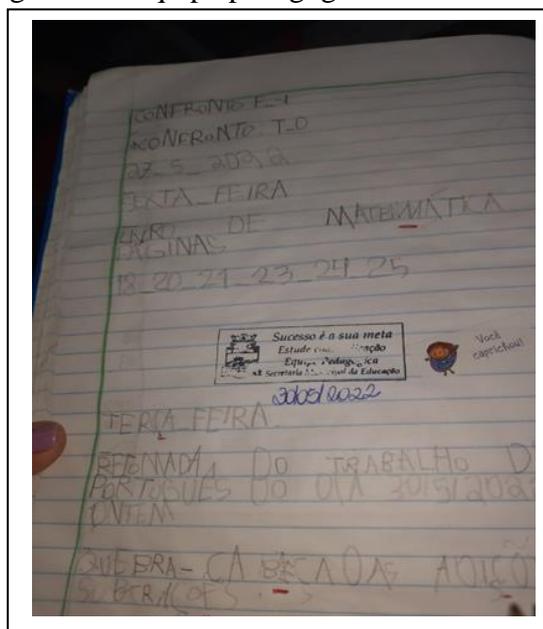


Figura 39 - Registro da Equipe pedagógica da SMED nos cadernos.



Fonte: A autora.

Figura 40 - Registro da Equipe pedagógica da SMED nos cadernos.



Fonte: A autora.

Dentro das escolas, os índices de evasão escolar e os mecanismos avaliativos são controlados com rigor. A secretaria Municipal de Educação está atenta aos índices de desempenho em larga escala.

O domínio das habilidades e competências está sendo monitorado o tempo todo. Isso denota um controle mais acirrado ao desenvolvimento desses critérios que são dimensionados nos mecanismos avaliativos. (Soligo, 2010).

### 5.1.5. Das avaliações

As avaliações trimestrais são conduzidas conforme cronograma definido pelas coordenações pedagógicas e aprovado pela SMED. As professoras dos anos iniciais (1º e 2º anos) trabalham com uma prova por semana. E vão desenvolvendo com as crianças, mediante o ritmo da turma. O trabalho é conduzido conforme as dificuldades dos alunos e alunas para concluírem o processo. As avaliações dos (3º, 4º e 5º anos) são realizadas conforme cronograma, com utilização de recurso.

Quando perguntei aos professores, como os alunos e alunas de outras nacionalidades são avaliados, as respostas foram unânimes, no que se refere ao instrumento: A prova é escrita em português. Quando necessário, utiliza-se o recurso tecnológico para tradução. O professor auxilia na compreensão. E do ponto de vista de apreensão dos conhecimentos: os professores disseram que os alunos são avaliados de acordo com o rendimento individual: *“analisando seu ponto de partida, e onde se encontra.”*

Outra professora do quarto ano respondeu: *“Da mesma forma dos demais, porém ao necessitarem de ajuda, um colega (que fala as duas línguas) traduz a dúvida!”*

De acordo com os processos avaliativos internos e externos, na Escola Elenice Milhorança, segundo dados coletados no PPP e nas falas das coordenadoras, o processo ensino-aprendizagem apresenta bom desempenho.

As escolas participam do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que é composto por um conjunto de avaliações externas que subsidiam o INEP<sup>68</sup> para a realização do diagnóstico da educação básica e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações do INEP, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Soligo, 2010).

Trata-se de dados expressos no Projeto Político pedagógico, em que estão demonstrados índices comparativos de outras administrações do poder público municipal.

---

<sup>68</sup>INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

Segundo Pasini (2016, p. 83),

A qualidade da educação não é possível de definir ou identificar apenas com base na eficiência dos produtos e resultados das avaliações em larga escala, mas devem ser definidas a partir de uma realidade educacional, ou a partir de um contexto ao qual essas avaliações estão vinculadas e aplicadas.

Já no ano de 2022, as escolas estavam sendo preparadas com relação aos quintos anos, que em 2023 passaram a ter jornada expandida na escola (manhã e tarde), para serem preparados para a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - a Prova SAEB.

No Quadro 16 estão elencados os índices dessa unidade escolar, bem como índices municipais, obtidos a partir do ano de 2005 e o Quadro 17 é ilustrativo desses índices, referentes às disciplinas de Português e matemática.

Quadro 16 - Índices da Avaliação Nacional do rendimento escolar da Escola Elenice Milhorança.

| <b>Resultados</b>   | <b>2005</b> | <b>2007</b> | <b>2009</b> | <b>2011</b> | <b>2013</b> | <b>2015</b> | <b>2017</b> | <b>2019</b> |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Resultado Municipal | 4,2         | 4,8         | 6,2         | 7,0         | 7,3         | 7,1         | 7,2         | 7,1         |
| Resultado da escola | 4,1         | 4,6         | 6,1         | 7,0         | 6,9         | 7,1         | 7,3         | 6,9         |

Fonte: Dados extraídos do PPP (2021).

As provas diagnósticas e as de desempenho são aplicadas pelas coordenações e professores R2. A professora R1 aplica em outra turma, diferente da sua. E a correção das provas diagnósticas é realizada pelas coordenações via registro no sistema da SMED, conforme descrito no PPP da escola. E as de desempenho são incorporadas aos dados estaduais e nacionais.

Há uma cultura política exercendo forças sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a cultura empírica dos professores.

Tomando os dados apresentados pela observação no contexto da escola e das salas de aula, destaco os vários mecanismos utilizados, e as várias formas como a escola lida cotidianamente com a tradução dessas práticas escolares instituídas e concretizadas nas ações diárias.

“Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas” (Candau, 2011, p. 245).

Quadro 17 – Índices das avaliações externas da Escola Elenice Milhorança.

| SAEB - 2005         |            |                   |                            |
|---------------------|------------|-------------------|----------------------------|
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 196,80     | 184,00            | 5,06                       |
| Resultado escola    | 194,4      | 183,9             | 5,02                       |
| SAEB - 2007         |            |                   |                            |
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 211,65     | 190,58            | 5,47                       |
| Resultado escola    | 214,7      | 194,5             | 5,60                       |
| SAEB - 2009         |            |                   |                            |
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 242,77     | 210,29            | 6,42                       |
| Resultado escola    | 245,1      | 213,7             | 6,53                       |
| SAEB - 2011         |            |                   |                            |
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 262,01     | 230,18            | 7,15                       |
| Resultado escola    | 265,5      | 232,5             | 7,26                       |
| SAEB - 2013         |            |                   |                            |
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 269,91     | 238,96            | 7,46                       |
| Resultado escola    | 255,3      | 229,2             | 7,00                       |
| SAEB - 2015         |            |                   |                            |
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 269,46     | 240,67            | 7,48                       |
| Resultado escola    | 267,6      | 240,2             | 7,44                       |
| SAEB - 2017         |            |                   |                            |
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 271,38     | 250,76            | 7,70                       |
| Resultado escola    | 273,1      | 253,2             | 7,78                       |
| SAEB - 2019         |            |                   |                            |
| Índices obtidos     | Matemática | Língua Portuguesa | Nota Média Padronizada (N) |
| Resultado municipal | 266,17     | 239,12            | 7,1                        |
| Resultado escola    | 259,0      | 236,6             | 7,21                       |

Fonte: Dados extraídos do PPP (2021).

Retomando alguns aspectos importantes, lembro que as ações e práticas dos professores e professoras estão cerceadas pelo poder público (cultura política), e subsidiado pela formação (cultura acadêmica), pelo menos ao que confere à organização do trabalho pedagógico. Conforme discutido no capítulo 2, Vidal *et al.* (2004) destacam que é importante atentar para as diferentes formas de como os sujeitos percebem e traduzem as regras, as normas didático-pedagógicas e instruções políticas em práticas escolares.

Os professores não planejam diretamente suas práticas, e não escolhem deliberadamente as atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula. A inventividade e o processo criativo de suas ações estão dimensionados nas formas de tradução desses elementos para seus alunos e alunas. Isto é, nas diferentes táticas que utilizam para tornar aquele conhecimento ensinável.

Segundo Vidal (2005), não se trata de um processo de transposição didática, pela capacidade de criar novos elementos para estabelecer a relação ensino-aprendizagem. Para Escolano (2017), as deliberações e as reformas postuladas pelos órgãos burocráticos do sistema acabam sendo traduzidas, nas mãos dos professores, em linguagens aplicáveis. São os professores que adaptam as proposições aos seus hábitos e regras artesanais da tradição de seu ofício. Certamente, eles o fazem com interações recíprocas entre as esferas das culturas da educação - a empírica, a acadêmica e a política, mas essencialmente da cultura resultante que se codifica nas práticas, no cotidiano da escola, nas atividades dos alunos e no comportamento dos professores e professoras.

Nesse mote, é importante perceber o que Candau (2011) aborda no que se refere às influências advindas também dos processos de formação (cultura acadêmica) dos educadores, as quais impactam diretamente, no seu trabalho.

No caso dos professores da escola aqui perquirida, estes têm de 03 a 36 anos de docência. Além dessas influências, dentro do espaço reservado da escola estão presentes as culturas infantis, juvenis, adultas, familiares, religiosas e outras tantas que ali estão em contato. Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodução social. (Vidal, 2009, p. 26).

Há movimentos a serem redimensionados nessas forças, diante da realidade vivenciada nesse contexto de fronteira, onde a pluralidade define o perfil do alunado frequentante desse espaço. O próprio histórico contextual de Foz do Iguaçu revela que as escolas refletem o ambiente multicultural e multilíngue da cidade. Porém, nota-se que não há um planejamento que contemple toda a diversidade linguístico-cultural da comunidade escolar, de acordo com Amato (2021, p. 573).

Existe um movimento que envolve as culturas acadêmica e política que incidem na Educação fronteiriça. A primeira (cultura acadêmica), também representada na figura das comunidades acadêmicas que, ao tomarem a escola como ambiente de estudo e o contexto fronteiriço como cenário de investigação, colocam em pauta discussões importantes a partir das constatações apreendidas, e o resultado dessas pesquisas exigem do poder público (cultura política) um conjunto de ações mobilizadoras para promover a transformação do cenário atual. Nesse sentido, há um tímido movimento que aciona Secretaria Municipal de Educação, as instâncias colegiadas do município e o Poder Público Federal, que atuam de forma insuficiente para a alteração do cenário atual.

Nesta ótica, sobre a educação oferecida na região e seus vários enfrentamentos, têm-se

constituído alguns marcos e tentativas de transformação desse panorama iguaçuense. No quadro 18 da página seguinte estão registrados alguns deles.

## 5.2. As culturas e seus espaços de atuação

Cada uma das projeções de atendimento desse processo de escolarização com características tão particulares permitiu vislumbrar, por aspectos e enfoques diferentes, a alteração no *modus operandi* da escola.

São leis, projetos de capacitação para professores, alterações das políticas linguísticas que regem as matrizes curriculares, levantamentos de dados estatísticos, análises demolinguística, grupos de estudos e de pesquisa, instruções para acolhimento e atendimento de estudantes entre outros processos de formação para ampliação da capacidade de interação linguístico-cultural (Quadro 18).

Quadro 18 - Políticas e ações do poder público e grupo de pesquisa da UNILA.

| Ano  | Políticas e Ações   |
|------|---|
| 2003 | Lei n. 2.864, de 16 de dezembro de 2003, para oferta da língua espanhola em toda a rede municipal. Revogado posteriormente.   |
| 2005 | Lei n. 11.161, que instituiu a oferta de língua espanhola tanto na rede pública, quanto na rede privada. Com revogação em 2017.   |
| 2005 | Foz do Iguaçu integrou o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) - do Ministério da Educação, advindo de um acordo firmado no Setor Educacional do Mercosul.  |
| 2010 | Foi concretizado o grupo de trabalho sobre escolas binacionais de fronteira e institutos técnicos de fronteira  |
| 2010 | Universidade Federal da Integração latino Americana foi implementada.   |
| 2013 | O projeto de extensão, Fronteira Intercultural (FI) atuava na escola municipal Adele Zanotto Scalco.  |
| 2016 | Programa Permanente de Formação denominado Pedagogia de Fronteira, desenvolvido entre os anos de 2016-2019 na UNILA, e com participação das as universidades de ensino público de Foz do Iguaçu.  |
| 2016 | Levantamento de alunos migrantes no município.  |
| 2017 | SMED e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, da UNILA, realizaram um primeiro levantamento de dados nas escolas sobre o número de estudantes imigrantes matriculados (as) na rede no ensino fundamental, particularmente no primeiro ciclo, do 1º ao 5º ano.                             |
| 2018 | Realização de uma análise demolinguística nas escolas do município; a pesquisa abarcou 50 instituições de ensino, para conhecer e planejar projetos em parceria com a Universidade para valorização a diversidade cultural e linguística da escola.   |
| 2019 | Foi realizada, também por uma parceria entre a SMED e o Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, uma análise demolinguística nas escolas municipais na cidade.  |
| 2020 | É publicado o documento orientador e protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede pública de ensino fundamental em uma ação conjunta, da Prefeitura Municipal de Foz de Iguaçu, Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da UNILA. |
| 2022 | Lei n. 5.215, sancionada para oferecimento de inglês e espanhol na Rede Pública Municipal de Ensino de Foz de Iguaçu, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).   |

Quadro elaborado pela autora<sup>69</sup>.

<sup>69</sup>Informações retiradas de: Pasini e Tallei (2022); Amato (2021); Protocolo de Acolhimento (2020).

No entanto, a escola constitui-se de uma cultura escolar cujas transformações operam de forma muito lenta, mesmo diante das pressões advindas do poder público, do contexto social e da academia. Chervel (1990) e Julià (2001) afirmam que as transformações são percebidas nas práticas pedagógicas e escolares. Por exemplo, a utilização dos recursos tecnológicos, tais como celular e *tablet*, é muito recente, nesse ambiente.

Segundo os professores, essas ferramentas contribuíram significativamente para a viabilização da comunicação, da tradução de atividades e avanço na relação ensino aprendizagem, no que se refere aos alunos e alunas de outras nacionalidades. Essas mudanças são operadas por esses agentes que traduzem os processos.

Portanto, da empiria subsidiada pelas outras culturas é que se processam as transformações daquele ambiente. Segundo Vidal (2009, p. 26) “o olhar tem recaído principalmente sobre os sujeitos, com o objetivo de perceber como traduziram e traduzem as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos em práticas escolares”.

Os autores Chervel (1990), Julià (2001) e Vidal (2009) reconhecem os elementos perenes da cultura escolar. Aqueles que Vincent *et al.* (2001) denominaram de “forma escolar”; David Tyack e Larry Cuban (1999) chamaram de “gramática da escola”. Mas insistem na interrogação sobre as mudanças introduzidas no cotidiano da escola. Nessa perspectiva, eles reconhecem que há singularidades na cultura escolar de cada escola especificamente, e apontam para a permeabilidade ao câmbio, isto é, as transformações, mesmo que a seu ritmo. Para Julià (2001), é fundamental apreender como os professores traduzem as normas em práticas escolares em fazeres depurando diretrizes que consideram inadequadas, elegendo dispositivos em detrimento a outros, fazendo triagem do que dominam, concordam, assimilam ou não.

Para tanto, esses sujeitos valem-se da experiência (administrativa, docente e discente) construída social e historicamente, o que comporta escolhas nem sempre conscientes, e expressa múltiplas diferenças sociais, sejam elas de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social (Vidal, 2009, p. 29).

Desse modo, é significativo registrar como os professores enxergam a escola dentro deste contexto plural, como conduzem suas dificuldades, como trabalham diante das prescrições e, fundamentalmente, como definem a escola na e da fronteira.

### **5.3. Aspecto terceiro: A escola na perspectiva dos sujeitos que a compõem**

Retomando os direcionamentos propostos no capítulo 3, referentes aos dados gerados

pela aplicação dos questionários, tomo a discussão, neste momento, em torno dos dados significativos que complementam aquilo que pude ler nos documentos, observar nos espaços e apreender dos acompanhamentos das aulas dos professores e professoras, da identificação da equipe gestora da escola, à condução da rotina escolar diante das situações específicas definidas pelas características desse espaço de escola. O intuito foi o de registrar as diversas leituras sobre essa pluralidade de línguas e de culturas existentes dentro do ambiente de trabalho – a escola e, ainda, apreender as diferentes formas de condução deste trabalho revertidas também em práticas escolares.

### 5.3.1 Da coordenação e direção da escola

A coordenação da escola compõe-se de duas professoras C1 e C2<sup>70</sup>, com significativa experiência na atuação (22 e 30 anos), respectivamente. São pedagogas, pós-graduadas, e estão há 02 (dois) anos nessa função. Foram eleitas pelo processo democrático instituído para as escolas do município, assim como o diretor D1, educador físico e pós-graduado. O trabalho na escola é conduzido mediante os trâmites hierárquicos. As coordenações são percebidas como autoridades, pela segurança que transmitem nas decisões e ações.

Para essas professoras, a condução do trabalho na coordenação é burocrática, e exige que estejam atentas aos prazos, à dinâmica do trabalho desenvolvido, que envolve viabilização da ação docente. Todo atendimento à comunidade (pais e familiares) é feita mediante agendamento, via *WhatsApp* ou telefone. As coordenações e direção contam com auxílio de uma agente de apoio, o secretário escolar e as estagiárias contratadas para acompanhar as crianças que necessitam de suporte. Todo material escolar e recursos ficam sob a responsabilidade das coordenações, que fazem o controle de quem usa, como e para que fim. Sobre suas visões referentes à comunidade que a escola atende, responderam destacando primeiramente o aspecto socioeconômico. Na visão da coordenação e da direção, trata-se de uma comunidade mista com alunos carentes e outros com melhores condições.

Para as respostas destacadas foram utilizados os seguintes recursos: negrito, itálico, aspas e caixa de texto.

Uma das coordenadoras usou a expressão:

***“Comunidade plural. Alguns alunos com muito poder aquisitivo, outros com muitas necessidades, alunos estrangeiros e com necessidades especiais”.***

---

<sup>70</sup>Não usei os nomes dos respondentes dos questionários. Remeto-me às coordenadoras como C1 e C2 e ao diretor como D1.

Essa coordenadora define a comunidade escolar a partir do perfil do alunado da escola. Crianças sem condições socioeconômicas, crianças com condições socioeconômicas, crianças “estrangeiras” e crianças com deficiência. A escola, a partir das suas demandas de atendimento. Observei que apareceu a expressão “comunidade plural”.

Há o reconhecimento das características da comunidade, mas dialogam pouco com o contexto cultural das crianças (Koff, 2006).

O segundo questionamento importante remete-se à experiência em trabalhar em uma escola localizada em uma região de fronteira. As coordenadoras e o diretor externaram que é um trabalho bem tranquilo, porque já estão acostumados principalmente com essa dinâmica de atendimento de alunos advindos de outras regiões e países. A coordenadora C1 destaca uma particularidade que chama a sua atenção. Para ela é muito significativo testemunhar o avanço das crianças de outras nacionalidades superando a questão da comunicação e auxiliando na tarefa de ensinar àqueles que chegam:

***“É a ajuda entre os alunos que não falavam em português, e aprenderam aqui com a gente. Como eles nos ajudam com seus colegas, na compreensão do nosso idioma, e dos nostros costumes”.\****

(\*Grifo meu).

Afirmção daquilo que se espera como resultado na escola. Aprender o “idioma” oficial e os “costumes” como definidores culturais. Elementos que retratam aquilo que Candau e Russo (2010) chamam de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo em que reconhecem a pluralidade, externam os objetivos diante desta. A escola sendo a instituição representativa da língua e da cultura que deve predominar. Expressões presentes nos discursos formais e informais que validam uma cultura preponderante, e que sobrepõe àquilo que Lopes e Mariano (2018) chamam de culturas consideradas periféricas.

Dentro das atribuições, a coordenação, direção e secretário são aqueles que recebem a comunidade escolar e suas famílias. A secretaria controla a entrada de pessoas na escola e faz a triagem, para atendimento. Os períodos de matrícula são datados. E aqueles que são frequentantes regularizados da escola já têm suas matrículas realizadas automaticamente, via sistema da SMED. Condição que diminuiu significativamente o fluxo de pessoas na escola. Salvo as matrículas de crianças que ingressam (1º ano) ou se transferem de escola, o que é muito comum com os estudantes que moram no Paraguai ou migrantes que

estão se estabelecendo no município (trabalho, moradia, escola).

Dos procedimentos formais, a maioria é realizada pelo secretário da escola, conforme apresentado no Quadro 14 (p. 137).

As famílias geralmente trazem um parente ou amigo que faz a tradução e ajuda no preenchimento da documentação. Em todas as matrículas, é preciso apresentar comprovante de endereço no Brasil. Este é um mecanismo de controle, embora muitas crianças residam no Paraguai.

A questão 08 do questionário se remete aos encaminhamentos da coordenação pedagógica para o acolhimento de crianças de outras nacionalidades. As professoras coordenadoras apontam como conduzem os encaminhamentos, para o atendimento desses alunos - a expressão “acolhimento” ainda não faz parte do vocabulário da escola:

***C1: “Os encaminhamentos são os de classificação da série, alguns países não usam as mesmas normas que as nossas. E o entrosamento das crianças nas salas de aula dificulta um pouco, o trabalho”.***

***C2: “Variando os recursos necessários para aprenderem o português tais como: apostila, e mídia para as traduções”.***

***D1: Conforme as orientações recebidas. Já estamos acostumados.***

Trata-se de uma expressão que está se constituindo nesta realidade plural de Foz do Iguaçu, pelo discurso acadêmico, em parceria com o poder público, que tem projetado um conjunto de medidas importantes como, por exemplo, o Protocolo de Acolhimento, para viabilizar com mais estrutura a receptividade desses alunos e alunas a partir de uma perspectiva multicultural e acolhedora, sob a óptica de Santiago *et al.* (2013), e que vem se configurando nesse cenário.

São elementos das culturas acadêmica e política incidindo sobre as práticas escolares (Escolano, 2017).

Na escola Elenice Milhorança, os procedimentos são realizados conforme instruções descritas no PPP. O protocolo não se constitui como procedimento, enquanto prática. No entanto, o vocábulo “atendimento” é mais comum. As crianças são atendidas dentro dos critérios e condições que, por ora, são possíveis. Os alunos são classificados por idade.

Desse modo, a adaptação nas salas é um processo que demanda mais trabalho, por conta da dificuldade com as línguas e de apreensão daquilo que a criança domina enquanto conteúdo do ano correspondente à sua idade. Por exemplo, se a criança tem 10 anos, ela

frequentará o quinto ano. A documentação escolar procedente da instituição de origem auxilia na verificação dos conteúdos, quando compreendidos. A família é responsável pela tradução oficial da documentação. Mas, nem sempre a criança tem seus documentos escolares regulares, mediante as várias condições de migração.

Por unanimidade, a maior dificuldade apresentada para desenvolver o trabalho pedagógico, considerando a região de fronteira, a coordenação e a direção responderam que é a “*comunicação verbal*”.

Alguns elementos são importantes de serem analisados. Verifiquei nas respostas das professoras coordenadoras e do diretor que o desenvolvimento do trabalho pedagógico, isto é, aquilo que está sob a alçada da supervisão e gestão da escola, configura-se em colocar em funcionamento o que as normas definem e determinam. É a lógica da escola. Fazê-la funcionar. O rigor está posto pelas diferentes formas de direcionamento do que está definido pelas práticas instituintes, os trâmites de classificação, alocação, provimento dos recursos para comunicação, apoio pedagógico, e acompanhamento do alunado, fazendo a ponte com a SMED.

A maior preocupação está em administrar as intercorrências que surgem no cotidiano da escola, no sentido de resolver as demandas do dia a dia da instituição.

Destaco que as questões respondidas pelos gestores próximos dizem muito sobre suas concepções de mundo e seus hábitos culturais, e seus posicionamentos associados aos elementos constituintes da cultura escolar. Aqueles que reverberam nas ações e nas práticas escolares (Julià, 2001).

Ao serem questionados sobre as ações da Secretaria municipal de Educação, e o apoio recebido pelo poder público, responderam:

***C1: “Dentro das possibilidades, os órgãos públicos dão suporte, através das parcerias com as universidades”***

A resposta é sintomática. Na representatividade da fala da coordenadora, o poder público atende dentro das “possibilidades”, mediante parceria. Há forças que estão interagindo para dar suporte para a escola. São as culturas política e acadêmica incidindo sobre a escola, e sobre a cultura empírica. Mas isso vai além:

Essas culturas operam como se firmou, no contexto do mundo da vida, coabitando, por sua vez, com outras culturas, com as quais a cultura da

escola interage. Isso dá origem a uma ampla diversificação dinâmica de formações culturais, em função do estado social dos sujeitos, dos níveis institucionais, das culturas de seus professores, do tipo de escola, das formações sociais em que se originam e a que se dirigem, além de outras variáveis socioculturais. (Escolano, 2017, p. 124.).

Esse autor retoma uma questão importante. As formações culturais são dinâmicas e diversificadas em função do estado social dos sujeitos, dos níveis institucionais, das culturas de seus professores e do tipo de escola, além de outras variáveis.

No caso da escola localizada em uma região de fronteiras, onde as culturas operam, coabitando com outras culturas, que tipo de escola se tem? O perfil da comunidade e as características do contexto em que essa escola opera a definem? E ao serem questionados sobre o que é uma escola de fronteira, estes responderam:

***C1: “Uma escola aberta e receptiva para acolher da melhor forma, esses alunos”.***

***C2: “Aquela que recebe de braços abertos todos os alunos de qualquer nacionalidade e aprende junto a lidar com as diferenças”.***

***D1: “Recebe da melhor forma”.***

O discurso aponta para um novo horizonte, mas a educação oferecida ainda não se vê preparada para lidar, pela predominância de uma cultura escolar mais controladora. Nas práticas escolares, traduzidas nas ações pedagógicas, ainda prevalecem os elementos estruturantes dessa cultura, dificultando a adoção de uma perspectiva multi, intercultural e plurilíngue. (Candau, 2011; Santiago *et al.*, 2013).

Não é fácil mudar a escola. É preciso mudar a forma de pensá-la, para fazê-la diferente. Mesmo porque,

O espaço escolar é permeado por diferentes culturas, variando em consonância ao contexto social. Existe, acerca do processo educativo, uma série de representações formuladas pelos diferentes grupos sociais e que influenciam suas práticas. Elas dizem respeito à sociedade pretendida, ao sujeito que se quer formar/educar, aos profissionais da educação, aos fins e meios educacionais. (Bona e Bona, 2016, p. 424).

Desse modo, cabe escrutinar no registro dos professores o que estes trazem para além da linguagem das normas personificadas nas estruturas.

### 5.3.2 Os professores e a escola

Existem muitas pautas contidas na experiência interna do cotidiano escolar, na cultura empírica da escola. Compreender como a escola acolheu essas pautas civilizatórias é assumir novamente o importante papel que os rituais da educação e os costumes a eles associados tiveram na construção histórica da cultura escolar. (Escolano 2017, p. 87). Nesse sentido, segundo esse autor, cabe destacar que a cultura empírica da escola tem ainda um caráter ritual, que é representado em ações muito articuladas para garantir a ordem e o governo dessas instituições. Por meio dessas ações, professores e professoras administram a vida das salas de aula.

Como espaço importante e ponto de encontro entre professores e alunos, a sala de aula é o cenário onde eles vivenciam experiências ritualizadas diariamente, que envolvem rotinas e mecanismos de repetição constituindo uma espécie de procedimento padronizado que organiza a vida escolar.

No entanto, é nesse mesmo espaço onde se operam as transformações a seu ritmo e tempo. Onde, artesanalmente, professores vão encontrando novas maneiras, para lidar com o que lhe parece ser diverso, cada vez mais presente no espaço da sala de aula. São os diferentes desafios que vão surgindo, a partir das demandas do contexto social em que essa escola opera.

Hooks (2013) afirma que ensinar é um ato teatral. E é nesse aspecto que o trabalho docente proporciona espaço para a mudança. Para essa autora, como ato teatral, é preciso interagir com a plateia e pensar na reciprocidade em que todos se tornem partes ativas e engajadas no aprendizado.

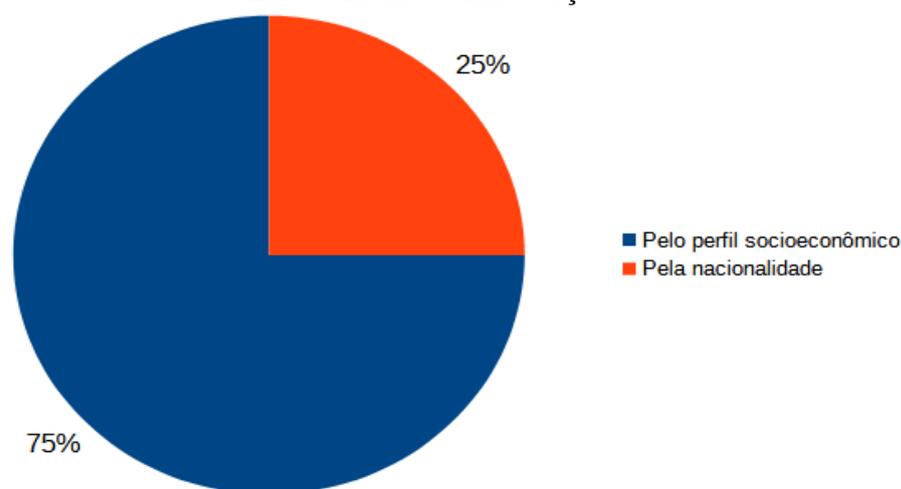
No caso da escola Elenice Milhorança, seus professores expressaram nos questionários algumas das dificuldades que desafiam suas práticas. Dos 32 professores que compõem o corpo docente da escola, 27 responderam o instrumento de pesquisa. Este recurso foi necessário para interpretar os dados, precisamente no que se refere a como os professores enxergam a comunidade escolar, quais são suas características, e os maiores enfrentamentos e dificuldades (dos professores e alunos) diante da pluralidade linguística e diversidade cultural. Além destas questões, o questionário permitiu interrogar quais estratégias, recursos e mecanismos são utilizados em suas práticas em sala de aula. E, por fim, estabelecer o que é uma escola de fronteira.

Ao se pensar sobre o contexto social e o perfil da comunidade que frequenta a escola, do total, 75% dos professores definiram a comunidade escolar como carente e com muitos enfrentamentos. E 25% a definiram como uma comunidade com características próprias, com alunos com diferentes nacionalidades, conforme ilustrado no gráfico da Figura 42.

Como exemplo, a professora R1 do quarto ano descreve assim o perfil da comunidade:

***R1: “Como uma comunidade diversificada, pois aqui atendemos crianças brasileiras de diversas partes do próprio Brasil, crianças descendentes de paraguaios, argentinos, chilenos, bolivianos e crianças árabes, libanesas e egípcias”.***

Figura 41 - Definição de comunidade escolar pelos professores da Escola Elenice Milhorança.



Fonte: A autora.

Na descrição apresentada pela professora, a comunidade é plural, constituída por alunos e alunas de diferentes nacionalidades, o que denota uma pluralidade linguística e cultural.

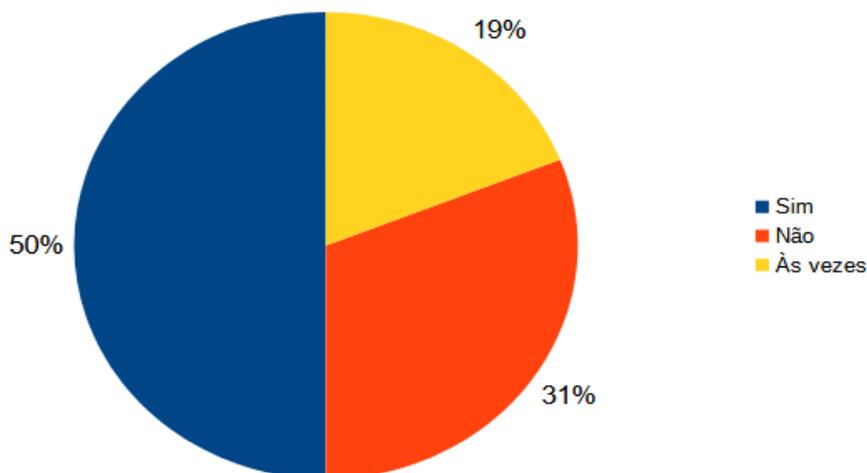
Trata-se de um contexto complexo que abriga especificidades de diferentes realidades nacionais e internacionais, em que os sujeitos são permeados por diversas culturas e línguas, como apresentado no capítulo 2.

Essas professoras percebem a comunidade escolar a partir de suas características culturais e linguísticas. Nesse sentido, existe uma pluralidade percebida que permeia o universo dessas relações cuja preocupação central está em compreendê-la.

Diante dessa constatação, o segundo questionamento foi sobre quais são as dificuldades encontradas na atuação em sala de aula.

As respostas estão representadas no gráfico da Figura 43, evidenciando que parte significativa dos professores encontra dificuldades na sua atuação, neste contexto da escola.

Figura 42 - Índice de respostas dos professores sobre dificuldades enfrentadas em sala de aula da Escola Elenice Milhorança.



Fonte: A autora.

O multilinguismo e as línguas são “objeto de gestão, em que as línguas são moldadas, revitalizadas, apagadas ou invisibilizadas, como resultado de ação essencialmente humana e de múltiplos agentes (Berger, 2021, p. 120). E a gestão do multilinguismo e das línguas está acontecendo no tempo e nos moldes de cada escola, diante das possibilidades e condições que os professores apresentam. Por isso, são percebidas como dificuldades. E os resultados dessas diferentes formas de moldar, revitalizar, apagar e fundamentalmente invisibilizar emergem, desvelando, o que Berger (2021) aponta como relações de poder.

Essas se concentram na incompreensão do outro por conta, também, da presença cada vez maior de alunos e alunas de diferentes nacionalidades nos diversos anos do ensino fundamental, além das outras realidades constituídas pela inclusão enquanto direito, estudantes em diferentes condições e níveis de conhecimento, com destaque para as crianças que estão na fase de alfabetização cujas dificuldades são mais acentuadas.

Diante da resposta da professora, é importante destacar que esse é um fenômeno da atualidade em que os processos migratórios se acentuaram. Essa realidade migratória em Foz do Iguaçu traz demandas para o poder público e para as instituições que atuam com essa população, principalmente na formulação e articulação de políticas educativas, que abranjam as diferentes dimensões que envolvem esse processo, como estruturação, formação, alteração de currículos e de práticas escolares, dentre outras, além das formas de gestão do multilinguismo e das línguas voltadas para esses espaços de escolarização.

Segundo a professora R1, do quarto ano:

**R1: “Observa-se que nos primeiros anos as crianças eram descendentes de países vizinhos mais próximos, mas com o passar dos anos, foram aumentando as diversidades. Porém a presença de crianças de nacionalidade árabe é a que mais se destaca nos últimos anos”.**

No caso da escola, as políticas linguísticas em situação da coexistência de várias línguas (plurilinguismo) promovem a língua oficial, o português, que, segundo essa autora, favorece teoricamente a homogeneidade social, o que é impossível. Portanto, essa não é uma questão de fácil compreensão, porque exige a análise criteriosa que extrapola as limitações desta tese.

Nesse contexto, Rodrigues (2021, p. 196) salienta que

somos fruto de uma educação linguística ainda calcada no poder do colonizador de ontem e de hoje, que impõe o mito do monolinguismo no Brasil e empurra em direção à hegemonia de uma língua justificada por sua importância geopolítica e mercadológica. Portanto, defende-se que a gestão das línguas, em especial nas fronteiras, deve se basear nas práticas sociais e linguística dos seus falantes, na integração dos saberes locais e no processo de formação de professores que possam atuar como agentes na construção de uma ótica intercultural na escola e na sociedade.

Mas, do ponto de vista pedagógico, e das práticas escolares, cabe ressaltar que a escola continua desenvolvendo o seu trabalho e os professores enfrentando toda essa complexidade que demanda desse contexto.

Nesse sentido, solicitei aos professores que descrevessem como eles lidam com essas dificuldades em sala de aula, e quais são as estratégias e recursos utilizados.

As respostas estão elencadas como disposto no Quadro 19.

São diferentes formas e estratégias para a condução do trabalho pedagógico mediante as referidas dificuldades. Estratégias nascidas da inventividade e do trabalho artesanal diário dos professores que estão sendo instituídas como práticas escolares, pelos usos autorizados e formalizados como recurso e estratégia de trabalho e atendimento. E, fundamentalmente, pela incorporação aos fazeres da escola. A cultura empírica se constituindo.

A dimensão das trocas linguísticas, pelo contato diário, realizadas pelos alunos e alunas de uma mesma turma (todos), é pouco dimensionada ou valorizada pelos sujeitos da escola.

Quadro 19 - Estratégias e recursos utilizados pelos professores em sala de aula, na Escola Elenice Milhorança.

| <b>Estratégias</b>   |
|--|
| Contamos com os Alunos tradutores  |
| Mímicas  |
| Professoras tradutoras (espanhol/inglês)                                       |
| Colocamos para trabalharem em duplas (um que fala português)                   |
| Falamos pausadamente   |
| Fazemos atendimento individualizado  |
| Tentamos nos comunicar com algumas palavras                                    |
| Contato diário com os colegas de turma que falam o português/ o contato ajuda. |
| Em alguns momentos permitimos que respondam as atividades no idioma deles      |
| Desenhamos expressões no quadro ou caderno                                     |
| As vezes uso uma outra língua (espanhol, inglês)                               |
| Pesquisamos  |
| <b>Recursos</b>  |
| Tablet   |
| Livros   |
| Celular, somente para esse fim   |
| Computador   |
| <i>Google Lens, Google tradutor</i>  |
| Atividades extras com associação de imagens                                    |
| Placas para comunicação (com comandos)   |
| Muitas imagens e objetos   |
| <b>Estratégias complementares (fora da escola)</b>                             |
| Professores particulares (alunos que falam o árabe)                            |
| Televisão (Programas de entretenimento brasileiro)                             |
| Estratégias afetivas   |
| Atenção  |
| Olho no olho   |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Trazer as línguas e culturas dos sujeitos escolares no espaço institucional é de suma importância não só para o melhor aproveitamento escolar, mas também para a identificação do sujeito com o local no qual ele está inserido. Além disso, pensar a educação neste espaço trinacional é pensar na inclusão desses sujeitos fronteiriços, transpassados por línguas, culturas e identidades plurais. (Amato, 2020, p. 12).

O reconhecimento do sucesso do trabalho pedagógico está no domínio da língua portuguesa. Desse modo, Berger (2021) levanta questionamentos importantes, que regem as políticas linguístico-educacionais. Diz ela:

Que línguas estão presentes nos currículos escolares? Quais delas são usadas como línguas de instrução dos conteúdos? O que (e em quais línguas) dizem os documentos norteadores acerca das práticas didático-pedagógicas e das leis que regulamentam as línguas a serem usadas, aprendidas e mantidas pelos alunos? Essas questões circundam o que podemos chamar de políticas linguístico-educacionais, ou seja, o conjunto de decisões sobre quais línguas (e variedades) devem estar presentes nos currículos e nas práticas

pedagógicas, de que forma e quais “lugares” elas devem ocupar no domínio da escola, nas várias fases da vida escolar, ao longo do processo de escolarização. (Berger, 2021, p. 122).

Diante dos questionamentos dessa autora, as línguas que estão presentes nos currículos escolares, na formalidade, são o português, o inglês e o espanhol. Este último foi aprovado há pouco para ser implantado de forma gradual nas escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu, conforme a Lei n. 5.215<sup>71</sup>. No caso da escola em questão, ainda não é oferecida.

De forma efetiva, somente o inglês é oferecido, além do português. Contudo, a oferta do inglês é obrigatória, mas a frequência dos alunos é opcional. Reforço que a língua de instrução é majoritariamente o português.

Nesse contexto, considero pertinente a menção de Rodrigues (2021, p. 191) de que há uma

constatada ausência de políticas linguísticas voltadas para a promoção do plurilinguismo, para propor a elaboração de políticas linguísticas regionais e transnacionais que busquem promover a fronteira como recurso para a formação intercultural crítica de professores que possam contribuir para uma educação linguística que derrube a ideologia da hegemonia linguística e do monolinguismo.

E Berger (2021, p. 123) ressalta que “ainda o planejamento linguístico opera como uma atividade com vistas a apagar diferenças e, de certo modo, em direção a formas de homogeneização linguística”.

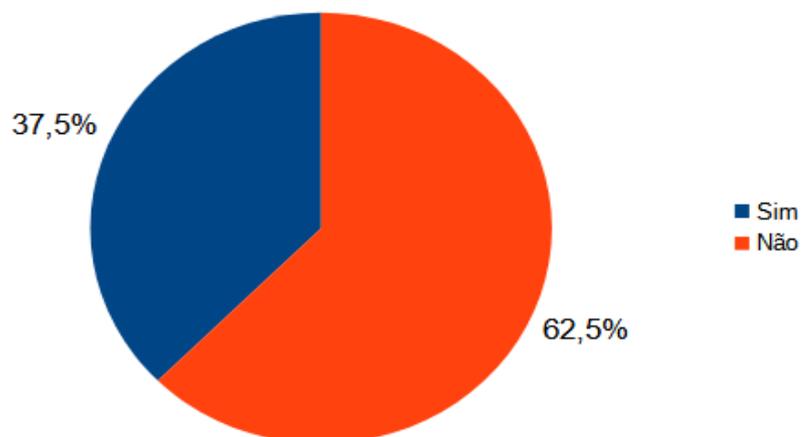
Diante do que foi discutido neste trabalho, acerca do que pude apreender dos documentos analisados (PPP, Ficha de Matrícula, Protocolo de Acolhimento), das observações nas salas de aula, e daquilo que registraram as coordenadoras, a direção e professores, creio que esses questionamentos já foram problematizados. A presença do poder público na escola foi questionada.

No que se refere ao apoio referente à condução do trabalho pedagógico para atender a esta demanda plural, perguntei aos professores se as determinações, instruções e orientações da SMED, atendem as expectativas. 37,5% dos professores disseram que sim, mas não justificaram. E 62,5% disseram que não, conforme ilustrado no gráfico da Figura 44.

---

<sup>71</sup>Sancionada para oferecimento de inglês e espanhol na A Rede Pública Municipal de Ensino de Foz de Iguaçu, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

Figura 43 - Atendimento das expectativas dos professores pela SMED.



Fonte: A autora.

Na maioria, as respostas foram pontuais (sim ou não). Mas dos poucos registros destaque:

**R1: (4ºano)** *“Não. Até o momento não recebi nenhuma orientação referente a alunos de outras nacionalidades e idiomas.*

**R1: (2ºano)** *“Não atendem! Quanto a diversidade linguística deixam a desejar”.*

**R1: (1ºano)** *“Não, porque os mesmos se dizem disponíveis para ajudar e dar suporte, e não o fazem”.*

Acerca dessas discussões, parte significativa dos professores sente falta de suporte para atenderem seus alunos e alunas de outras nacionalidades. Sentem-se desamparados. Esse fato denota uma questão importante: que o poder público tem uma atuação ostensiva somente no que se refere à condução do trabalho pedagógico na escola. Refiro-me à determinação dos planejamentos, elaboração de material didático, recursos operacionais, acompanhamento do desenvolvimento da leitura e escrita, avaliações, projetos e cumprimento das diretrizes curriculares e BNCC.

As ações legais de atendimento aos alunos e alunas de outras nacionalidades são exigidas e cobradas, tais como: matrícula e classificação e reclassificação com a documentação expedida para a SMED.

Retomando as ações propostas pelo poder público, pelas instâncias colegiadas do município e as universidades descritas no Quadro 18 (p. 162), posso afirmar que as culturas política e acadêmica ainda estão definindo políticas educacionais e linguísticas para o sistema educacional municipal de Foz do Iguaçu.

Segundo Amato (2020, p. 12-13),

A escola, inserida em sua realidade social e geográfica, deve levar em conta seus sujeitos e suas histórias. Levando em consideração que somos seres constituídos por e através da língua (gem); em contextos complexos, somos seres plurais. Em um espaço trinacional, os sujeitos são permeados por culturas e línguas nacionais diversas. Na região [...] são três nações e três línguas oficiais que circulam cotidianamente nos contextos sociais. Assim sendo, a escola deve contemplar a sua realidade local e trazer para seu espaço a comunidade local, neste caso, representando principalmente a pluralidade existente na fronteira. Lamentavelmente a ausência de políticas públicas educacionais específicas para contextos fronteiriços isentam as escolas de favorecer uma educação plural, que respeite as línguas, as culturas e as histórias de vida dos aprendizes.

Essas políticas públicas, pelos relatos, têm atingido pouco o cotidiano escolar, e mais especificamente as salas de aula. A escola está de certa forma, impermeável às transformações mais profundas no que se refere ao atendimento desses alunos. E o poder público investindo aquém das necessidades da educação escolar do município. Porque os desafios são muitos.

As visões e interpretações acerca dos possíveis caminhos para melhorar a ação docente e, conseqüentemente, atender a essa demanda urgente e importante são diferentes. E, pelas respostas pude observar que há em alguns discursos certa negação da presença das várias culturas nos espaços de escola. Há professores que estão resistentes à ideia de interação e Interculturalidade.

Segundo Pereira e Tallei (2021) a Interculturalidade, neste caso, está ligada à ideia de tolerância, o que impede o avanço do diálogo democrático:

Esta relação que se estabelece nas escolas, e que é percebida pelos professores quando falamos de alunos imigrantes, também coincide com a imposição de uma língua oficial (português) e a ausência de políticas educativas para as fronteiras. Neste processo, a escola desempenha um papel essencial na fabricação e (re)criação da ideia da nação no espaço escolar. Por outro lado, o pensamento colonial é imposto: ou pelo silenciamento do outro ou pela condição de dar-lhes o mesmo lugar, sem considerar as várias diferenças. (p. 2273).

Na perspectiva dos professores, algumas iniciativas contribuiriam para melhoria do cotidiano escolar neste contexto, conforme disposto no quadro 20.

Também encontrei aqueles que compreendem que a realidade das fronteiras, e, por conseguinte, das escolas, demandam outros olhares, outras posturas reconhecendo o despreparo mediante a pluralidade linguística e cultural e reivindicam orientação, formação e

atendimento.

Quadro 20 - Propostas de iniciativas para melhoria do cotidiano escolar.

| <b>Propostas dos professores</b>   |
|--|
| Aulas para todas as turmas de espanhol e inglês, e português para os “estrangeiros”      |
| Escolas específicas para alunos de outras nacionalidades, com professores especializados |
| Encaminhamento que amparasse professores e alunos  |
| Ensino de línguas para professores interessados  |
| Atividades que valorizem as culturas dos alunos  |
| Professores que ensinassem o português para os alunos de outras nacionalidades           |
| Equipe especializada próxima para acompanhar os alunos e alunas                          |
| Intérprete na escola   |
| Material de apoio  |
| Formação para os professores receberem os alunos   |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das respostas ao questionário.

Os encaminhamentos sugeridos são, a meu ver, necessários, mas rasos, no sentido de que não resolveriam as questões postas.

As mudanças devem ser mais profundas e que transformem as formas como a cultura opera na escola.

Nesse sentido, o papel das culturas que incidem sobre a educação escolar é de fundamental importância, porque envolve muitas transformações culturais.

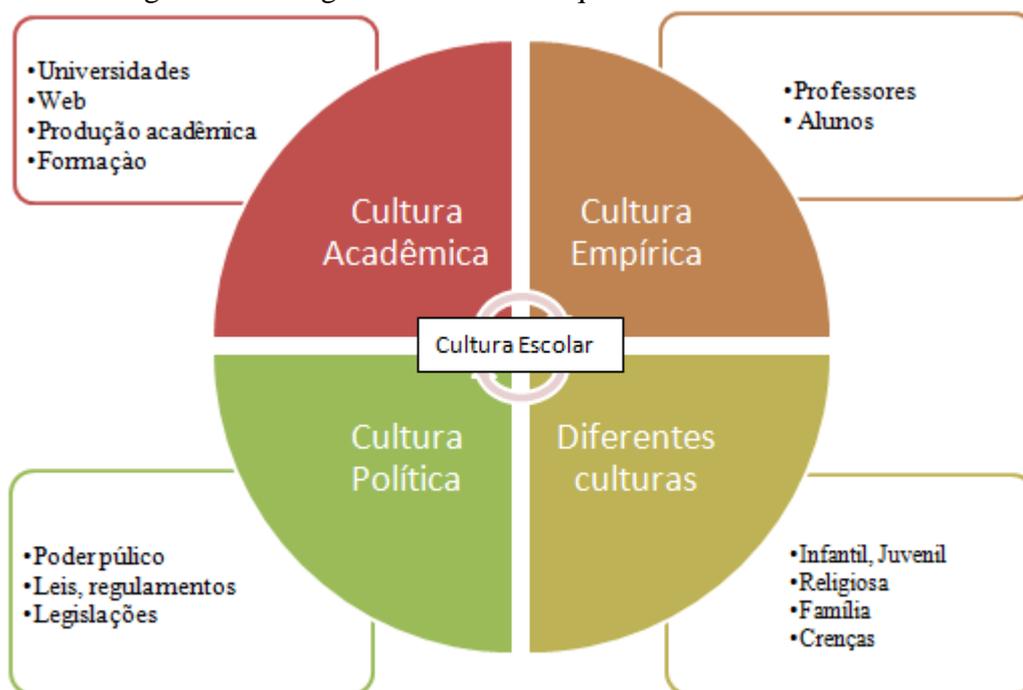
Segundo Candau (2003, p. 157),

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Tais mudanças nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado.

A autora remete-se às transformações que envolvem alterações nas práticas pedagógicas e, fundamentalmente, nas práticas escolares, colocando a figura do professor como centro dessas ações.

Acredito que as mudanças estão condicionadas às formas e níveis de interação das culturas política, acadêmica e empírica que incidem sobre a educação e da cultura escolar que nela se constitui, conforme a figura 44.

Figura 44 – Diagrama das culturas que incidem sobre a escola.



Fonte: Diagrama elaborado pela autora.

Voltando àquilo que Escolano (2017) destaca sobre essa incidência de culturas, para ele a “linguagem das normas” está personificada nas estruturas, nos dispositivos de governo e de controle, e também nos documentos oficiais da escola.

A cultura política da escola pode ser mais democrática ou mais autoritária, mais participativa ou mais centralizadora, mais aberta ou mais fechada, conforme disposto. Essas características influenciam no modo de ser da escola, na qualidade do ensino, na aprendizagem, no clima escolar, bem como nas formas de receptividade e, também, nas reações personificadas nas diferentes formas de subversão.

Neste caso específico, a cultura política (poder público) é concebida de forma autoritária, impositiva, mas insuficiente para atender às demandas de uma escola dessa natureza. Ela prescreve, direciona, delibera e fiscaliza o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. E, a partir das instruções e orientações expedidas não oferece elementos para que as práticas escolares constituam-se de forma mais inclusiva, no sentido de privilegiar nesse espaço de escola outras subjetividades das fronteiras que “são esquecidas e às margens, muitas vezes acabando invisíveis nas políticas de educação pública” (Pereira e Tallei, 2021, p. 2271).

À cultura acadêmica cabe a reflexão discursiva e a investigação sobre o universo escolar e, imprescindivelmente, a formação dos professores e professoras. Ela produz o

conhecimento especializado e legitimado que se ressignifica e se fortalece a partir da institucionalização dos saberes pedagógicos. Desse modo, considero que a cultura acadêmica tem se mobilizado para ampliar a rede de discussões e sensibilizar o poder público acerca da importância de se instituir políticas públicas que atendam a essas demandas.

Há um esforço para capacitar professores da rede municipal, no entanto, os processos de formação de professores ainda carecem de reformulação diante da realidade que se apresenta. Estes cursos ainda trazem nas suas matrizes curriculares uma estrutura de disciplinas distante das necessidades ora vigentes. E a formação docente está aquém daquilo que se espera para um contexto permeado de pluralidade. Há uma carência substancial de pré-requisitos.

Os próprios professores e professoras dessa escola expressaram em suas respostas que necessitam de mais orientações e formação para atender a essas particularidades.

E, quanto à cultura empírica, ela é início, meio e fim do processo. Ela traduz e se materializa nos fazeres da escola, ela é a manifestação das complexas razões que inspiram boas práticas. E, por fim, ela é um conjunto das ações criadas, adaptadas pelos professores para regular o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que se concretizam nas salas de aulas para atender as pluralidades existentes se efetivam mediante a espontaneidade e inventividade dos professores. Trata-se de uma prática intuitiva que vai se constituindo primeiro pela experiência da docência com seus conhecimentos, estudos e trocas, aliada à incorporação de acertos e exclusão dos erros. Há uma complexidade neste ato pedagógico, que se constitui no fazer, formular, reformular e refazer, até que se efetive nas práticas escolares.

Rememoro que as culturas política, acadêmica e empírica que incidem sobre a educação escolar são interdependentes, correlatas, dinâmicas e transformáveis.

**Na fala dos professores, a escola pública de fronteira é desafiadora, híbrida e multicultural. Ela é aquela, com características próprias, que tem presente alunos e alunas com diferentes culturas, religiões e línguas.**<sup>72</sup> E é uma escola que apresenta diversas realidades. Nela se têm estudantes frequentantes que são carentes e não carentes, com e sem dificuldades de aprendizagem, cognitivas e afetivas. E, também, é uma escola que se compõe de várias culturas e línguas que estão em contato diariamente, onde o diverso predomina. Esta é uma constatação importante. Aqui há um reconhecimento do perfil do alunado. A forma de lidar com as questões que surgem das relações é que vai constituir a sua forma de ser.

---

<sup>72</sup>Grifo meu.

Desse modo, é preciso pensar como a escola é produzida diante das tensões exercidas pelo contexto, e pelos vários grupos de poder que estão externos a ela, mas que interferem na construção e transformação da cultura que dentro dela se constitui.

Em uma região de fronteira, numa cidade multicultural e diversa, que está avançando cada vez mais rápido em direção a uma perspectiva pluricultural e multilíngue, em todos os setores e segmentos sociais e nas instituições, é preciso pensar a educação escolar nela oferecida a partir, também, desta perspectiva. Assim,

Discutir estas questões implica em poder transpor as barreiras linguísticas existentes nos espaços escolares e desmistificar, de certa forma, o imaginário de uma cidade que se projeta como multicultural e multilíngue para o turismo, para o comércio, para as relações de capital econômico, mas ao elaborar políticas educacionais considera fundamental cumprir com os índices acadêmicos sem considerar a língua e a cultura de todos os estudantes da rede. (Pereira e Tallei, 2021, p. 2273).

Ela compõe-se dessa pluralidade, portanto é preciso considerá-la em todos os seus aspectos. Verifiquei diante das várias concepções e definições de fronteira aqui apresentadas que, a partir das ações do poder público, e no caso dessa escola, que a noção de fronteira é percebida, de acordo com Rodrigues (2021), como linha que separa e que divide territórios, nações e grupos sociais, que, segundo ela, é a ideia mais comum, a que prevalece, distanciando-se do modelo que a concebe como um espaço compartilhado que une diferentes grupos sociais.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola não encontrei elementos que se remetam ao contexto fronteiriço com as suas características, e não detectei nenhum planejamento que considere a diversidade linguístico-cultural da comunidade escolar.

Analisei a ficha de matrícula e constatei que é um documento padronizado utilizado em todo o estado do Paraná. As informações são pontuais e restritas à identificação do estudante.

Quanto ao Protocolo de Acolhimento, não está contemplado no PPP, e ainda não é utilizado na escola como referência de acolhimento. Os professores e a coordenação desconhecem a sua existência. Este foi enviado a todas as escolas, mas ainda não é documento padronizado para recepção e acolhimento dos alunos e alunas de outras nacionalidades.

A implementação de políticas públicas para o atendimento dessas características multiculturais e plurilinguísticas ainda não está consolidada nos documentos e nas práticas escolares.

Na observação da arquitetura da escola apreendi que o espaço está dimensionado e organizado dentro da lógica dos padrões determinados pelos projetos autorizados para a escola pública de Foz do Iguaçu e do estado do Paraná, cuja paisagem linguística externa os limites determinados pela regulação do uso da linguagem nesse espaço. Neste contexto específico, o que observei é que não há indicadores de exploração educativa, ou como recurso didático, pedagógico, da paisagem linguística para desenvolver a consciência linguística de alunos e professores. Desta forma, a arquitetura da escola diz mais sobre o projeto educacional ali implementado do que sobre o alunado frequentante daquele espaço.

O referido Protocolo de acolhimento é uma iniciativa da cultura acadêmica de implantar como critério e medida o atendimento de uma parte significativa da comunidade escolar. No entanto, nessa escola ainda não se efetivou como prática. As iniciativas estão dimensionadas nos aspectos formais de classificar e reclassificar.

Assim concluo que: Se há escola, há cultura. Uma cultura que se constitui daquilo que nela se processa e se consolida.

Neste caso, tem-se uma escola que mantém as características de uma instituição escolar conservadora, com elementos estruturantes consistentes que prevalecem.

As transformações estão acontecendo de forma subterrânea, à medida que o diverso se coloca como desafio proporcionando tensões e conflitos com os quais seus agentes lidam diariamente. E, neste sentido, a cultura escolar está sendo construída e transformada ao seu ritmo, nas relações entre os sujeitos frequentantes desse espaço. Ela está se processando dentro do padrão de uma escola de ensino fundamental cujos elementos cambiantes estão urgindo a transformação.

Dessa forma, a escola caracteriza-se como uma escola na fronteira dimensionada a partir da localidade, mas não é de fronteira. Tomo esta afirmativa como verdadeira, a partir da definição de escola de fronteira idealizada pelos professores, conforme já mencionado. No entanto, os aspectos aqui dimensionados e analisados levam-me a concluir que a Escola Municipal Elenice Milhorança não constitui elementos próprios para atender à pluralidade cultural e diversidade linguística que a definiria como escola de fronteira.

As dinâmicas diárias instituídas, por meio das relações, constituem-se por essas relações de conflitos. Nesse sentido, a cultura escolar é o processo, e não o produto. Não é somente o resultado. Ela é inovação e renovação. Ela conserva alguns elementos e ela transforma outros. Não há uma ruptura total. A dinâmica de funcionamento do modo de se lidar com as classes é construída nessa relação entre os sujeitos. A identificação dos elementos componentes da cultura escolar que permeia esse espaço pode fornecer elementos

para compreender algumas proposições de natureza conceitual, apontada por Julià como inerente ao espaço escolar. Para esse autor,

..... a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas. A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (Julià, 2001, p. 9).

Portanto, os modelos de formação são importantes. As diferenças de gênero, gerações, etnias, classes, grupos sociais dentro desse espaço fechado, as relações de poder, hierárquicas, que se evidenciam e não são unívocas, elas têm vários sentidos. Tem-se um conjunto de relações muito dinâmicas, e que mudam constantemente. Nesse contexto de funcionamento, tem-se a criação dos saberes docentes, discentes, administrativos e das próprias disciplinas, do currículo oficial, do currículo oculto.

Vidal (2005) afirma que a escola é lugar de fronteira cultural e zona de contato e que a cultura escolar é resultado dessa criatividade individual e coletiva na reconversão do patrimônio cultural. E é híbrida (Canclini, 2019). Trata-se de uma importante ferramenta que permite explorar o passado e o presente da escola na sua relação com a sociedade e a cultura, no jogo tenso das lutas de poder que perpassam pelo espaço escolar e expressam nele as contradições sociais. Essa ferramenta permite refletir sobre o espaço, os saberes e as relações. A escola só muda, quando mudam os conteúdos, porque se mudam as formas de se operar esses conteúdos, mudam-se as práticas escolares.

As escolas constituem a sua cultura, mediante as diferentes formas como lidam com os elementos permanentes somados aos cambiantes. Elas respondem às demandas do contexto em que estão alocadas. Nesse sentido, é importante destacar que a escola localizada em uma região plural cria mecanismos, elementos e práticas escolares para lidar com suas especificidades. No entanto, nas regiões de fronteira, em que as relações são pluralizadas, há uma significativa tendência das escolas, em suas práticas escolares, fortalecerem ou evidenciarem os elementos culturais estruturantes de uma tradição pedagógica. Assim, a força do poder público se faz presente, com maior intensidade. Nesta perspectiva, a pluralidade cultural e linguística, dentro deste espaço, é percebida como desafio e tensão nas relações cotidianas, permanecendo velada dentro do espaço da escola. Estas ficam submersas no seu cotidiano.

## 6. Considerações Finais

A escola é uma instituição social, formal importante que atua com a perspectiva de atender e lidar com as demandas de seu entorno e de seu tempo. Regida pelo poder público, ela apresenta características herdadas historicamente, somadas às múltiplas formas de gerir as dinâmicas diárias instituídas nas relações dos sujeitos que atuam nesse espaço.

Constituída como lugar, repleto de histórias, com diferentes sujeitos, atuando em tempos, espaços e contextos diferenciados, ela vai adquirindo vários contornos pelos jeitos de operar, sistematizar, de transformar e de fazer acontecer a relação ensino-aprendizagem nos diversos níveis e graus. São construções histórico-culturais que se articulam com o social na multiplicidade de relações que se constroem nas vivências cotidianas com os sujeitos que ali frequentam e que, como salienta Luchese (2018), vão matizando, hibridizando os modos de ser e de fazê-las.

Portanto, para entretecer sua forma de ser é preciso compreender desde suas legislações, seus espaços, seus fazeres cotidianos regulados ou não, e fundamentalmente seu modo de ser escola. Essa escola lida de forma dinâmica com a condição de ser produtora e produzida, instituinte e instituída de processos, práticas, formas de organização, que a assemelha, e ao mesmo tempo a distingue de outras instituições.

Cada escola é única. Cada escola tem uma cultura, construída com base sócio-histórica que é resultado dessa articulação entre os elementos permanentes constituídos somados aos seus elementos cambiantes. Essa cultura se constitui como processo, e não como produto, nas diferentes relações entre os sujeitos que compõem esse ambiente, e nas inúmeras formas de tradução das normas, instruções em fazeres da escola. Trata-se da cultura escolar.

Vidal (2009) afirma que a escola traz elementos de inovação e outros de renovação, por conservar alguns desses elementos e transformar outros sem conceber rupturas totais. Dessa forma, a decifração dessa cultura escolar, e mais especificamente aquilo que esta escola é, infere na perquisição de suas práticas escolares e da sua relação com o contexto em que opera.

Foi por esta óptica que enveredei nesta tese partindo das concepções teóricas de Julià (2001) e Chervel (1998), que chamam atenção para as práticas cotidianas, aquelas que silenciosamente podem mudar o interior do sistema e o funcionamento interno da escola. Esses elementos culturais presentes nos espaços de escola são passíveis de serem observados, reconhecidos e destacados com vista à apreensão dos impactos proporcionados nas relações que se estabelecem ali e nas políticas, considerando as práticas didático-pedagógicas cotidianas que transpõem seus limites físicos transformados em atos, ações e modos de vida

daqueles que a frequentam.

Desse modo, se a escola é o resultado da cultura escolar que se constrói dentro dela, a partir das relações, tensões e conflitos constituídos nesse espaço diante das demandas de seu contexto, vislumbrei conhecer e definir uma escola de fronteira. Para conhecê-la busquei elementos de sua cultura, mediante as características plurais, culturais e multilíngues advindas deste ambiente fronteiriço. Como cenário de investigação escolhi a tríplice fronteira composta pelas cidades: Argentina, Brasil e Paraguai, no município de Foz de Iguaçu, PR. E como ambiente escolar, uma escola municipal de ensino fundamental dos anos iniciais, próxima e à aduana do Brasil com o Paraguai.

Como ambiente promissor de pesquisa, as regiões de fronteira congregam uma diversidade cultural que está presente diariamente, e que se evidencia por demarcar, de forma visível, os seus limites nas suas relações. Nessa perspectiva, de modo mais específico, levantei a problemática de como se caracteriza a cultura escolar de instituições de ensino fundamental na fronteira, no que tange às práticas escolares e às especificidades próprias desse ambiente. Meu objetivo foi identificar no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Elenice Milhorança, instituição escolar municipal dos anos iniciais de Foz do Iguaçu - PR, as particularidades existentes nesse espaço que se pressupõe definidor de elementos componentes da cultura escolar de uma escola na e da fronteira.

Definidos o contexto fronteiriço, a escola e objetivos, esta pesquisa foi realizada trazendo para o centro da discussão a cultura escolar que se constitui nesse espaço em que as características culturais e linguísticas estão presentes. Reforço que percorri os campos da Sociologia, da Antropologia, da Sociolinguística e, fundamentalmente, da História da educação, para recuperar a construção dessa categoria de análise, seus vários sentidos e olhares, e da própria história da escola, para recuperar os elementos permanentes e pensar nos elementos cambiantes que me subsidiaram na compreensão da cultura escolar da escola localizada em região de fronteira.

Para a compreensão desse ambiente particular, conformei a fronteira dos pontos de vista político, econômico, social, linguístico e principalmente cultural. Remeti-me de forma ampla às mobilidades existentes, como processos sociais a partir dos deslocamentos físicos ou simbólicos de pessoas, objetos, ideias e valores entre diferentes lugares e contextos, como construções sociais e históricas que expressam relações de poder e de identidade, e que se modificam conforme as mudanças nas condições materiais e nas formas de subjetivação dos sujeitos.

Apresentei a importância de se pensar as relações culturais complexas e de poder

diante das assimetrias em permanentes deslocamentos de pessoas e mercadorias nesse espaço fronteiriço e, também, como fenômeno do contato, interação e mistura entre diferentes culturas.

Compreendi que essas regiões são lugares onde se acirram as fronteiras culturais, que se constituem nas relações de poder, no conflito e, também, na negociação entre os diferentes atores sociais que habitam esses espaços. E observei que as fronteiras culturais estão em constante transformação porque são dinâmicas, permeáveis e híbridas e, ainda, porque se apresentam como espaço de integração, compostas por diferentes realidades, constituídas pela circulação e contato com diferentes línguas e culturas.

Nesses espaços, a pluralidade cultural é uma realidade que tem desafiado, dentre outros aspectos, as políticas sociais, linguísticas e fundamentalmente as políticas educacionais.

No plano teórico fiz uma revisão dos elementos conceituais definidores da cultura escolar como categoria de análise e a sua relação com os processos de escolarização e, conseqüentemente, com a instituição escolar. Nessa revisão levantei diferentes proposições, advindas de diferentes áreas do saber caracterizando a pesquisa como interdisciplinar. Teci as formulações teóricas presentes nesta tese valendo-me das proposições da Historiografia, da Antropologia Histórica, e História da Educação.

Dimensionei a discussão em cinco planos teóricos. Nestes, destaquei a importância do contexto como espaço de múltiplas possibilidades de investigação devido às características regionais plurais nele existentes. Remeti-me às regiões fronteiriças destacando a frequência de contatos com diferentes culturas, línguas e nacionalidades. Discorri sobre a escola como construção histórico-cultural e como herdeira do modelo de escolarização instituído na idade moderna, e sua relação com a cultura.

Abordei a relação entre cultura e escola a partir de uma análise sobre as concepções teórico-metodológicas que tomam a cultura como fenômeno social. E, para a discussão em torno da constituição de estudos que viabilizaram a emersão das pesquisas sobre a cultura no contexto educacional, retomei a dimensão histórica em que esta se constituiu. Considerei como necessário, didático e esclarecedor, retomar os caminhos que viabilizaram discussões sobre a problemática da cultura enquanto práxis, e a promoção da relação cultura e escola. E apresentei as elaborações teóricas acerca do conceito de cultura escolar, sobre as culturas que incidem na escola (empírica, política e científica), de acordo com Escolano (2017); as categorias de análise concorrentes – Forma escolar, conforme Vincent *et al.* (2001); a gramática da escola, com base em Tyack e Cuban (1999); e as práticas escolares, segundo

Julià (2001) e Chervel (2001).

Por fim, externei o recorte desta tese evidenciando o direcionamento para as práticas escolares, para encontrar os elementos da cultura escolar que se processam na instituição pesquisada e apoiei-me novamente em Escolano (2017) como opção teórica, a partir o exame das três culturas que incidem sobre a escola – a política, a acadêmica e a empírica.

Ao definir o percurso da pesquisa, atentei-me que para compreender a instituição escolar a partir de suas práticas escolares seria necessário adentrar em seu interior, sem deixar de considerar as condições e o contexto de sua existência e de seu exterior. Para tanto, organizei a pesquisa em quatro etapas, articulando deferentes procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados a partir das pesquisas bibliográfica, documental e de campo e também com aplicação de questionário. Fiz um estudo de cunho qualitativo-interpretativista, de natureza básica e descritiva. Um estudo de caso.

Trabalhei no levantamento bibliográfico sobre fronteiras, operei a partir da pesquisa documental, com a ideia central de reconhecer no discurso oficial do documento as menções referentes às características da região fronteira, as instruções referentes ao perfil plural da comunidade escolar e, principalmente, do alunado frequentante desse espaço. Em seguida, verifiquei outros documentos, tais como a ficha de matrícula, o protocolo de acolhimento para recepção dos alunos e alunas de outras nacionalidades. Tive contato com as atas de reclassificação, declarações para registro e trâmites legais do processo.

Procedi com a observação em campo da Escola Municipal Professora Elenice Milhorança. Para a observação nesse ambiente, voltei-me para a arquitetura da escola no intuito de encontrar elementos que dispusessem sobre as características do modo de ser da escola. Verifiquei que o espaço diz mais sobre o projeto educacional do que sobre a comunidade escolar que ali frequenta. Observei os rituais de entrada, recreio e saída, a paisagem linguística dentro do ambiente escolar a partir de cartazes, indicações, placas, trabalhos escolares expostos, para verificar a utilização do espaço e das línguas que ali estão presentes, e para apreender das práticas escolares os encaminhamentos dos gestores, professores e coordenação pedagógica as políticas linguísticas que ali processam.

Considerando que existem vários tipos de culturas escolares - a cultura dos administradores e burocratas (cultura política), a cultura de praticantes (empírico - prática), e a cultura de especialistas e acadêmicos (cultura científica), atentei-me por identificar e discutir a atuação dessas culturas que incidem sobre a escola as quais determinam a complexidade dessa categoria de estudo, no sentido de exigir, na sua apreensão, o cuidado na análise das várias configurações que se projetam nesse cotidiano e seus reflexos.

Apliquei o questionário, com perguntas abertas, para ampliar as possibilidades de análise, verificando como se constituem as diferentes práticas diárias em contexto de pluralidade linguística cultural nas escolas da rede municipal de Foz do Iguaçu. Busquei nos questionários as ópticas da coordenação, direção e professores como eles enxergam a fronteira, a comunidade escolar, suas práticas e dificuldades diante da pluralidade cultural e linguística ali existentes. Trabalhei a síntese dos dados, o que me demandou adotar um comportamento reflexivo-conceitual e prático referente ao meu objeto de estudo. Neste exercício foram identificados os elementos permanentes, a partir das suas características sócio-históricas, aliadas aos elementos cambiantes, aqueles identificados nas práticas particulares e silenciosas daquele ambiente.

Apresentei a descrição dos elementos e das práticas escolares que definem e identificam a escola localizada em uma região de fronteira. Contextualizei e descrevi as particularidades de Foz do Iguaçu, assim como da rede municipal de escolarização e da Escola Municipal de Ensino Fundamental dos anos iniciais Professora Elenice Milhorança, a partir dos dados gerados conforme execução do plano metodológico. Caracterizei a escola como ambiente parte desse processo organizado, instituído e oferecido pelo município. Trabalhei na perspectiva de definir a comunidade escolar frequentante da escola em questão. Pontuei o perfil socioeconômico e a pluralidade linguístico-cultural.

No ano de 2022, essa escola tinha o maior número de alunos e alunas de outras nacionalidades, conforme apresentado no quadro 9 (p. 98). Dentre estas, detectei que nas salas de aula, havia falantes de diferentes línguas. Isto é, crianças que não sabiam falar o português, que estavam iniciando o processo de alfabetização, outras com processo de alfabetização em andamento, além das já alfabetizadas na língua de origem. Muitas realidades diferentes, compondo o quadro discente daquele ambiente escolar, assim como em quase todas as escolas do município fronteiriço. Alunos e alunas falantes do espanhol, árabe e alguns bilíngues e trilíngues.

Observei a estrutura arquitetônica da instituição escolar e seus elementos. Tomada como padrão a arquitetura da escola revela nos espaços mecanismos de organização, disciplina e controle. Assim, a escola Elenice Milhorança é lugar peculiar, a partir da ordenação espacial de coisas, pessoas e objetos, usos e funções. E, do ponto de vista estrutural e simbólico, atende aos critérios do modelo de escola constituído a partir da perspectiva histórico-cultural, mesclados a ingredientes de inovação personificados nas funções (segurança e acessibilidade), nos materiais e nas cores.

Observando o interior da escola e percorrendo os vários ambientes, busquei elementos que identificassem as produções daqueles que ali frequentam. São os usos que se fazem desses espaços, das práticas pedagógicas desdobradas das práticas escolares.

Observei os registros escritos, ou qualquer outro indicativo disposto nas paredes e murais como norte. Nestes, averigui que a comunicação visual disposta na estrutura física não oferece indicativos de seu caráter particular, passível de identificá-la como ambiente que caracteriza uma realidade plural. Posso reforçar mediante aspectos sócio-históricos que a escola se constituiu como lugar de hegemonia da cultura e, conseqüentemente, da língua. Ao se conceber a cultura e a língua a partir de aspectos singulares, há indício de unificação e não de interação como a pluralidade das diferentes culturas e línguas. Neste contexto específico, o que observei é que não há indicadores de exploração educativa, ou como recurso didático e pedagógico da paisagem linguística para desenvolver a consciência linguística de alunos e professores.

Analisei os elementos que incidem e determinam as formalidades desse ambiente escolar – A cultura política. Nesta, apresentei o que os documentos me revelaram sobre a escola: O PPP, o Protocolo de acolhimento e a ficha de matrícula. O intuito foi o de verificar o que revelam sobre o contexto fronteiriço e se apontavam algum planejamento para atender às características plurais daquele ambiente. Verifiquei, conforme disposto que não há menções concretas sobre o ambiente fronteiriço e nem previsões de ações para atender os alunos e alunas de outras nacionalidades.

Quanto aos aspectos apreendidos de uma escola da fronteira, apresentei os aspectos considerados importantes referentes às características da escola na perspectiva de seus agentes. Analisei os questionários em que os sujeitos da escola (coordenação, direção e coordenação) responderam sobre a realidade vivida dentro do espaço da escola. Uma leitura das diversas visões sobre o trabalho pedagógico, sobre o perfil do alunado, sobre a relação do poder público com a comunidade escolar e, principalmente, as diferentes visões sobre a fronteira e sobre a escola da fronteira.

Assim, mediante todo o levantamento, análise dos dados gerados, aqui descritos e considerados, afirmo que a Escola Municipal de Ensino Fundamental dos anos iniciais Elenice Milhorança, localizada em uma região fronteiriça de grande circulação de diferentes culturas e de contato com muitas línguas, que recebe também uma comunidade plural, constituída de alunos e alunas diferentes nacionalidades, está estruturada e organizada dentro dos moldes rigorosos instituídos pela educação pública, e atende a essa comunidade escolar seguindo os padrões conservadores e resistentes à implementação de políticas voltadas para a

Interculturalidade e valorização das diferentes culturas ali presentes. Nesse sentido, essa escola não se caracteriza como uma escola de fronteira.

Diante do exposto, é importante destacar que apresentei a minha compreensão sobre os componentes teórico-metodológicos que constituem a cultura escolar de uma escola da fronteira e instituí a reflexão sobre a relação entre escola, contexto de fronteira e a cultura que essa instituição produz como processo, apresentando as particularidades ali existentes. Apreendi do cotidiano da escola, alocada em região de fronteira, as práticas pedagógicas e escolares que vão se personificando nas ações diárias de seus agentes, e detectei o perfil conservador que sobressai a partir do posicionamento do poder público, e na compreensão de escola em contexto fronteiriço que seus sujeitos apresentam. É preciso mudar a forma de enxergar os ambientes fronteiriços e absorvê-los como possibilidade, troca e interação.

Não existem receitas ou políticas simples para abordar a desigualdade e a linguagem na educação. É urgente ir além da discussão binária de um modelo exclusivo de submersão linguística *versus* um modelo tradicional de educação bilíngue.

Desse modo, faz-se relevante abordar essa temática como parte dos estudos sociológicos dos programas dos cursos de formação de professores. Considero esses conhecimentos necessários para promover a compreensão do ambiente sociolinguístico e do entorno social em que se funda a formação docente e que, por isso, assentam as bases necessárias para a realização de pesquisas com vistas à consolidação de pedagogias e culturas escolares de fronteira.

Nesse sentido, compreendo ser necessário e urgente que instituições situadas nessas regiões se percebam como ‘escolas da fronteira’, nas quais incidem outros saberes, outras dinâmicas, outras ‘línguas’, outras formas de organização social e cultural.

Conforme Tallei (2020, p. 168), “La posibilidad de transbordar para crear translugares escolares está em el reconocimiento de lãs escuelas como fronterizas, y esse es um lugar que hasta ahora no parece ser assumido por los sujetos institucionales que transitan la escuela”.

Ao desenvolver uma política linguística para escolas multilíngues, é importante reconhecer que, além do repertório escolar que as crianças precisam adquirir, elas também trazem vários repertórios adicionais para a escola. Repertórios que não são vistos como um “problema” ou “uma desvantagem” para o sucesso escolar, mas como uma “riqueza”, como uma mais-valia ou uma oportunidade de aprendizagem e de promoção da igualdade de oportunidades.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. L. C. **Fronteiras em movimento e identidades regionais**: a imigração brasileira no Paraguai. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/1528/1/2005\\_tese\\_JLCA.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/1528/1/2005_tese_JLCA.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.
- ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras**: Os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.
- ALBUQUERQUE, J. L. C. As Fronteiras do portunhol selvagem. *In: Revista TB*, Rio de Janeiro, n. 196, p. 89-108, jan./mar. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/7663108/As\\_travessias\\_do\\_portunhol\\_selvagem](https://www.academia.edu/7663108/As_travessias_do_portunhol_selvagem). Acesso em: 13 abr. 2023.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Editorial Presença/ Martins Fontes, 1987.
- ALVES, E. C.; AQUINO, M. A. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 22, p. 79-100, n. especial, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/13678/8211>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- AMATO, L. J. D. **Interculturalidade e língua**: uma experiência em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. *In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs.). Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]*. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 17-33. Ensino e aprendizagem. Collection, v. 2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- \_\_\_\_\_. **O Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF) como fomento de políticas linguísticas no ensino superior**: o caso da UNILA. *In: RIBEIRO, S. B. C.; BELONI, W. C. (Orgs.). Pesquisas em Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 141-152.
- \_\_\_\_\_. Representações, abordagem intercultural e pedagogia translíngue no ensino fundamental I. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 568-585, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/351604437\\_Representacoes\\_abordagem\\_intercultural\\_e\\_pedagogia\\_translingue\\_no\\_Ensino\\_Fundamental\\_I](https://www.researchgate.net/publication/351604437_Representacoes_abordagem_intercultural_e_pedagogia_translingue_no_Ensino_Fundamental_I). Acesso em: 14 jul. 2022.
- AMATO, L. J. D.; THOCHEZ, C. T. Histórias que contamos e sensibilizamos: educação intercultural e linguística em escolas na fronteira. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riiel/article/view/1420/1047>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARF, L.; VELASQUES, S. R. O cotidiano dos professores e alunos pertencentes às escolas de fronteira. **Revista Tempo Espaço Linguagem (TEL)**, n. 8(1), jan. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/10757/6191>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.  
AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisa. **Revista USP**, dez./jan./fev. 1990/1991.

BARROSO, J. J. P. **A organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960)**. Dissertação (doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/42092>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Volume 1 - D26 - Unesp/UNIVESP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso: 17 set. 2021.

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EdUPF, 1999.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do II milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERGER, I. R. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v.32, n.62, p.119-142, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/47131/29682>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BERGER, I. R. As línguas e seus lugares nas fronteiras: desafios da formação de professores em contextos multilíngues. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 124–140, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17073>. Acesso em: 4 set. 2023.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/1647/1064>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BLANCO, A. M.; FIOROTTI LIMA, C.; TALLEI, J. I.; CHICHOSKI, L.; CARVALHAL PEREIRA, T. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5879;jsessionid=ADE4AE4136267911CBFD29DC87EF09B0>. Acesso em: 28 maio 2022.

BONA, J. ;BONA, C. T. A. A cultura como mecanismo de controle: um estudo sobre a

homogeneização cultural no espaço escolar. **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v. 9, n. 3, p. 423-430, 2016.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Clássicos, 4).

BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad.: Maiza Correa. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BORDIN, S. X.; PINHEIRO, L. S. Multilinguismo na sociedade atual: crescer com duas ou mais línguas. **BELT - Revista Brasileira de Ensino da Língua Inglesa**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 215-231, julho/dezembro 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/9936>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BORNATTO, S. P. André Chervel e os estudos sobre o ensino de língua. **Calidoscópio**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, v. 14, n. 1, p. 166-168, jan./abr. 2016.

BOTO, C. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papyrus, 2017.

BOTO, C.; SANTOS, V.; M. SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise**. Inflexões, pagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP – Faculdade de Educação da USP, 2020.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a. (Clássicos, 4).

BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad.: Maiza Correa. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008b.

BORNATTO, S. P. André Chervel e os estudos sobre o ensino de língua. **Calidoscópio**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, v. 14, n. 1, p. 166-168, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 86.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Migração**. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BURKE, P. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BUSSADOR, A. **Turismo como fator de desenvolvimento e valorização das línguas e culturas na fronteira Brasil-Argentina: o caso das Cataratas do Iguaçu**. In: RIBEIRO, S. B. C.; BELONI, W. C. (Orgs.). **Políticas Linguísticas no Brasil Contemporâneo: pesquisas em andamento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 137-156.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística**. Uma Introdução Crítica. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Editora Parábola, 2002.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad.: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. Trad. da Introdução: Gênese Andrade. 4. ed. \*. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010, p. 151-169. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2010000100009&script=sci_abstract). Acesso em: 14 abr. 2021.

CARDIN, E. G. **A expansão do capital e as dinâmicas da fronteira**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Araraquara, 2010.

CARDIN, E. G.; ALBUQUERQUE, J. L. C. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/350/200>. Acesso em: ago. 2020.

CARDIN, E.; LIMA, C. F. Migração paraguaia na faixa de fronteira do Brasil: identidades, circularidades e redes transnacionais. **Século XXI**, Porto Alegre-RS, v. 07, n. 02, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://seculoxxi.espm.br/xxi/article/view/148/144>. Acesso em: 17 abr. 2020.

CARNEIRO FILHO, C. P.; CÂMARA, L. B. Políticas públicas na faixa de fronteira do Brasil: PDFF, CDIF e as políticas de segurança e defesa. **Confins – Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n. 41, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/22262>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 113-128, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gh7nGVYpKmBgjShVFSSB8Bv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CERTEAU, M. **A Escrita da história/Michel de Certeau**. Trad.: Menezes, M. L. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Tradução de: *L'écriture de l'histoire*.

CHARTIER, R. **A história cultural**. Entre práticas e representação. Trad.: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés, Portugal: DIFEL, 1988. (Memória e Sociedade)

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27849/29621>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. In: \_\_\_\_\_. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 61-80.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 77-229, 1990.

CHERVEL, A. **La culture scolaire** – une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, Y. La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio Al Saber Enseñado. Trad.: Claudia Gilman. *La Pensée Sauvage*, Éditions (1991). 3. ed. 2. reimp. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. Disponível em: [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Chevallard\\_Unidad\\_3.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

COELHO, F. Conceitos “cultura” e “representação”: contribuições para os estudos históricos Fronteiras: **Revista de História**, v. 16, n. 28, jan./dez. 2014, p. 87-99. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5882/588265553006.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, M. C. S. *et al.* (Orgs.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COHN, S.; PIMENTA, H. (Org.). **Maió de 68**. Rio de Janeiro, Azougue Editorial, 2008. (Coleção Encontros).

CURY, M. J. **Territorialidades transfronteiriças do iguassu (tti)**: interconexões, interdependências e interpenetrações nas cidades da tríplice fronteira – Foz do Iguazu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR). 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DAPPER, V. R. M.; SCHLOSSER, M. T. S. **A Educação na Fronteira**: Características do Processo de Ensino-aprendizagem no Município de Pato Bragado (Paraná-Brasil). **Revista Perspectiva Geográfica**, Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 20, p. 16-27, jul.-dez. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DAY, K. C. N. Fronteiras Linguísticas e Fronteiras Políticas: Relações Linguísticas e Sociohistóricas Na Fronteira Do Brasil Com A Guiana Francesa. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 47, p. 163-182, 2013. - Dossiê: Língua em uso. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43664/24936>. Acesso em: Fev de 2020

D'ASSUNÇÃO BARROS, J. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos** - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História, n. 9(1), p. 125-141, 2005. ISSN: 1415-9945. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526860014>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DICKEL, A.; DEMENECH, F. A cultura escolar e a produção da cultura da escola com a entrada/permanência do "novo" na escola: um ensaio sobre os seus efeitos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6337>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; TALLEI, J. I. A dimensão da formação permanente de docentes que atuam nas escolas de fronteira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2263–2278, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869095001/html/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DÓREA, C. R. D. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade. São Paulo: PUC-SP, 2005.

DÓREA, C. R. D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRRQSPBcDhQscb7bYn4C5Qq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2022.

DUSSEL, I. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250–278, 2014. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014250>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLANO, A. **Arquitetura como programa**. Espaço-escola e currículo. *In*: ESCOLANO, A.; VIÑAO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Trad.: Veiga-Neto, A. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

ESCOLANO, A. **Arquitetura como programa**. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 21 -55.

ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura**. Experiência, memória e arquitetura. Trad. e rev. técnica: ROCHA, H. H. P.; SILVA, V. L. G. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO, A.; VIÑAO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Trad.: Veiga-Neto, A. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

FARIA FILHO, L. M. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil**: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. A. B. M. *et al.* **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

\_\_\_\_\_. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. **Revista História Da Educação**, v. 1, n. 2, p. 111–125, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30668>. Acesso em: 21 abr. 2020.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022004000100008>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf](https://scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf). Acesso em: 19 out. 2022.

FORNER, V. A. P. **Aspectos históricos da educação feminina no cotidiano do Colégio São Carlos (1936-1971)**. In: LUCHESE, T. A.; FERNANDES, C. C.; BELUSSO, G. (Org). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: Educus, 2018. p. 119-134.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTES, L.; TALLEI, J. I.; CAMARGO, J. L. C.; OLIVEIRA, R. A.; PESSINI, M. P.; FONSECA, L. C. C.; MURAKAMI, I. C. H. Línguas adicionais no ensino fundamental: experiências didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/translúngues em contexto de fronteira. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 961-984, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79077/43886>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad.: Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra; Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRASSON, M.; SCHLOSSER, M. T. S. Alunos “brasiguaios” em movimento na tríplice fronteira: novas possibilidades, novos limites na integração do aluno “brasiguaião”. **Formação** (Online), v. 2, n. 19, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/issue/view/172>. Acesso em: 18 maio 2022.

FREITAS, L. C. **Cultura escolar, cultura das disciplinas e currículo**. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico: construção coletiva na escola**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-34.

GANDIN, L. A. **Projeto político-pedagógico: construção coletiva do rumo da escola**. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 67-71. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/252497>. Acesso em: 18 maio 2022.

GATTI JÚNIOR, D.; GATTI, G. C. V. **História e historiografia das instituições escolares: aspectos conceituais, teóricos e metodológicos**. In: LUCHESE, T. A.; FERNANDES, C. C.; BELUSSO, G. (Org). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: Educs, 2018. p. 23-54.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/sacristan\\_a\\_construcao\\_do\\_discurso\\_sobre\\_a\\_diversidade\\_e\\_suas\\_praticas.pdf](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/sacristan_a_construcao_do_discurso_sobre_a_diversidade_e_suas_praticas.pdf). Acesso: set. 2022.

GODOY, M. E. C. **Ser criança em uma escola pública do lado brasileiro da fronteira Brasil/Paraguai: Dos feixes atando pontes**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2015.

GOHN, M. G. Educação Popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma; **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.4,n.1, dez., p.53-77, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/613>. Acesso em: 05 set. 2023.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. **História da cultura e das práticas escolares: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos.** In: SOUZA, R. F.; Valdemarin, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-57.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 2017.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época Moderna. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 65-110, 1990.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos.** O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\\_2020.1/hooks\\_-\\_Ensinando\\_a\\_transgredir.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinando_a_transgredir.pdf). Acesso em: 9 maio 2022.

HUNT, L. **A nova história cultural.** Trad.: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama>. Acessado em: 14 jul. 2019.

IBGE, 2022. [https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2022/Previa\\_da\\_Populacao/POP\\_2022\\_Municipios\\_20230622.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/POP_2022_Municipios_20230622.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

ILICH, I. **Sociedade sem escola.** 7. ed. Trad.: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: [https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/ivan\\_illich\\_-\\_sociedade\\_sem\\_escolas.pdf](https://colectivolibertarioevora.files.wordpress.com/2013/11/ivan_illich_-_sociedade_sem_escolas.pdf). Acesso em: 31 ago. 2022.

JOSGRILBERT, A. V. **Escolarização na fronteira Brasil-Paraguai: 1901-1927.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1161>. Acesso em: 22 jul. 2022.

JULIÁ, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

KLAUSBERGER, M. I. **O ensino de geografia no contexto das escolas de fronteira: transpassar os limites curriculares.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

KOFF, A. M. N. S. **Diferença e educação intercultural**: Reflexões a partir de uma pesquisa. In: CANDAU, V. M. Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 99-120, 2006.

KOHATSU, L. N.; Ramos, M. C. P.; Ramos, R. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pee/a/MRJCDFcLGqrvjV9N6GHdGhn/?format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LARI, M. D. S. **Dez obras para se pensar a contracultura dos anos 1960**. Guia bibliográfico da FFLCH. São Paulo: FFLCH/USP, 2016. Disponível em:  
<http://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/Contracultura.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Editora *Heccus*, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LOPES, G. B.; MARIANO, A. L. S. Pensando a educação escolar a partir de Williams e Bourdieu. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/327463681\\_Pensando\\_a\\_educacao\\_escolar\\_a\\_partir\\_de\\_Williams\\_e\\_Bourdieu](https://www.researchgate.net/publication/327463681_Pensando_a_educacao_escolar_a_partir_de_Williams_e_Bourdieu). Acesso em: 25 nov. 2022.

LOURENÇO, M.; MELO-PFEIFER, S. A paisagem linguística: uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilíngue e para a cidadania global. **Diacrítica**, v. 36, n. 2, p. 209–231, 2022. Disponível em:  
<https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/4815/5282>. Acesso em: 22 fev. 2023.

\_\_\_\_\_. **Percursos linguísticos**: uma proposta didática para o desenvolvimento do repertório plurilíngue e pluricultural. In: MELO-PFEIFER, S.; ARAÚJO E SÁ, J. A. (Orgs.). **Percursos linguísticos e formativos**: do local ao global. Lisboa: LIDE, 2019. p. 19-38.

LUCHESE, T. A. **História das instituições escolares, um olhar teórico-metodológico**. In: LUCHESE, T. A.; FERNANDES, C. C.; BELUSSO, G. (Org). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: EducS, 2018. p. 55-68.

LUCHESE, T. A.; FERNANDES, C. C.; BELUSSO, G. (Org). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: EducS, 2018. p. 23-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Capítulo 3 - Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-44. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5098163/mod\\_resource/content/2/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5098163/mod_resource/content/2/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em: 29 abr. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELO JR., J. A. C. C. O Conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, jul. 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140\\_ARQUIVO\\_Anpuh2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140_ARQUIVO_Anpuh2011.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_\\_2001.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf). Acesso em: 10 abr. 2022.

MINAYO, M. C. S. *et al.* (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 2018, núm. 40, abr./jun. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso em: 14 set. 2021.

MONARCHA, C. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (BRASILEIRA): FORMAÇÃO DO CAMPO, TENDÊNCIAS E VERTENTES INVESTIGATIVAS**. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 51-77, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29391/pdf>. Acesso em: 9 maio 2021.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação escolar e cultura(s)**, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

MORANTE, A. C. T.; GASPARIN, J. L. **Multiculturalismo e educação: um desafio histórico para a escola**. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Adelia%20Cristina%20T.%20Morante.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Adelia%20Cristina%20T.%20Morante.pdf). Acesso em: 14 de jul. 2019.

MORELLO, R. **Línguas, Fronteiras e Perspectivas para o Ensino Bilíngue e Plurilíngue no Brasil**. In: MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (Orgs.). **Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola**. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1CRbWHheOaZm-WOXl68WuSBAnTgroKTKE/view>. Acesso em: 23 jul. 2021.

MOTA, M. L.; SILVA, A. R. **A Escola ao Pé de Fronteira: Percepção e Possibilidades de uma Educação Multi/Intercultural Crítica para a Cidadania Infantil**. Centro de Investigação em Estudos da Criança. Disponível em: <https://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/5%20Inf%C3%A2ncia%20e%20diferen%C3%A7as/A%20Escola%20ao%20P%C3%A9%20de%20Fronteira.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos. 148 p.).

NOFFKE, A. P. **Antecedentes históricos do currículo da AMOP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2017.

NOGUEIRA, V. M. R.; FAGUNDES, H. S.; KREUTZ, I. T. Comitês de fronteira e a integração transfronteiriça: possibilidades e impasses. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, n. 2, p. 600-618, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v24n2p600-618>. Acesso em: 19 maio 2022.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares: Por que e como pesquisar**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

NUNES, F. G. Projetos de formação escolar Para escolas em áreas de fronteira. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 205-216, out. 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/issue/view/271>. Acesso em: 21 abr. 2023.

OLIVEIRA, C. R. G. A.; CURY, M. J. F. **A escola como território que determina formas de comportamentos**. In: CURY, M. J. F. (Org.). **Olhares interdisciplinares sobre o território e as territorialidades em fronteiras**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 171-179

\_\_\_\_\_. **A escola de fronteira: uma análise do espaço, território e territorialidades**. In: CURY, M. J. F. (Org.). **Interdisciplinaridade em territorialidades fronteiriças**. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 173-185.

OLIVEIRA, G. M. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **GeoPantanal**, n. 21(11), p. 59-72, 2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573/2347>. Acesso em: 28 jun. 2023.

\_\_\_\_\_. **Prefácio: A gestão do multilinguismo na ótica do glocal**. In: BERGER, I. R.; REDEL, E. (Orgs.). **Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates**. Campinas: Pontes, 2020.

\_\_\_\_\_. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, [s.l.], v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Política Linguística, Política Historiográfica**: epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da Língua Portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830). 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. **O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística no Brasil**: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. *In*: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

OLIVEIRA, G. M.; MORELLO, R. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul (2005-2016). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 53-74, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/529204>. Acesso em: 18 fev. 2023.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, n. 1, v. 39, 1996.

PADRÓS, E. S. Fronteiras e integração fronteiriça: elementos para uma abordagem conceitual. **Humanas**: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UFRGS, v. 16, n. 1, jan./jun. 2003.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em: 19 jun. 2023.

PASINI, J. F. S. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005-2013)**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo-RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, 2016.

PASINI, J. F. S.; TALLEI, J. Políticas educativas desde uma perspectiva linguística nas escolas da tríplice fronteira. **Revista Panorâmica**, v. 36 – p. 100-115, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1515>. Acesso em: 11 set. 2023.

PÊGO, B.; MOURA, R. (Org.). **Fronteiras do Brasil**: uma avaliação de política pública. Volume 1. Rio de Janeiro: IPEA, MI, 2018.

PEREIRA, J. H. V. **Educação e fronteira**: processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Acesso em: 15 jan. 2023.

PEREIRA, J. H. V. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/327/325>. Acesso em: 29 jun. 2023.

PESAVENTO, S. J. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). **Revista del CESLA**, n. 8, p. 9-19, 2006. Uniwersytet Warszawski Varsovia, Polónia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2433/243321208002.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PIANA, M. C. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional.** In: PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 67-90.

PINTO, A. A.; DEBONA, J. J. Cultura escolar, fronteiras simbólicas: um estudo sobre a presença da comunidade paraguaia no cenário educacional sul-matogrossense. **Fronteiras: Revista de História**, Universidade Federal da Grande Dourados, v. 21, n. 37, p. 81-103, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5882/588261536008/movil/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART. **Teorias da etnicidade.** Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. (Trad.: Elcio Fernandes). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.** Escola Municipal Professora Elenice Milhorança, Foz do Iguaçu, PR, 2021.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP.** Escola Municipal Professora Elenice Milhorança, Foz do Iguaçu, PR, 2022.

**PROTOCOLO DE ACOLHIMENTO DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.** 2020. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5879;jsessionid=ADE4AE4136267911CBFD29DC87EF09B0>. Acesso em: 28 maio 2022.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO-BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai:** um olhar a partir do observatório da educação na fronteira. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RIBEIRO-BERGER, I.; LECHETA, M. A paisagem linguística de um *campus* universitário fronteiriço: língua e poder em perspectiva. **Entrepalavras**, Fortaleza-CE, v. 9, n. 2, p. 396-414, maio-ago./2019.

RIBEIRO, S. B. C. **Atitudes linguísticas em torno do português e do espanhol em contexto plurilinguístico.** In: RIBEIRO, S. B. C.; BELONI, W. C. (Orgs.). **Pesquisas em Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 153-166.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, L. F. **Práticas e Políticas Linguísticas no Alto Solimões: plurilinguismo, formação de professores na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/9899>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ROLDÃO, M. C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, M. I. MOURA; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021. p. 75-93.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: Desafios e possibilidades.** Petrópolis: **Vozes**, 2013.

SANTOS, Z. G. C. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirim (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal do Paraná, 2016.

SAQUET, M. A. **Por uma abordagem territorial.** In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidade: teoria, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular: UNESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial.** 2. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. ISBN 9788564433274.

\_\_\_\_\_. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** In: NASCIMENTO, M. I. MOURA; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021. p. 3-27.

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU – PR.** Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/course/view.php?id=1055>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, UFPR, Curitiba-PR, n. 28, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/i/2006.n28/>. Acesso em: 5 out. 2022.

SILVA, R. C. M. Vidas, nações e estados se fazendo nas fronteiras entre Brasil, Paraguai, Argentina. **Ideação**, Unioeste, *Campus* de Foz do Iguaçu, v. 15, n. 2, p. 10-32, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/9358>. Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, R. R.; MOREIRA JÚNIOR, O. A educação na fronteira entre Brasil e Paraguai: narrativas (auto)biográficas de um fronteiro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1110-1124, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5894/pdf>. Acessado em: 20 out. 2023.

SILVA, A. M. V.; ALMEIDA, L. P. Fronteiras, mobilidades e desigualdades: uma reflexão sobre a escola de/na fronteira. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 707-724, ago. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n2/v25n2a21.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da educação básica na gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 9, p. 1–15, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275>. Acesso em: 19 maio 2022.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**, ano XX, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, J. **Ética, política e pedagogia na perspectiva freiriana**. Recife: Bagaço, 2004.

STURZA, E. **Escolas interculturais de fronteira problemáticas e fragilidades da implementação de uma política linguística**. In: Oliveira, G. M.; Rodrigues, L. F. (Org.). **Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevidéu – Núcleo Educação para a Integração, 2017.

TALLEI, J. I. **La formación permanente docente en la frontera: pensar desde un translugarfronterizo**. In: BERGER, I. R.; REDEL, E. **Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates**. Campinas: Pontes, 2020.

TALLEI, J. I.; TEIXEIRA, W. B. (Org.). **Transbordando as fronteiras: lenguajes desde el entrelugar, resistencia y pluralidad en los Brasiles** [recurso eletrônico]. Manaus: EDUA, 2020. Disponível em: [https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5847/2/Livro\\_TransbordandoFronteiras.pdf](https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5847/2/Livro_TransbordandoFronteiras.pdf). Acesso em: 19 set. 2022.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 26(2), p. 417-434, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/physis/a/sFGYqhpzR9wGbhJXz7wjvGv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 maio 2021.

THIRY-CHERQUES, H. R. Foucault e a gestão do trabalho. Universidade Federal Fluminense. **Estudos de Administração e Sociedade**, Niteroi, Brazil, v. 2, n.1, p. 8-20, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaeas/article/view/22694/13313>. Acesso em: 27 abr. 2021.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad.: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Disponível em: [https://www.academia.edu/29833949/A\\_MISERIA\\_DA](https://www.academia.edu/29833949/A_MISERIA_DA)

[\\_TEORIA\\_ou\\_um\\_planet%C3%A1rio\\_de\\_erros\\_uma\\_cr%C3%ADtica\\_ao\\_pensamento\\_de\\_Althusser](https://www.academia.edu/29833949/A_MISERIA_DA_TEORIA_ou_um_planet%C3%A1rio_de_erros_uma_cr%C3%ADtica_ao_pensamento_de_Althusser). Acesso em: 21 mar. 2022.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Trad.: Neto, R. B.; Almeida, C. R. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1913985/mod\\_resource/content/1/THOMPSON%20%201988.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1913985/mod_resource/content/1/THOMPSON%20%201988.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

TOLEDO, C. A. A.; ANDRADE, R. P. História da educação, instituições escolares, fontes e pesquisa em arquivos na região oeste do Paraná. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 175-199, j2014. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014175/3108>. Acesso em: 16 maio 2022.

TRINQUET, P. Trabalho e Educação: O método ergológico. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/article/download>. Acesso em: 14 out. 2023.

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

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia**. A century of public school reform. Harvard Univ. Press, 1995. Disponível em:

<http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/10->

[%20Tinkering%20toward%20Utopia\\_%20A%20Century%20of%20Public%20School%20Reform.pdf](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/10-%20Tinkering%20toward%20Utopia_%20A%20Century%20of%20Public%20School%20Reform.pdf). Acesso em: 12 abr. 2023.

VARELA, Z. V.; FONTENELE, M. P. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e204249, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FvVRWqm6VPnjPdQZH53qMdc/?format=pdf>. Acesso em 19 set. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

\_\_\_\_\_. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 17. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VECCHIA, A. D. Paisagem linguística como instrumento de políticas linguísticas em uma colônia de imigração suábica/alemã. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 45(2), p. 638-650, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/652/1052>. Acesso em: 05 set. 2022.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 26. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 38. ed. Campinas: Papyrus, 2018.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares.** Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación (Hist. educ.)**, Ediciones Universidad de Salamanca, v. 25, p. 131-152, 2006.

\_\_\_\_\_. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de la Educación (Hist. educ.)**, Ediciones Universidad de Salamanca, v. 25, p. 153-171, 2006.

\_\_\_\_\_. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História de Educação**, n. 8(2), p. 41-67, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161066003>. Acesso 19 maio 2022.

\_\_\_\_\_. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865986/mod\\_resource/content/2/No%20interior%20da%20sala%20de%20aula%20cultura%20escolar.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2865986/mod_resource/content/2/No%20interior%20da%20sala%20de%20aula%20cultura%20escolar.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.

VIDAL, D. G.; SALVADORI, M. A. B.; COSTA, A. L. J. Cultura e história da educação: Diálogos com Michel de Certeau e P. Thompson. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 19, p. 1-25, 2019.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_06\\_ANTONIO%20VINO\\_FRAGO.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINO_FRAGO.pdf). Acesso em: 17 fev. 2022.

VIÑAO FRAGO, A. Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuelas (1918-1936). **Boletín de la Institución Libre de Enseñanza**, II Época, n. 39; p. 63-88, oct. 2000. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/25169>. Acesso em: 12

maio 2021.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. Tradução: Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1504>. Acesso em: 16 jul. 2022.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINCENT, G. *L'école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

VINCENT, G., LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-48, jun. 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod\\_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf). Acesso em: 27 ago. 2022.

WOODWARD, K. **Identidade e diferenças: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, 2003.

XAVIER, D.; ENDLICH, A. M. Municípios lindeiros ao lago de Itaipu na microrregião de Toledo e a aplicação de royalties. **Geingá - Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, v. 5, n. 2, p. 141-165, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geinga/article/view/49235/751375140388>. Acesso em: 22 maio 2021.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. (Trad.: Daniel Grassi). 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598416/mod\\_resource/content/1/Livro%20Robert%20Yin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598416/mod_resource/content/1/Livro%20Robert%20Yin.pdf). Acesso em: 11 maio 2022.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Instrumento de pesquisa – Coordenação.

| <b>Questões para as Coordenações Pedagógicas</b> |  |
|--|--|
| 1  | Dados pessoais: Experiência profissional   |
| 2  | Como você define a comunidade em que está alocada sua escola? Que características você destacaria?                                     |
| 3  | Você encontra dificuldades na sua atuação?   |
| 4  | Você encontra dificuldades na sua atuação? _____ Se sim, quais são?  |
| 5  | Como é para você atuar em uma escola localizada em uma região de fronteira   |
| 6  | Existem particularidades na escola em que você atua? Se sim, quais são?  |
| 7  | Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores da sua escola?   |
| 8  | Quais são os encaminhamentos da coordenação pedagógica para o acolhimento de crianças de outras nacionalidades? Quais as dificuldades? |
| 9  | Como você lida com a pluralidade cultural e com as diferentes línguas?   |
| 10   | Qual é a maior dificuldade para desenvolver seu trabalho considerando que é uma área de fronteira?                                     |
| 11   | Como é feita a comunicação com a família (pais/responsáveis) das crianças de outras nacionalidades?                                    |
| 12   | Você se comunica em outra(s) língua (s)? Se sim, qual (ais)?   |
| 13   | Sua escola é diferente das outras escolas que você conhece? Se sim, explique por quê!  |
| 14   | As determinações, instruções e orientações dos órgãos públicos (SMED) atendem suas expectativas?                                       |
| 15   | Para você, o que é uma escola de fronteira?  |

## Apêndice 2 – Instrumento de Pesquisa - Direção da Escola.

| <b>Questões para a Direção da Escola</b> |   |
|--|---|
| 1  | Dados pessoais/Experiência profissional   |
| 2  | Como você define a comunidade em que está alocada sua escola? Que características você destacaria?                      |
| 3  | Você encontra dificuldades na sua atuação?_____ Se sim, quais são?  |
| 4  | Como é para você atuar em uma escola localizada em uma região de fronteira?   |
| 5  | Existem particularidades na escola em que você atua? Se sim, quais são?   |
| 6  | Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores da sua escola?  |
| 7  | Quais são os encaminhamentos da direção para o acolhimento de crianças de outras nacionalidades? Quais as dificuldades? |
| 8  | Como você lida com a pluralidade cultural e com as diferentes línguas?  |
| 9  | Qual é a maior dificuldade para desenvolver seu trabalho considerando que é uma área de fronteira?                      |
| 10                                       | Como é feita a comunicação com a família (pais/responsáveis) das crianças de outras nacionalidades?                     |
| 11                                       | Você se comunica em outra(s) língua (s) ? Se sim, qual (ais)?   |
| 12                                       | Sua escola é diferente das outras escolas que você conhece? Se sim, explique por quê!                                   |
| 13                                       | Que suporte é oferecido pelo poder público para o acolhimento de alunos e alunas de outras nacionalidades?              |
| 14                                       | As determinações, instruções e orientações dos órgãos públicos (SMED) atendem suas expectativas?                        |
| 15                                       | Para você, o que é uma escola de fronteira?   |

## Apêndice 3 – Instrumento de Pesquisa – Professores e Professoras da Escola.

| <b>Questões para os Professores</b> |   |
|-------------------------------------|---|
| 1                                   | Dados pessoais/Experiência profissional   |
| 2                                   | Como você define a comunidade em que está alocada sua escola? Que características você destacaria?  |
| 3                                   | Você encontra dificuldades na sua atuação? _____ Se sim, quais são?   |
| 4                                   | Como é para você atuar em uma escola localizada em uma região de fronteira?   |
| 5                                   | Existem particularidades na escola em que você atua? Se sim, quais são?   |
| 6                                   | Quais são as maiores dificuldades enfrentadas por você na sala de aula?   |
| 7                                   | Como você as resolve? Que estratégias você utiliza?   |
| 8                                   | Como você lida com a pluralidade cultural e com as diferentes línguas?  |
| 9                                   | Como ocorre a interação entre o grupo em relação à diversidade linguística, ou seja, a presença das diversas línguas?   |
| 10                                  | Os alunos que não possuem o português como língua materna participam das aulas? Explique.   |
| 11                                  | Como estes alunos são avaliados?  |
| 12                                  | É possível utilizar as demais línguas nas discussões e debates das aulas, fazendo um elo entre as várias culturas?  |
| 13                                  | Que procedimentos e práticas você utiliza para lidar com as crianças de outras nacionalidades? E com as diferentes línguas?   |
| 14                                  | Você se comunica em outra (s) língua (s)? Qual (ais)?   |
| 15                                  | Que tipo de material didático você utiliza para suas aulas? Quais?  |
| 16                                  | Que medidas, referentes a essa pluralidade existente, você acha que deveriam ser tomadas para a melhoria do seu trabalho?   |
| 17                                  | Como é feita a comunicação com a família (pais/responsáveis) das crianças de outras nacionalidades?   |
| 18                                  | Você se comunica em outra(s) língua (s)? Se sim, qual(is)?  |
| 19                                  | Sua escola é diferente das outras escolas que você conhece? Se sim, explique por quê!   |
| 20                                  | As determinações, instruções e orientações dos órgãos públicos (SMED) atendem suas expectativas?  |
| 21                                  | Diante das experiências vivenciadas no seu ambiente de trabalho como docente, quais sugestões você registraria como contribuição para a melhoria do cotidiano escolar neste contexto? |
| 22                                  | Para você, o que é uma escola de fronteira?   |

## ANEXOS

## ANEXO 1

**DECLARAÇÃO****Título do projeto:**

A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)

**Pesquisadora:**

Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira

**Orientadora:**

Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger

**Tipo de Pesquisa:**

Pesquisa quanti-qualitativa. Geração de dados por questionário aberto e análise de cunho descritivo-interpretativista.

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Iniciação científica | <input type="checkbox"/> Dissertação/Mestrado      |
| <input type="checkbox"/> TCC/Graduação        | <input checked="" type="checkbox"/> Tese/Doutorado |
| <input type="checkbox"/> TCC/Especialização   | <input type="checkbox"/> Projeto Institucional     |

A pesquisadora do projeto acima identificado declara que a coleta de dados não foi iniciada e que isso somente ocorrerá após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Foz do Iguaçu, 30 de Maio de 2022.

---

Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira (Pesquisadora)

---

Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger (Orientadora)

ANEXO 2:



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**  
CAAE nº (aguardando)

**Título do Projeto:** A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)

**Pesquisadora:**

Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira (doutoranda)

Contato: (45) 999342222 – e-mail: [catiadeoliveira1963@gmail.com](mailto:catiadeoliveira1963@gmail.com)

Doutoranda do programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteira da UNIOESTE

**Orientadora:**

Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger

Contato: 45-99964-2564 ou [isisrberger@gmail.com](mailto:isisrberger@gmail.com)

Convido você a participar desta pesquisa que tem **por objetivo identificar, no cotidiano das escolas municipais dos anos iniciais sediada em Foz do Iguaçu PR, mecanismos e práticas que caracterizam especificidades da cultura escolar constituída nesse espaço de escolarização alocado em região fronteiriça.**

Meu intuito neste estudo é investigar como se concretizam as práticas escolares diante da diversidade e pluralidade linguística e cultural existente na escola em questão. Para tanto, serão disponibilizados questionários para as coordenações pedagógicas, direção e professores para que possam responder perguntas relativas ao tema da pesquisa. Destaco que o resultado deste trabalho de pesquisa pode auxiliar na apreensão de dados importantes acerca da identificação dos elementos componentes da cultura escolar que definem a escola na e da fronteira, ampliando as possibilidades de implementação de políticas educacionais que vão ao encontro das necessidades dessa escola plural.

Você, também poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e, imediatamente, a informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Durante a execução do projeto, mensuro como possível risco aos participantes o desconforto de serem abordados pela pesquisadora em seu ambiente de trabalho para responder ao questionário.

No caso de ocorrer alguma irregularidade na condução da pesquisa ou alguma situação adversa não mensurada, os participantes da pesquisa receberão atendimento imediato, integral e gratuito oferecido pela pesquisadora, que buscará soluções para resolver quaisquer problemas. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins acadêmico-científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo.

No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você

## ANEXO 2 – CONTINUAÇÃO:

pode contatar a pesquisadora pelo telefone mencionado acima ou o Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3272, Cascavel PR, horário comercial.

Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue aos participantes da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

---

(Assinatura)

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Eu, Profa. Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

---

Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira (doutoranda)

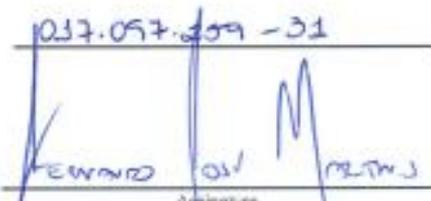
Foz do Iguaçu, 30 de maio de 2022.

## ANEXO 3

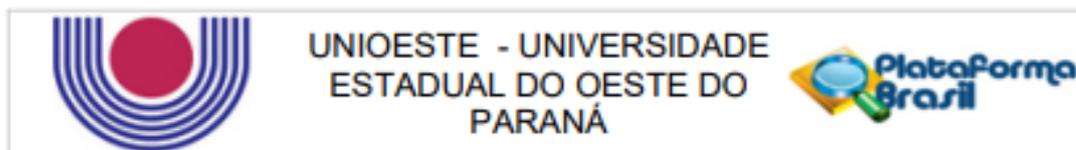


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

|  |  |  |                             |
|--|--|--|-----------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)  |  |  |                             |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 40   |  |  |                             |
| 3. Área Temática:  |  |  |                             |
| 4. Área do Conhecimento:<br>Grande Área 7. Ciências Humanas  |  |  |                             |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>   |  |  |                             |
| 5. Nome:<br>CATIÁ REGINA GUIDIO ALVES DE OLIVEIRA  |  |  |                             |
| 8. CPF:<br>305.684.201-87  |  | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>BAURU, 334 JARDIM PETROPOLIS FOZ DO IGUAÇU PARANA 85968240              |                             |
| 9. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO  |  | 9. Telefone:<br>45999342222  | 10. Outro Telefone:<br><br> |
|  |  | 11. Email:<br>caidadeoliveira1963@gmail.com  |                             |
| Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. |  |  |                             |
| Data: <u>30</u> / <u>maio</u> / <u>2022</u>  |  | <br>Assinatura |                             |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>  |  |  |                             |
| 12. Nome:<br>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA  |  | 13. CNPJ:<br>78.680.337/0004-27  | 14. Unidade/Orgão:          |
| 15. Telefone:<br>(45) 3220-3097  |  | 16. Outro Telefone:  |                             |
| Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.  |  |  |                             |
| Responsável: <u>Fernando José Martins</u>  |  | CPF: <u>1037.057.209-31</u>  |                             |
| Cargo/Função: <u>Diretor Geral do Campus</u>   |  | <br>Assinatura |                             |
| Data: <u>06</u> / <u>06</u> / <u>2022</u>  |  |  |                             |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>  |  |  |                             |
| Não se aplica.   |  |  |                             |
| Prof. Dr. Fernando José Martins<br>Diretor Geral do Campus de Foz do Iguaçu<br>Portaria nº 002/2020-GRE  |  |  |                             |

## ANEXO 4



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)

**Pesquisador:** CATIA REGINA GUIDIO ALVES DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60282022.6.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.591.026

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa está situada no campo dos estudos culturais voltados para a análise dos processos de escolarização, dos processos educativos, das instituições escolares e seus agentes. Refiro-me propriamente aos estudos que definem elementos e práticas culturais nascidos e absorvidos nos espaços de escola, os quais se constituem como aspectos e fenômenos componentes das culturas escolares. Como categoria, a cultura escolar

compõe-se também do reconhecimento de características próprias presentes nos ambientes escolares. Nesse sentido, o objetivo desta proposta é identificar, no cotidiano da escola Municipal Elenice Melhoria, mecanismos e práticas que caracterizam especificidades da cultura escolar constituída neste espaço de escolarização alocado em Foz do Iguaçu - PR, região fronteiriça. Parto da premissa de que a educação escolar oferecida em uma região de fronteira entre países congrega fatores particulares e próprios passíveis de análise e discussão, quando se reconhece que espaço, território, pluralidade cultural e linguística, dentre outros elementos, interferem nas relações sociais e acionam a necessidade de se criar diferentes formas e estratégias para a condução das práticas escolares ali estabelecidas. Essa pluralidade está determinada pela real possibilidade de contato com diferentes línguas, culturas, modos de pensar, agir, de ser e estar. Como espaço de efetivação da educação formal, a escola é o que se vivencia no seu cotidiano diante das adversidades e tensões refletidas nesse contexto plural, para a qual são necessárias

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

## ANEXO 5



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na  
CONEP em 04/08/2000

**Anexo I**  
**Formulário de pesquisa**

Título da pesquisa: A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)

Pesquisador responsável: Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira  
Orientadora: Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger

Tipo de Pesquisa

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Iniciação científica | <input type="checkbox"/> Dissertação/Mestrado      |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação      | <input checked="" type="checkbox"/> Tese/Doutorado |
| <input type="checkbox"/> TCC - Especialização | <input type="checkbox"/> Projeto Institucional     |

**Anexo II**  
**Autorização da Instituição Coparticipante**

A pesquisadora (**Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira**) está autorizada por esta instituição Unioeste a realizar a pesquisa intitulada **A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)** assegurando as normas da Resolução 466/12 e/ou 510/16 – CNS/MS e suas complementares.

Declaramos que a coleta de dados nessa Instituição Coparticipante será iniciada somente após a aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste (CEP – UNIOESTE).

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Responsável pela Instituição Coparticipante)

Observação: Caso haja mais de uma Instituição Coparticipante, as autorizações podem ser apensadas separadamente.

Foz do Iguaçu, 30 de Maio 2022.

## ANEXO 6



### TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

Este termo

**Título do projeto:**

A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)

**Pesquisadora:**

Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira (doutoranda)

**Orientadora:**

Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger

**Local da pesquisa:**

A segunda parte da pesquisa será realizada mediante contato direto com professores (as), as coordenadoras e a direção da **Escola municipal Elenice Melhorança** de Foz do Iguaçu, PR.

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:**

A pesquisadora acima identificada está autorizada a realizar a pesquisa e a coleta de dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução CNS/MS 466/12 ou 510/16 e suas complementares (conforme metodologia proposta), bem como a Norma Operacional CNS/MS 001/2013.

Declaro a ciência de que estes dados só poderão ser coletados após o projeto ser avaliado e aprovado pelo CEP – UNIOESTE, que emitirá um parecer de aprovação, e que este parecer deverá ser apresentado a nós pelos pesquisadores.

Foz do Iguaçu, 30 de maio de 2022.

---

**Valdir Teixeira Junior**  
Diretor da Escola Municipal Elenice Melhorança  
RG: 10.528.114 - 5

## ANEXO 7

**TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO****Título do projeto:**

A cultura escolar no contexto de fronteira: uma análise dos elementos e práticas culturais que caracterizam as escolas dos anos iniciais em Foz do Iguaçu (PR)

**Pesquisadora:**

Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira (doutoranda)

**Orientadora:**

Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger

A pesquisadora do projeto acima identificada assume o compromisso de:

1. Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa e dados coletados;
2. Preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
3. Detalhar no Projeto quais informações serão retiradas dos prontuários, relatórios ou demais documentos que envolvam as fontes secundárias;
4. Divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
5. Respeitar todas as normas das Resoluções 466/12, 510/16 CNS/MS e suas complementares, tal qual a Norma Operacional 001/2013 CNS/MS na execução deste projeto.

Foz do Iguaçu, 30 de maio de 2022.

**Cátia Regina Guidio Alves de Oliveira**  
Pesquisadora responsável

**Profa. Dra. Isis Ribeiro Berger**  
Orientadora

ANEXO 8



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE



| REQUERIMENTO DE MATRÍCULA   |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
|---|------------------------------------|---|-------------------------------------|---|--|---|----------------------------------|--|--|---------------------------------|---------------------------------|--|
| Estabelecimento _____   |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| DADOS DA(O) ALUNA(O)  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| CGM   |                                    | Nome Completo da(O) Aluna(o)                              |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Cert. Nascimento nº   | Uso                                | Fólio   | Data de Emissão                     | Nome de Cartório  |  |   | Município                        |  | UF                                     |                                 |                                 |  |
| Certidão de Nascimento/Casamento (modelo novo) matrícula nº   |                                    |   |                                     | Município de registro   |  |   | Declaração de Vacina             |  | Obrigatório para menor de 18 anos      |                                 |                                 |  |
| RG/Identidade   |                                    | UF  | Órgão Emissor                       | Data de Expedição   | Passaporte/RNE/RNM                     |   |                                  | Nacionalidade  |  |                                 |                                 |  |
| Data de Nascimento  | Gênero                             |   | Estado Civil                        | Naturalidade/Município  |  | UF  | País                             | Local de nascimento  |  | UF                              | País                            |  |
| CPF   | Título de Eleitor nº               |   | Cidade                              | Seção   | Carteira de Reservista nº              |   | Participa de Bolsa Família       |  | Cód. de Identificação Social - Ins. nº |                                 |                                 |  |
| Cor/Raça  | Como a(O) aluna(o) se autodeclara  |   |                                     |   | No caso de indígena                    |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| (Conforme a Certidão)   | <input type="checkbox"/> Branco(s) |   | <input type="checkbox"/> Amarelo(s) |   | <input type="checkbox"/> Pardo(s)      |   | <input type="checkbox"/> Branco  |  | <input type="checkbox"/> Negro         |                                 | <input type="checkbox"/> Branco |  |
|   | <input type="checkbox"/> Indígena  |   | <input type="checkbox"/> Fardo(s)   |   | <input type="checkbox"/> Não declarado |   | <input type="checkbox"/> Guaraní |  | <input type="checkbox"/> Xetá          |                                 | <input type="checkbox"/> Xingó  |  |
|   |                                    |   |                                     |   |  |   | <input type="checkbox"/> Wankang |  | <input type="checkbox"/> Outros, Qual? |                                 | <input type="checkbox"/> Não    |  |
| FILIAÇÃO  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Pai(a) (I)  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Nome/Insc   |                                    | UF  | CPF                                 | Celular/WhatsApp  |  |   |                                  | Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta |  |                                 |                                 |  |
| E-mail  |                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Mãe (II)  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Nome/Insc   |                                    | UF  | CPF                                 | Celular/WhatsApp  |  |   |                                  | Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta |  |                                 |                                 |  |
| E-mail  |                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| OBS. Liberar a visualização sempre que a(O) aluna(o) apresentar mais de um(a) responsável legal diferente ao informado no campo RESPONSÁVEL LEGAL.  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Filiação (II)   |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Nome/Insc   |                                    | UF  | CPF                                 | Celular/WhatsApp  |  |   |                                  | Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta |  |                                 |                                 |  |
| E-mail  |                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Filiação (II)   |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Nome/Insc   |                                    | UF  | CPF                                 | Celular/WhatsApp  |  |   |                                  | Liberar o acesso ao aplicativo Escola Paraná e a Área do aluno para fins de consulta |  |                                 |                                 |  |
| E-mail  |                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| OBS. Liberar a visualização sempre que a(O) aluna(o) apresentar mais de um(a) responsável legal diferente ao informado no campo RESPONSÁVEL LEGAL.  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Nome da(O) Responsável Legal (Esta pessoa será a única autorizada a solicitar/realizar matrícula e/ou transferência online)   |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| CPF da(O) Responsável Legal   |                                    | Celular/WhatsApp da(O) responsável legal                  |                                     |   |  | E-mail (sugere-se a utilização de e-mail pessoal) |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Celular/WhatsApp/aluna(o)   |                                    |   |                                     | E-mail do aluna(o)  |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| ENDEREÇO / CONTATO  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Logradouro (Rua, Avenida, Alameda, Travessa, etc.)  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  | Número                                 |                                 | Complemento                     |  |
| Bairro  |                                    |   | Município                           |   |  | UF  |                                  |  | País de Residência                     |                                 |                                 |  |
| CEP   | Caixa Postal                       | Tipo Identificação GEO                                    |                                     | Número da conta de luz/água   |  |   | Telefone Residencial             |  | Telefone Comercial/Ramal               |                                 |                                 |  |
| TRANSPORTE ESCOLAR PÚBLICO  |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| Utiliza o transporte escolar ofertado pelo poder público  |                                    | Transporte Escolar Adaptado                               |                                     | Tipo de Veículo Utilizado   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não   |                                    | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não |                                     | <input type="checkbox"/> Ônibus   |  | <input type="checkbox"/> Barco até 5 Pessoas      |                                  | <input type="checkbox"/> Barco acima de 25 Pessoas                                   |  | Zona Residencial                |                                 |  |
|   |                                    |   |                                     | <input type="checkbox"/> Micro-ônibus   |  | <input type="checkbox"/> Barco de 5 a 15 Pessoas  |                                  | <input type="checkbox"/> Bicicleta   |  | <input type="checkbox"/> Rural  |                                 |  |
|   |                                    |   |                                     | <input type="checkbox"/> Van/ Kombi   |  | <input type="checkbox"/> Barco de 15 a 25 Pessoas |                                  | <input type="checkbox"/> Tração Animal   |  | <input type="checkbox"/> Urbana |                                 |  |
| Justificativa para o transporte escolar público   |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| <input type="checkbox"/> Reside a distância igual ou superior a 2 km  |                                    |   |                                     | <input type="checkbox"/> No trajeto há fatores de risco ao aluno                              |  |   |                                  | <input type="checkbox"/> Deficiente de locomoção                                     |  |                                 |                                 |  |
| <input type="checkbox"/> Ausência de acessibilidade e/ou presença de barreiras no trajeto   |                                    |   |                                     | <input type="checkbox"/> Obstáculos físicos no trajeto como rodovias, rios, ferrovias, etc... |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |
| A(O) aluna(o) ou responsável que optar por matrícula em estabelecimento diferente daquele indicado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, segundo o procedimento de matrícula, abdica do direito à utilização do transporte escolar público. |                                    |   |                                     |   |  |   |                                  |  |  |                                 |                                 |  |

ANEXO 8 – CONTINUAÇÃO:

| SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE   |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
|---|--|---|---|--|---|---|--|--|--|
| MATRICULA DA(O) ALUNA(O)  |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| CRECHE/EDUCAÇÃO INFANTIL/ ENSINO FUNDAMENTAL/ENSINO MÉDIO/CURSOS TÉCNICOS/FORMAÇÃO DE DOCENTES/COLEM/EJA FASE I E II E MÉDIO(SERE)  |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| Curso _____   |  |   |   |  | Cód. Curso _____  |   |  |  |  |
| Série/Ano/Período/Êtape/Semestre _____  |  |   |   |  | Turma _____   |   | Turma _____                              |  |  |
| Formas de ingresso  |  | <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Transferência               |   | Classificação por avaliação ou idade   |   |   | <input type="checkbox"/> Reclassificação |  |  |
| <b>Escolas da matrícula</b>   |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> Código _____   |  | Disciplina _____  |   | Adequação <input type="checkbox"/> Dependência <input type="checkbox"/> Integração |   | Série/Ano _____                                 |  | Turma _____  |  |
| <input type="checkbox"/> Código _____   |  | Disciplina _____  |   |  |   | Série/Ano _____                                 |  | Turma _____  |  |
| <input type="checkbox"/> Código _____   |  | Disciplina _____  |   |  |   | Série/Ano _____                                 |  | Turma _____  |  |
| <input type="checkbox"/> Código _____   |  | Disciplina _____  |   |  |   | Série/Ano _____                                 |  | Turma _____  |  |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA (SEJA)   |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental FASE I  |  |   | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental FASE II |  |   | <input type="checkbox"/> Ensino Médio           |  |  |  |
| Disciplina _____  |  | Forma de oferta <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Coletiva |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Turma _____                                     |  |  |  |
| Disciplina _____  |  | Forma de oferta <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Coletiva |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Turma _____                                     |  |  |  |
| Disciplina _____  |  | Forma de oferta <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Coletiva |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Turma _____                                     |  |  |  |
| Disciplina _____  |  | Forma de oferta <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Coletiva |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Turma _____                                     |  |  |  |
| Formas de ingresso  |  | <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Transferência               |   | Classificação por avaliação ou idade   |   |   | <input type="checkbox"/> Reclassificação |  |  |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA (SERE)   |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental FASE I  |  |   | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental FASE II |  |   | <input type="checkbox"/> Ensino Médio           |  |  |  |
| Formas de ingresso  |  | <input type="checkbox"/> Inicial <input type="checkbox"/> Transferência               |   | Classificação por avaliação ou idade   |   |   | <input type="checkbox"/> Reclassificação |  |  |
| <input type="checkbox"/> Semestre 1 Turma _____   |  | <input type="checkbox"/> Semestre 2 Turma _____                                       |   | <input type="checkbox"/> Semestre 3 Turma _____                                    |   | <input type="checkbox"/> Semestre 4 Turma _____ |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> Semestre 1 Turma _____   |  | <input type="checkbox"/> Semestre 2 Turma _____                                       |   | <input type="checkbox"/> Semestre 3 Turma _____                                    |   | <input type="checkbox"/> Semestre 4 Turma _____ |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| disciplina _____  |  | <input type="checkbox"/> Aproveitamento % <input type="checkbox"/> outros _____       |   | <input type="checkbox"/> SEDE <input type="checkbox"/> APED                        |   | Local Apead _____                               |  |  |  |
| DISCIPLINAS OPTATIVAS   |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| Ensino Religioso  |  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não                             |   |  |   |   |  |  |  |
| 2ª - L.E.M.   |  | <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não                             |   | Qual? _____  |   |   |  |  |  |
| REDE DE ORIGEM DA(O) ALUNA(O)   |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> do Paraná  |  | <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Outra UF                    |   | Qual? _____  |   | <input type="checkbox"/> Particular             |  | <input type="checkbox"/> do Paraná <input type="checkbox"/> Outra UF |  |
|   |  | <input type="checkbox"/> Outra País   |   | Qual? _____  |   |   |  | <input type="checkbox"/> Outro País                                  |  |
| ENSINO DE ORIGEM  |  | <input type="checkbox"/> Especial <input type="checkbox"/> EJA                        |   | <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Infantil                 |   | <input type="checkbox"/> Creche                 |  |  |  |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO   |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> Necessita de Atendimento Educacional Especializado (preencher anexo)   |  |   |   |  | <input type="checkbox"/> Não necessita de Atendimento Educacional Especializado |   |  |  |  |
| OBSERVAÇÕES:  |  |   |   |  |   |   |  |  |  |
| <p>Verha, através deste, requerer matrícula para a(o) aluno(a) supracitado (o) declarando estar de acordo com as disposições do Regimento Escolar do Estabelecimento e demais normas complementares. Declaro que em atendimento a Lei n.º 15.700/2018, estou de acordo e autorizo o uso do (s) nome (s) da(o) aluno(a) nos Sistemas Estaduais de Educação para fins estatísticos da SED e do Censo Escolar, para planejamento e execução de políticas públicas e atendimento à rede de proteção.</p> <p>Nome do Requerente ( Responsável Legal do Estudante maior de 18 anos) _____</p> <p>Local, data _____/_____/_____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura Responsável legal</p> <p>Declaro que a documentação apresentada para a matrícula está completa e preenche os requisitos exigidos pela legislação vigente.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Pendências</p> <p>Local, data _____/_____/_____</p> <p style="text-align: center;">Secretaria) _____ Direção</p> |  |   |   |  |   |   |  |  |  |