

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE - CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS – NÍVEL MESTRADO

NATALY LEMES VALDEZ

“RECUPERAR O TEMPO PERDIDO?”: ENSINO-APRENDIZAGEM, CONTROLE E
AVALIAÇÃO FACE AOS EFEITOS DA PANDEMIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
EM FOZ DO IGUAÇU

FOZ DO IGUAÇU-PR

2024

NATALY LEMES VALDEZ

“RECUPERAR O TEMPO PERDIDO?”: ENSINO-APRENDIZAGEM, CONTROLE E
AVALIAÇÃO FACE AOS EFEITOS DA PANDEMIA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
EM FOZ DO IGUAÇU

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção
do título de Mestre em Sociedade, Cultura e
Fronteiras – nível – Mestrado; área de concentração:
Linguagem, Cultura e Identidade.

Orientadora: Dr^a Regina Coeli Machado e Silva.

FOZ DO IGUAÇU-PR

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Valdez, Nataly Lemes

"Recuperar o Tempo Perdido?": Ensino-aprendizagem, Controle e Avaliação Face aos Efeitos da Pandemia em uma Escola Municipal em Foz do Iguaçu / Nataly Lemes Valdez; orientadora Regina Coeli Machado e Silva. -- Foz do Iguaçu, 2024.

121 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2024.

1. Escola. 2. Pandemia. 3. Tempo. 4. Retorno Escolar. I. Silva, Regina Coeli Machado e, orient. II. Título.

*Dedico esta dissertação às professoras Michelle Sudário e Viviane Jara Benitez
(in memoriam).*

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é ao encontro luminoso e de amor incondicional que a espiritualidade acolhedora e afetiva da Umbanda me permitiu vivenciar neste último ano. Oxalá é quem me guia! A minha gratidão é também para o Templo de Umbanda Luz de Oxalá e à Fraternidade Tribo Arco-íris por terem me acolhido no momento mais difícil de minha vida e por me permitirem vivenciar o encontro comigo mesma na expressão da fé racional.

Meu afeto e agradecimentos vão para meus pais *Solange* e *Natalio* por terem me dado a vida, educado e terem me ensinado o valor que a educação pública e o trabalho têm na vida de cada indivíduo. Na fé que ambos depositaram no serviço público como meio de promoção de cidadania e como expressão do acesso aos bens públicos que nossa sociedade produz para as pessoas que vivem neste Estado nacional. Na mesma medida, sou grata ao convívio e relacionamento que tenho com meus irmãos *Analy*, *Diego Jilson* e *Hugo Antônio*, com meus cunhados e cunhada *Pablo*, *Diego Carvalho* e *Sonia Mara*, com meu primo *Douglas Willian* e com minha prima agregada *Beatriz*, vocês são a personificação do valor que esta família possui para mim.

Também sou grata aos familiares que sempre deram apoio para mim e para minha família tias/tios *Luciene* e *Crispim* e *Lila* e *Wagner*, vocês foram essenciais para o meu desenvolvimento desde a infância até a vida adulta. O sentimento de gratidão é incomensurável.

Sou especialmente grata à minha orientadora *Dr^a Regina Coeli Machado e Silva* por ter me escolhido para ser sua orientanda quando eu não acreditava que seria possível o ingresso na pós-graduação. Sua dedicação, apoio e ensinamentos me fizeram perceber que a escola é um espaço de produção de conhecimento e de pesquisa científica para além de teorias pedagógicas que colocam o professor como alguém apartado da sua profissão e da escola básica. Hoje eu sei que para pensar a escola é necessário olhá-la como espaço que produz uma Cultura que revela o território das relações sociais e políticas existentes na escola. É, portanto, preciso olhar para a escola real e minha orientadora me ensinou isso a partir do conhecimento da Antropologia e da Sociologia.

Agradeço imensamente as generosas e gentis contribuições dos professores que compuseram a minha banca de qualificação e de defesa de mestrado *Dr. Adrian*

Alvarez Estrada (Unioeste) e *Drª Andréa Cristina Pavão Bayma* (UFF). Vocês qualificaram a minha pesquisa e a minha dissertação é resultado da contribuição leitora e da experiência de vocês como pesquisadores. Muito obrigada por trazerem novas perspectivas para a minha formação.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná por me qualificar na graduação e na pós-graduação e por me permitir aprender o que é a pesquisa científica nos estudos da linguagem, na formação de professores e por me tornar pesquisadora da Ciência da Educação e dos estudos da Fronteira.

Ao Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, pela excelência e qualidade conquistada ao longo destes anos, pelos professores que atuam no programa, aos professores que participaram diretamente de minha formação no mestrado e pela qualidade das disciplinas que cursei. Agradeço aos coordenadores do Programa, professores *Dr. Fábio Lopes Alves* e *Dr. Samuel Klauck*, por todo suporte dispensado aos pós-graduandos e por sua disponibilidade ao apresentar e resolver questões da minha vida acadêmica e dos estudantes de minha turma. Sou grata às secretárias *Vânia Maria da Costa Valle* (recentemente aposentada) e *Áurea Inês Theisen Martines* por serem tão gentis e atenciosas comigo nos momentos de dúvidas e em alguns trâmites do sistema da pós-graduação.

Agradeço também o suporte que tive de dois coordenadores e de minha diretora por terem organizado meus horários de trabalho em 2022 para que eu pudesse cursar no primeiro ano do mestrado as disciplinas obrigatórias e eletivas do curso. Vocês foram extremamente importantes para que eu conseguisse realizar cada etapa de minha formação acadêmica e de pesquisadora. Agradeço também a disponibilidade que a colega *Maria José* teve ao aceitar realizar algumas substituições de aula em minha turma de 2º ano para que eu pudesse realizar as minhas aulas do mestrado.

Minha gratidão, afeto, generosidade e amor são para minha amiga *Claudia Bueno* por todas as provas de amizade, de fortalecimento e de resgate dispensados a mim quando eu mais precisei na escola. Você me salvou quando ninguém pôde ou quis colaborar para que eu finalizasse uma disciplina em 2023. Você possui importância ímpar em minha vida e essas palavras são mais que um agradecimento, são um reconhecimento da força de cura e de amor que a amizade entre mulheres pode ter “*se eu te curo, você me cura; se você me cura, eu te curo*”.

Meu afeto e amizade à *Brenda* e à *Júlia Tainá*, que em nossas divergências encontramos convergências de espírito, de afeto e de relações profundas em nossa amizade. Vocês me inspiram por serem mulheres incríveis, batalhadoras, mães dedicadas e por me mostrarem que a fé possui múltiplas resoluções e entregas. Se hoje eu sou melhor enquanto mulher, filha, irmã, professora e amiga é por conta das aprendizagens que vocês me possibilitam ter diariamente.

Agradeço às amigadas que a Unioeste me deu ao longo desses sete anos e meio de formação. São meus xodós: *Odair José* e *Deni Iuri*. E às amigadas que fiz no mestrado *Soraia*, *Karina*, *Daniela* e *Sheila*. Aos amigos que fiz durante minha primeira formação docente: *Alexsandro* e *Liciane*.

Eu agradeço, em especial, a amizade da *Flávia Anastácio de Paula* por todo crescimento que ela tem me possibilitado enquanto pessoa e professora: dos projetos realizados juntas até as nossas conversas sobre a formação docente, você tem um espaço essencial em minha vida. Por isso, eu confesso, *Flávia*, que quando nos conhecemos em 2017 eu não imaginava que nossa amizade fosse ser duradoura, mas eu estava errada, ainda bem! Eu ainda te agradeço por ter sido você a primeira pessoa a incentivar a mim e a *Michelle Sudário* para produzirmos nossos projetos de pesquisa para concorrer ao processo seletivo em 2020 do PPGE em Cascavel. Você nos incentivou a nos qualificarmos em nossas áreas de interesse e de afinidade. Além desse fator, eu te agradeço por não me deixar desistir da seleção da pós-graduação embora eu tenha tido motivos para fazê-lo. Os “nãos” recebidos em Cascavel (mestrado em Educação) e em Foz do Iguaçu (mestrado em Ensino) foi o sim que minha orientadora me deu e foi, segundo você, “o luxo” que a universidade me concedeu por ter a professora *Regina* como orientadora. Muito obrigada!

Sou grata ao encontro fortuito de amizade e de cumplicidade que tenho construído com o *Heleno*. Não somos da mesma geração (ainda bem!) e isso tem tornado bastante interessante nossa amizade. Temos alguns gostos em comum para leitura literária, arte fotográfica e assuntos variados. Gostamos de compartilhar chá às quintas-feiras enquanto estudamos. Nossas bobices diárias, nossos diálogos sobre assuntos sérios e nossos projetos de estudo são alento para a minha mente e para o meu espírito e isso me faz crer que eu tenho sido agraciada por tê-lo em minha vida diariamente.

Gostaria de agradecer a cada pessoa que se disponibilizou a contribuir diretamente com o processo das entrevistas, sem essa etapa eu não teria como finalizar a minha pesquisa de mestrado. Graças a vocês eu pude registrar cada etapa da etnografia realizada nesta dissertação.

Antes de finalizar este texto, quero pedir perdão aos meus ex-alunos e atuais alunos pelos momentos de ausência devido aos compromissos assumidos pela pós-graduação. Eu sei perfeitamente que logo mais vocês não se lembrarão de mim, mas eu sempre me lembrarei dos rostinhos e olhinhos que emanavam emoções ao descobrirem-se leitores em minhas aulas de literatura e de alfabetização. Peço perdão às suas mãozinhas por eu ter deixado de segurá-las quando vocês necessitavam pegar no lápis para traçar letras e números e, assim, poderem escrever. Nunca me esquecerei das importantes aprendizagens que vocês me deram. Alfabetizar é dar asas à imaginação e ao poder de criação que as palavras têm em nosso mundo.

Por último, eu agradeço à Prefeitura de Foz do Iguaçu por me possibilitar a licença remunerada a partir de 2023 para eu dar prosseguimento ao meu processo de qualificação na pós-graduação. O reconhecimento e respeito que a prefeitura faz atualmente em nosso Plano de Carreira, a partir da luta dos educadores, possibilita aos professores da Rede Municipal de Ensino almejar um novo horizonte de atuação na escola e no serviço público. Em outras palavras, o professor bem formado e com remuneração digna e condizente com sua formação é sinônimo de entrega de serviço público de qualidade para a população. E esta deve ser a política de Estado que os governos precisam fazer para que nossa sociedade se desenvolva de forma a combater todo e qualquer populismo e ideias equivocadas sobre os problemas complexos de nossa sociedade.

A todos que foram nomeados aqui, meus sinceros agradecimentos!

VALDEZ, N. L. **“Recuperar o Tempo Perdido?”: Ensino-aprendizagem, controle e avaliação face aos efeitos da pandemia em uma escola municipal em Foz do Iguaçu.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Coeli Machado e Silva. Foz do Iguaçu, 2024.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é apresentar reflexões sobre o trabalho desenvolvido por uma comunidade escolar de uma escola municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais) localizada na cidade de Foz do Iguaçu-PR, durante o processo de retomada das aulas presenciais após a pandemia de covid-19. Levando-se em consideração que o fechamento das escolas durante pandemia trouxe impactos para a organização escolar (tempo) e para os processos de ensino-aprendizagem, nossas análises enfocaram na organização da escola a fim de determinar quais foram as ações de recuperação das aprendizagens realizadas pela *Escola* no período de retomada das aulas presenciais. Para isso, privilegiamos a etnografia escolar, por meio da observação-participante e entrevistas semiestruturadas, tendo por foco o trabalho desempenhado pelos gestores da escola, pela coordenação pedagógica, pelos docentes e pelos familiares dos estudantes matriculados na escola. A observação-participante foi realizada durante dois calendários letivos distintos: a) de maio a dezembro de 2022; e, b) de fevereiro a agosto de 2023. As entrevistas foram realizadas no mês de agosto de 2023. A dinâmica escolar da *Escola* nesse período construiu diferentes significados da categoria *tempo* depois da pandemia. Ao contrário da ideia de que o tempo estava “paralisado” ele foi vivido sob quatro formas na gestão do tempo da escola relacionado aos coordenadores pedagógicos e diretores escolares; na sobreposição das funções docentes; na identificação como pandêmicos para crianças que estavam matriculados durante a pandemia; na inventividade escolar da comunidade escolar para driblar as adversidades vividas no cotidiano da *Escola*. Para professores e outros profissionais da escola o envolvimento da comunidade escolar tornou-se chave para constituir um processo de recuperação dos estudantes nas salas de reforço, e nos projetos mais amplos como *Festival Cultural*, *Mostra Pedagógica* e a *Fanfarra*. Argumentamos que a ação conjunta entre escola e comunidade escolar experimentam significados do tempo escolar em suas dimensões cronológicas (passado, presente e futuro), como também no tempo que é vivenciado pela experiência compartilhada entre os atores do processo escolar.

Palavras-chave: Escola; Tempo; Pandemia; Retorno escolar.

VALDEZ, N. L. **"Making up for lost time?": teaching-learning, control and evaluation in the face of the effects of the pandemic in a municipal school in Foz do Iguaçu.** 121 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Coeli Machado e Silva. Foz do Iguaçu, 2024.

ABSTRACT

This dissertation aims to present a study of the social and academic context after the return to face-to-face classes from Covid-19 pandemic in a public elementary school in the municipality of Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil. To assert how the school management and teachers organized the education work to recover from classes suspension and moving to the on-line classes, our analysis investigated the school planning and organization, considering that the in-person classes interruption during pandemic brought several challenges and negative impacts in the classes schedule and time, and to the learning process. The field work in the school Ethnography was performed using participatory research with the school management, educational staff, teachers and student families. Data collection was performed in two parts. First, the participatory research from May 2022 to December of the same year, and from February to August 2023. Second, in August 2023, with semi structured interviews. Unlike the common idea that time was “suspended” during Covid, this research provides a very different perspective, with a clear diversification in the meaning of time as a category for the people involved. During the pandemic, school daily dynamic build up a different system with three categories for the perception of time related to four different social groups: school pedagogic and management personnel needing to engage in a new multitask and multidimensional demands of functions and teaching needs, students as people under a pandemic, decrease, condition, and the school community under constant challenge to come up with new and creative solutions for the Covid challenges to academic life. For teachers and school personnel, strengthening ties with the school community using extra classes and larger academic, social and cultural projects, were key to a successful student's academic and psychological recovery. In conclusion, we advocate that time, as past, present and future, can assume various meanings and significances as the result of the interaction between the school staff, students and its community, as well the perception of time during the shared experiences between the teaching and learning process.

Keywords: School; Time; Pandemic; School return.

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CEE – Conselho Municipal de Educação.

CME – Conselho Municipal de Educação.

MEC – Ministério da Educação.

SEED – Secretaria de Estado da Educação do estado do Paraná.

SMED – Secretaria Municipal da Educação.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

PARCA – Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens.

PCAE – Programa de Combate ao Abandono Escolar

LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Categorias do Juízo Professoral.

Tabela 2: Organização da Rotina Escolar: período de retomada das aulas presenciais.

Tabela 3: Organização da rotina de alimentação e recreio interativo.

Tabela 4: Organização do atendimento escolar da *Escola*.

Tabela 5: Desempenho da *Escola* no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Gráfico 1: Perfil populacional do *Bairro*.

Gráfico 2: Desempenho da Escola na Prova Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID	23
1.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	30
1.2. ETNOGRAFIA ESCOLAR.....	33
1.3. A CONSTRUÇÃO DA DINÂMICA ESCOLAR: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	38
2. A ESCOLA: ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA	42
2.1. A ESCOLA E A FRONTEIRA.....	42
2.2. A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NA ESCOLA.....	46
2.3. A ESCOLA E SEUS PROJETOS	57
3. ENSINO-APRENDIZAGEM, CONTROLE E AVALIAÇÃO FACE AOS EFEITOS DA PANDEMIA	70
3.1. AS CATEGORIAS DA PESQUISA DE CAMPO.....	71
3.1.1. A GESTÃO DO TEMPO NA ESCOLA.....	73
3.1.2. A SOBREPOSIÇÃO DE FUNÇÕES DURANTE E APÓS A PANDEMIA...84	
3.1.3. OS PANDÊMICOS.....	90
3.1.4. A INVENTIVIDADE ESCOLAR	100
REFERÊNCIAS:	111
APÊNDICE	115
ANEXOS	118

*Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivos
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo...
(Caetano Veloso)*

INTRODUÇÃO

A pandemia transformou a experiência escolar nas escolas de Educação Básica de todo território nacional. Do fechamento à reabertura, as escolas precisaram se adequar à nova realidade do ensino: a distância entre alunos e professores e de suas famílias com os profissionais da escola. Com esse evento sanitário, as escolas precisaram inserir em suas práticas pedagógicas o uso de artefatos tecnológicos como computadores, tablets e smartphones, além de atividades impressas de modo a garantir, minimamente, o cumprimento do calendário escolar de 2020 e de 2021. Essas mudanças foram experienciadas por muitos de nós com apreensão, incertezas e alguns questionamentos, tais como: Quais serão os impactos da pandemia sobre a escola? Como garantir que os alunos aprendam? Como ocorrerá o retorno escolar? E em quais condições?

Por tais dúvidas e incertezas surgidas nesse período, eu, professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisei estranhar aquilo que me era comum, ou seja, precisei olhar para a escola não mais como professora inserida em um contexto escolar, mas precisei olhar para um contexto maior para poder desvendar o estranho que se assemelhava e que estava sob meus olhos: a *Escola*¹ em suas múltiplas facetas e complexidades para compreender o que a pandemia da covid-19 tinha transformado na microesfera social da dinâmica escolar.

Ao olhar para a *Escola*, para meus alunos e suas famílias, para meus colegas de trabalho, para os documentos norteadores do trabalho escolar durante a pandemia publicados pelos órgãos responsáveis da educação nas esferas federal, estadual e municipal, bem como para as relações sociais estabelecidas entre professores, coordenadores pedagógicos, diretores e comunidade escolar², passei a ter pistas de que os impactos da pandemia sobre a *Escola* não seriam apenas em

¹ A partir da inserção desta nota de rodapé, utilizarei a palavra *Escola* com inicial maiúscula e em itálico para designar a instituição de ensino em que ocorreu a pesquisa de campo.

² Segundo a definição da Secretaria Estadual de Educação do estado do Paraná (SEED-PR), a comunidade escolar refere-se a todas as pessoas que fazem parte do ambiente educacional de uma escola. Isso inclui não apenas os estudantes e professores, mas também outros membros da comunidade local que desempenham papel para a aprendizagem. Ainda segundo o site da SEED, as redes de ensino que são vinculadas ao sistema estadual de ensino utilizam por definição de uma comunidade escolar os seguintes atores: professores e profissionais que atuam na escola, por alunos matriculados que frequentam as aulas regularmente e por pais e/ou responsáveis dos alunos. Disponível em: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/php?conteudo=14>

relação ao processo de ensino-aprendizagem. Eles foram vistos pela observação atenta da dinâmica escolar e da dimensão do *Tempo* escolar vivenciado durante e após a pandemia. Em relação à categoria *Tempo*, Alfred Gell afirma que

A conexão temporal de um evento é um fator que depende unicamente de sua data; sua especificação, usando o cálculo de uma língua natural, pode exigir o emprego de expressões que dependem, para o seu significado, do contexto em que são pronunciadas, bem assim como o contexto temporal do evento especificado (Gell, 2014, p. 152).

Para Gell (2014), a conexão temporal de fatos ocorridos no passado revela a complexidade da forma como os eventos são percebidos e descritos em relação ao tempo presente. Assim, a conexão temporal de um evento não é apenas uma questão de sua data específica, mas também depende do contexto em que esse evento é interpretado e comunicado. Desse modo, a conexão temporal refere-se a como um evento é situado no tempo, sendo a linguagem o instrumento que os indivíduos têm para especificar a temporalidade de um evento de acordo com o contexto cultural, social e histórico. O significado de um evento, portanto, também é moldado pelo contexto em que ocorre e pela forma como é narrado. Isso implica que diferentes culturas podem ter maneiras distintas de conceber e organizar o tempo, afetando como eventos são registrados e lembrados.

Tendo em vista as dimensões da dinâmica e do tempo escolar, é importante acompanhar a escolarização durante a pandemia nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu entre 2020 e 2021. No primeiro ano de vigência oficial da pandemia, as escolas municipais de Foz do Iguaçu desenvolveram suas atividades escolares no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE), seguindo a orientação de entregas quinzenais de apostilas impressas e da mediação professor-aluno feita por meio de aplicativos de mensagens (*WhatsApp* e *Telegram*) ou em videoaulas em plataformas de reuniões (*Google Meet*, *Zoom* e *Microsoft Teams*); esse formato de ensino possibilitou aos estudantes acessos aos conteúdos programáticos das disciplinas que compõem a matriz curricular de 1º a 5º ano: Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Informática Educacional e Educação Física; como também, permitiu, de certo modo, a manutenção dos vínculos dos alunos e de suas famílias com a rotina escolar e com os professores que atuavam em cada turma.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as atividades escolares foram viabilizadas pelo ensino remoto emergencial, percebemos que a dinâmica escolar

que estava vigente não era suficiente para possibilitar que os conteúdos escolares fossem obtidos, presumindo que as famílias tivessem o mesmo domínio metodológico que os docentes. Um primeiro efeito da pandemia produzido era de que escolarização ocorria de modo indesejável tanto para os docentes quanto para as famílias dos alunos. Consideramos que o *tempo* escolar durante a pandemia fluía em outro ritmo como se o *tempo* estivesse “paralisado” e como a escola não tivesse existido durante os anos de 2020 e 2021.

Por essa perspectiva inicial, as perguntas que mobilizaram este estudo foram: Qual é o papel da comunidade escolar da *Escola* no processo de retomada das aulas presenciais após a pandemia de covid-19? Como os atores do processo escolar assimilaram os efeitos das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação durante o retorno das aulas presenciais a partir de 2021? Tendo em vista essas perguntas, as questões centrais para esta dissertação eram: a *Escola* é capaz de mobilizar sua comunidade escolar para constituir um projeto de recuperação das aprendizagens (política pública municipal) que fosse efetivo para atender as necessidades dos alunos não atendidas durante o período da pandemia? A política pública conseguiu produzir um efeito desejável sobre uma comunidade escolar sem mobilização efetiva de seus atores sociais?

Por tais questionamentos, o objetivo desta dissertação foi compreender a atuação da comunidade escolar no retorno das aulas presenciais, ocorrido em junho de 2021, tendo por foco a dinâmica escolar produzida durante o período da retomada das aulas presenciais e durante a vigência dos calendários escolares de 2022 e 2023. Além disso, buscamos saber quais foram os efeitos da política pública de recuperação das aprendizagens sobre a *Escola* e como a comunidade escolar se mobilizou diante aos efeitos do Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens (PARCA) sobre a *Escola*. O PARCA foi uma política pública desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), instituída pelas Instruções Normativas 02/2021 e 07/2021, que tratam da Retomada das Aulas Presenciais na Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, a partir de junho de 2021. Esse programa tinha como objetivo a atuação das escolas frente às defasagens de aprendizagens, visando ao desenvolvimento da flexibilização curricular, a realização de avaliações diagnósticas sobre os níveis de aprendizagens e ampliação de salas de reforço nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Considerando o objetivo geral desta dissertação, é necessário mencionar que a política pública de educação do município de Foz do Iguaçu não é definida apenas pelas escolhas dos gestores locais, é definida pelo Estado brasileiro tendo como pressupostos norteadores os princípios constitucionais do Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96. Conforme o artigo 8º, no título IV, a organização do ensino brasileiro será realizada por meio de sistemas de ensino e em regime de colaboração entre a União, os Estados e Distrito Federal e Municípios. Considerando essa diretriz, os parágrafos 1º e 2º do artigo 8º, definem as competências de cada ente federado em relação à organização e à estrutura de financiamento educacional, sendo:

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Em consonância com esses princípios estabelecidos nos artigos 8º e 9º, os artigos 10º e 11º definem as responsabilidades dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios em relação à organização da educação considerando as normas gerais definidas pelo Ministério da Educação e referendadas pelo Conselho Nacional de Educação. Desse modo, cabe aos estados e municípios as seguintes atribuições:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

A articulação entre as diretrizes da política pública de educação em Foz do Iguaçu e os preceitos constitucionais e legais estabeleceu no período da pandemia e da retomada das aulas presenciais uma rede de responsabilidades compartilhadas

entre os diferentes níveis de governo. Enquanto a União exercia a coordenação da política nacional das diretrizes por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), os estados e municípios tinham por incumbência a organização do ensino remoto e da volta escalonada das aulas na rede pública de ensino. Essa estrutura permitiu que cada ente federado atuasse de maneira a garantir a oferta de educação remota e na organização da retomada das aulas presenciais, respeitando as particularidades locais, ao mesmo tempo em que se mantinham alinhados com as diretrizes nacionais.

Em vista do objetivo principal desta pesquisa, definimos a) Escola em contexto de fronteira, e, b) Educação durante a pandemia. A partir dessas abordagens foi possível evidenciar a dinâmica escolar da *Escola* a partir das seguintes categorias: 1. O tempo escolar e a gestão do tempo; 2. Sobreposição das funções docentes; 3. Os pandêmicos; e, 4. A inventividade escolar. Todas essas categorias estão diretamente atreladas com a atuação dos gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e pais e/ou familiares com quem vivem os alunos da *Escola*, no retorno das aulas presenciais que foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED).

Pela especificidade do objeto de estudo e em face aos objetivos propostos, realizamos etnografia escolar, com predominância de dados qualitativos. Segundo Rockwell (1989, p. 49), a etnografia escolar é definida por ser um

Procedimento de pesquisa, que não requer a definição inicial de um modelo teórico acabado que funcione como “marco”, ou seja, que delimite o processo da observação, exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais, nas quais a “operacionalização” de variáveis é necessária. Dado vínculo entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vem se construindo no processo da pesquisa etnográfica na escola (Rockwell, 1989, p. 49).

Desse modo, os dados coletados foram adquiridos em dois momentos: 1) Observação participante (realizada entre os meses de julho a dezembro de 2022, e, entre fevereiro e maio de 2023); 2) Entrevistas semiestruturadas (coleta dos relatos de professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e pais e/ou familiares com quem vivem os estudantes matriculados na escola). As entrevistas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2023 e tiveram como ponto de partida os seguintes temas: as aulas remotas em 2020 e 2021; a retomada das aulas presenciais, a partir de junho de 2021; a organização escolar em torno do documento *Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens*

(PARCA); a percepção das famílias sobre a pandemia e o processo escolar durante o ensino remoto e durante a retomada das aulas presenciais.

A interrupção das atividades escolares presenciais e a implementação do ensino remoto exigiram ajustes rápidos e muitas vezes improvisados, revelando desigualdades preexistentes e gerando novos desafios para as escolas. Por essa razão, a necessidade de compreender os efeitos da pandemia sobre a *Escola* e como a comunidade escolar se organizou em torno dos efeitos da política pública do PARCA, tendo em vista o *Tempo Escolar* durante e após a pandemia é um fator que não pode ser ignorado no campo dos estudos sobre a fronteira e sobre as escolas de fronteira. Nesse sentido, das 52 escolas de Ensino Fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino, a pesquisa foi realizada na *Escola* devido às seguintes características: 1. Acesso ao campo de pesquisa: fator que me possibilitaria realizar a pesquisa, pois, como sou docente na instituição não teria problema para conseguir acessar o campo de pesquisa, visto que atualmente as escolas estão mais fechadas para receber pesquisadores externos à sua dinâmica e, por último, porque eu não teria dificuldades para ser aceita pelo grupo de professores, coordenadores, diretores, pais e estudantes da *Escola*. 2. Porte escolar, isto é, a escola configura-se por ser de médio a grande porte, ou seja, o quantitativo das 600 matrículas é revelador da complexidade escolar existente no interior da instituição. 3. Proximidade com a Fronteira com o Paraguai: o *Bairro*, por estar situado próximo à fronteira com o Paraguai, é de fácil acesso aos moradores paraguaios que decidem morar no Brasil para acessar os serviços públicos que são ofertados para a população iguaçuense. Nesse sentido, a escola foi escolhida por ser uma instituição que possui um expressivo número de matrículas de estudantes que são filhos de paraguaios ou, ainda, de crianças que são nascidas no Paraguai. Esse dado evidencia o fluxo de idas e vindas dos estudantes ao longo do ano letivo na instituição, portanto, é revelador da dinâmica de fronteira existente em escolas que estão mais próximas da fronteira com o Paraguai.

Outro aspecto a considerar é que esta pesquisa se insere na intersecção das áreas de Educação, Antropologia Escolar e Sociologia, ou seja, por sua característica interdisciplinar amplia-se a perspectiva de análise dos desafios enfrentados por escolas que possuem características semelhantes à escola e à comunidade escolar em que se realizamos nossa pesquisa. Nesse viés, ao identificarmos os principais obstáculos e as soluções adotadas pela comunidade

escolar, pelos docentes, coordenadores e diretores e pelas famílias dos estudantes, este estudo visa a fornecer subsídios para a elaboração de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, com a perspectiva de melhorar a qualidade da educação e reduzir desigualdades no pós-pandemia. Portanto, o presente trabalho se justifica não só pela relevância social do tema, mas também pela escassez de estudos específicos que tratem da realidade escolar durante a pandemia em escolas de fronteira, principalmente em contexto de tríplice fronteira. Este estudo espera contribuir para a reflexão crítica sobre a resiliência das escolas municipais e o papel da educação no enfrentamento de crises sanitárias, sociais e econômicas.

Ante ao exposto, no primeiro capítulo desta dissertação contextualizaremos os aspectos da pandemia de covid-19 no Brasil e na região de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai, registro histórico elaborado por Polon (2021) e Silva-Sobrinho et. al. (2021). Ainda nesse capítulo, apresentamos no primeiro tópico a construção metodológica da pesquisa. No segundo tópico apresentamos as bases teóricas da etnografia proposta por Roberto Cardoso Oliveira (1996) – “o olhar, ouvir e escrever”, sendo elemento imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa de campo na escola. Por último, trazemos a base teórica que fundamentará nossas análises sobre a *Escola*, nossos argumentos são construídos nos seguintes autores: Bourdieu (2007; 2007a), Foucault (2005), Silva e Dorfman (2020).

No segundo capítulo, buscamos constituir os fundamentos teóricos sobre a Escola e minha inserção no campo de pesquisa, além dos aspectos que consideramos importantes sobre a fronteira e as escolas de fronteira. As análises são constituídas a partir do documento norteador Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e pela seleção de livros e artigos que tematizem a escola de fronteira como uma instituição do Estado que cumpre seu papel institucional, mas, ao mesmo tempo, produz a escola com as características do processo escolar na faixa de fronteira. Os principais autores que fundamentam esse capítulo são Albuquerque (2005); e Silva (2021).

Por fim, no terceiro e último capítulo, apresentamos as categorias de análise extraídas da observação-participante. As análises são fundamentadas em Silva (2018) sobre atos do Estado, em Foucault (2005) e em Bourdieu (2007). É nesse capítulo, portanto, que definimos o *Tempo* como categoria norteadora da ação da

comunidade escolar e dos profissionais da escola e a dinâmica escolar da *Escola* durante o retorno das aulas presenciais no período da vacinação contra a covid-19.

1. A ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID

Os primeiros casos de covid-19 que foram noticiados por veículos de imprensa internacional ocorreram na cidade de Wuhan, China, em dezembro de 2019. Com o avanço da doença pelos demais continentes, e sem nenhum conhecimento científico sobre as formas de prevenção e de tratamento hospitalar, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 11 de março de 2020 emergência sanitária mundial – pandemia (Polon, 2021, p. 213).

No Brasil, os primeiros casos de infecção por covid-19 foram registrados em fevereiro de 2020 nos estados de São Paulo, sendo este o primeiro estado com confirmação de óbito pela doença; Rio de Janeiro, Paraíba, Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais e Santa Catarina tiveram seus registros na sequência (Brasil, 2020).

Segundo Silva-Sobrinho [et. al.] (2021, p. 2), nos primeiros meses de pandemia no Brasil a taxa de contaminação pela doença seguia as mesmas proporções da média mundial, com algumas variações entre as cinco regiões, estados e municípios. Todavia, devido às pressões de setores de grandes industriais e empresários, além do negacionismo promovido pelo governo federal do ex-presidente Jair Bolsonaro contra as medidas de saúde pública e de fechamento de serviços não essenciais, as taxas de contaminação por covid-19 no Brasil dispararam e estiveram entre as médias mais altas no mundo. Em consequência disso, os índices de mortalidade atingiram no ápice da pandemia a média de 3,8% mortes diárias no país, isto é, uma incidência de 1031,8 casos para cada grupo de 100 mil habitantes.

Na fronteira do Brasil (Foz do Iguaçu) com o Paraguai (Ciudad del Este) e a Argentina (Puerto Iguazú), a situação sanitária preocupou as autoridades locais pela rápida disseminação do vírus. Devido à alta incidência de transmissibilidade da doença, os prefeitos das três cidades lançaram decretos que restringiram a circulação diária de pessoas, que ocorreu a partir da segunda quinzena de março de 2020. Vale ressaltar que, em relação ao fluxo fronteiriço, antes da pandemia ser uma preocupação sanitária de importância transnacional, a paisagem fronteiriça entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina, sempre foi marcada pela circulação de moradores locais, turistas e de trabalhadores oriundos de outros municípios da região, ora para atuar no comércio em Foz do Iguaçu ou do Paraguai ou em atividades ligadas ao

contrabando e descaminho (Silva, 2021). Segundo Silva (2021, p. 9), a imagem cotidiana da fronteira para a população local é da presentificação do Estado por meio das forças de segurança, tal relação se deve ao fato de que

Estamos inseridos no comércio transfronteiriço e local como algo do qual fazemos parte, como moradoras da cidade, presenciando ou sabendo pela divulgação nos jornais locais e também como compradores”, com salário regular (como funcionárias públicas) e cartão de crédito. Todos somos, assim, “afetados” (Favret-Saada, traduzida em Siqueira, 1991), direta ou indiretamente, por modos de conhecimento vinculados às práticas do contrabando e de descaminho, como as identificam os agentes da fiscalização e controle (Silva, 2021, p. 9).

A descrição da paisagem fronteiriça do parágrafo anterior descrita por Silva (2021), demonstra que a situação sanitária da pandemia não era apenas uma questão dos prefeitos locais. Por se tratar de uma região de fronteira trinacional a competência administrativa recai sobre a esfera federal de cada país e houve a necessidade de convocação de reunião com os representantes do Mercosul, a fim de se estabelecer um protocolo de saúde transnacional que possibilitasse o fechamento da fronteira para minimizar os efeitos da pandemia sobre os sistemas de saúde local.

De acordo com Nogueira e Fagundes (2020), em 3 de fevereiro de 2020, o Brasil publicou a portaria nº 188 do Ministério da Saúde que declarava a emergência sanitária em território nacional. Em 19 de março de 2020, essa mesma portaria passou a restringir a circulação e entrada de estrangeiros no país, incluindo de pessoas procedentes do Paraguai e da Argentina. No entanto, o documento não trazia nenhuma instrução sobre a atuação sanitária específica para a faixa de fronteira brasileira. De acordo com as autoras, a questão da fronteira só passou a ser considerada após acordo assinado entre o Brasil e Uruguai, por ocasião da fronteira entre Santana do Livramento-RS e Rivera-UY (Nogueira; Fagundes, 2020, p. 3).

Em virtude da grave situação sanitária do Brasil, os governos do Paraguai e da Argentina resolveram decretar, em março de 2020, o fechamento da fronteira com o Brasil a fim de que não houvesse a circulação de novas variantes do coronavírus e um possível colapso dos sistemas de saúde desses países (Nogueira; Fagundes, 2020, p.4). Com o fechamento da fronteira entre os três países houve um grande impacto sobre a circulação de moradores do Paraguai e da Argentina em Foz do Iguaçu; tal restrição afetou não apenas a economia local, mas pôde ser vista em

outros setores como o serviço público realizado por escolas, hospitais e nos órgãos de segurança pública. Esse cenário foi amplamente noticiado pela imprensa local, como se pode evidenciar pelo excerto da reportagem publicada pelo no site da Rádio Cultura de Foz do Iguaçu:

[...] a interdição das duas pontes que ligam os países vizinhos alterou o perfil da cidade, marcado pelo acesso terrestre que permite deslocamentos como se Ciudad del Este e Puerto Iguazú fossem bairros da cidade. [...] Foz do Iguaçu se viu sem a característica e histórica aglomeração da travessia da Ponte Internacional da Amizade e tudo o que ela representa em termos de movimentação financeira e social (Calebe, s/p., 2020)³.

Na perspectiva evidenciada por Calebe (2020), constata-se que o fechamento das fronteiras em virtude da pandemia modificou a dinâmica fronteira e isso trouxe consequências não apenas para o comércio local, mas para outros setores da vida fronteira. Uma das imagens que excedeu o cotidiano da fronteira durante a pandemia era a dos refugiados sanitários, conforme demonstram Dorfman e Silva:

Como a Argentina e o Paraguai fecharam fronteira também para seus nacionais, ainda que por um breve período, as tensões se concentraram no lado brasileiro. Sem poder regressar a seus países e tampouco ingressar novamente no Brasil, argentinos e paraguaios permaneceram “entre fronteiras”. Um dos argentinos sintetizou essa situação com espanto: “estamos sem pátria”. Uma reportagem foi intitulada “Exilados pela pandemia, paraguaios ficam ao relento na fronteira”: tratava-se de uma “legião de trabalhadores” com suas famílias, que saíram de São Paulo/Brasil para Foz do Iguaçu, onde atravessariam a fronteira a pé. Depois de registrar a saída do território brasileiro, se depararam com grades impedindo a entrada no próprio país. Os que não conseguiram abrigos imediatamente ficaram dias à espera, aglomerados nos 550 metros de comprimento da Ponte da Amizade, dormindo no chão, sem condições mínimas de alimentação e saúde. Recebiam “ajuda voluntária de oficiais da Marinha Paraguaia responsáveis pela vigilância local, e de grupos de voluntários brasileiros” (Dorfman; Silva, 2020, p. 280).

Além desse cenário cotidiano que impactava os cidadãos paraguaios e argentinos que buscavam ingressar em seus países de origem, outros fatores diplomáticos e políticos foram incorporados ao debate diário dos moradores da fronteira, como: a política de saúde para tratamento dos doentes entre os três países, o comércio local e o deslocamento dos moradores locais entre as cidades. Nesse aspecto, de acordo com documento publicado no site do Instituto Social do Mercosul (s/d), há poucos dados sobre os impactos da pandemia na região da

³ Reportagem disponível no site de jornalismo local da Rádio Cultura de Foz do Iguaçu <https://www.radioculturafoz.com.br/2020/06/19/pandemia-mudancas-sao-mais-expressivas-nas-cidades-da-linha-de-fronteira/>. Acesso em: 01 de fev. 2023.

tríplice fronteira entre o Brasil, Paraguai e Argentina, porém, alguns registros preliminares mencionam como impactos imediatos vivenciado pela população local:

- Impactos positivos:**
1. Estímulo à construção de novas pontes internacionais entre Puerto Iguazú e Presidente Franco e entre Foz do Iguaçu e Presidente Franco.
 2. Aplicação de tecnologias de reconhecimento facial (SMARF) na passagem fronteiriça da Ponte da Amizade entre Ciudad del Este (Paraguai) e Foz do Iguaçu (Brasil), com o objetivo de aumentar os controles e agilizar os fluxos transfronteiriços.
 3. CIF de Barracão – Bom Jesus do Sul – Dionísio Cerqueira – Bernardo de Irigoyen: reuniões conjuntas entre prefeitos locais para coordenar medidas de saúde e realizar testes PCR e rastreamento de casos;
 4. Reabertura da fronteira entre Brasil e Paraguai em outubro de 2020 por meio de protocolo de coordenação de controles sanitários.
- Impactos Negativos:**
1. Faltam – em geral – sistemas de informação conjuntos abertos ao público para consultar a evolução epidemiológica, as principais estatísticas e as medidas adotadas por cada país, região de saúde e municípios;
 2. Falta de cooperação na fronteira trinacional (CDE/Foz/Puerto Iguazú) para distribuição de pacientes internados em UTIs e fornecimento de medicamentos;
 3. Iniciativa municipal de Foz do Iguaçu para exigir PCR negativo de cidadãos paraguaios que desejavam entrar na cidade brasileira.
 4. Protestos pelo fechamento da divisa trinacional (CDE/Foz/Puerto Iguazú). (Instituto Social do Mercosul, s/d).

Além desses fatores, podemos afirmar que um dos impactos negativos da pandemia sobre a fronteira foi a inexistência de cooperação entre os três países para produção de dados sobre o fluxo escolar de alunos matriculados nos sistemas públicos de ensino das três cidades fronteiriças. Devido ao fluxo diário de deslocamentos terrestres pela fronteira, não é incomum haver alunos paraguaios e argentinos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, como também não é incomum a existência de matrículas de alunos brasileiros nas redes públicas de ensino do Paraguai e da Argentina. E, pelo fechamento da fronteira no início da pandemia, esses alunos foram impossibilitados de terem acesso ao ensino remoto distribuídos em apostilas.

Nesse aspecto, a falta de dados sobre o percentual de estudantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil que tiveram acesso às atividades remotas ou de estudantes que estiveram em situação de evasão escolar, dificulta a realização de projetos escolares que visam à recuperação das aprendizagens, como também, dificulta a produção de dados sobre a realidade das escolas durante o período de fechamento e de retomada das aulas presenciais nas escolas públicas das três cidades fronteiriças. Os estudos sobre a educação pandêmica no contexto da fronteira se inserem nas análises sobre a alfabetização em André (2023) e Gallert

(2023); e nas relações do trabalho docente durante a pandemia dos colégios da Rede Estadual de Ensino do Paraná – Portelinha et. al. (2021), tais pesquisas, que são importantes, demonstram que há uma lacuna de estudos específicos sobre os efeitos da pandemia sobre a realidade escolar das escolas municipais no contexto da fronteira, lacuna esta que pretendemos preencher com esta dissertação.

Salienta-se, porém, que, no contexto da educação municipal, as primeiras publicações estatais sobre a organização escolar nas escolas de Foz do Iguaçu durante a pandemia foram regidas por decretos do governo estadual e de decretos pelo publicados governo municipal. Em março de 2020, o estado do Paraná, por meio do Diário Oficial do Estado, publicou o Decreto nº 4.258 de 17 de março de 2020, que determinava a suspensão temporária das aulas presenciais na rede estadual de ensino, estendendo-se a decisão aos municípios que são geridos pelo Sistema Estadual de Ensino. Dois dias antes da publicação do decreto estadual, o município de Foz do Iguaçu publicou o Decreto nº 27.963 de 15 de março de 2020⁴, que determinava a suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais e CMEIs, dando início ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

Todavia, diferentemente do modelo empregado nos colégios estaduais do Paraná, o ensino remoto no município de Foz do Iguaçu ocorreu por meio de atividades impressas previamente elaboradas pelas equipes de 1º a 5º ano, da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Inicialmente, as atividades impressas encaminhadas para os alunos eram as mesmas para todas as escolas municipais, desconsiderando, dessa forma, a especificidade educativa de cada realidade escolar. Além disso, como forma de complementar as explicações das atividades remotas, a SMED autorizou as escolas e as equipes pedagógicas a criassem grupos de *Whatsapp* ou de *Telegram* para as turmas a fim de que os professores pudessem realizar a explicação dos conteúdos e sanar dúvidas inerentes às atividades remotas, bem como pudessem encaminhar suas explicações ou videoaulas por esses artefatos tecnológicos. Percebe-se que, no contexto da pandemia, o despreparo para o ensino remoto no Ensino Fundamental foi a regra e não a

⁴ A publicação do Decreto municipal ocorreu em edição extraordinária do Diário Oficial do Município, publicado em 15/03/2020, um domingo, realizado durante a transmissão de live nas redes oficiais da prefeitura. Essa publicação antecedeu a publicação do decreto realizado pelo governo do estado, publicado em 17/03/2020, uma terça-feira, que daria subsídio político aos municípios para suspender as atividades escolares presenciais e que são ou eram vinculados ao Sistema Estadual de Educação.

exceção. Isso pôde ser constatado em diversos estados e municípios, conforme argumenta, Costa (2020):

O ensino remoto emergencial aconteceu primeiramente sem discussão nas escolas de educação básica, não houve discussão coletiva, não se considerou as condições de acesso às tecnologias e materiais necessários por parte dos professores e estudantes, nem as condições das famílias para que este ensino ocorresse. Salientamos, ainda, que para que a economia não parasse e para que a escola voltasse a funcionar de alguma forma, garantindo o lucro, foi crucial a ideia disseminada pelo governo em parceria com o grande capital de falsa normalidade da vida (Costa, 2020, p. 11).

Pela argumentação da autora e pela exposição do parágrafo anterior, o ensino remoto foi implementado sem haver um estudo sobre como este modelo de ensino impactaria as diversas realidades escolares. Além desse fator, Costa (2020) argumenta que por não haver tido nenhuma forma de consulta pública nas escolas com professores, coordenadores pedagógicos e diretores, esse modelo de ensino emergencial promoveu um aprofundamento ainda maior das desigualdades educacionais existentes entre escolas públicas e privadas de ensino.

Todavia, no contexto das escolas situadas em região de fronteira, como em Foz do Iguaçu, o ensino remoto revelou outras demandas educacionais para além da falta de acesso a recursos tecnológicos. Por exemplo, a ausência da promoção de um protocolo transfronteiriço de atendimento escolar para a população em idade escolar residente na fronteira. Essa é uma entre muitas situações que são observadas e experimentadas na experiência cotidiana de professores, alunos e das famílias, e elas refletiram a experiência escolar durante a pandemia e nos fluxos fronteiriços (Silva, 2019).

A partir desses fatos e dos atos institucionais – Decretos, Instruções Normativas e Ofícios, produzidos pela prefeitura de Foz do Iguaçu e pela SMED sobre as escolas em 2020, o calendário escolar de 2021 das escolas municipais iniciou com atividades letivas permanecendo com o modelo remoto. Dessa vez, porém, as atividades remotas eram planejadas pelos professores de cada escola. Esse modelo de aulas perdurou até a primeira quinzena de junho de 2021, quando foi deliberado pelo Comitê Volta às Aulas que o cenário pandêmico já não seria um fator impeditivo ao retorno presencial nas escolas municipais. É importante destacar que tal comitê foi formado por representantes dos sistemas de educação e saúde municipal, por sindicatos de trabalhadores da educação pública municipal, estadual e federal: Sinprefi, Sismufi, APP-Sindicato, Adunioeste, Sinteoeste e Sindiedutec,

Associação Comercial e Industrial de Foz do Iguaçu (ACIFI), representantes de pais de alunos, trabalhadores do transporte escolar e escolas particulares (SINEP-PR). Cada um desses coletivos possuía seus interesses em relação à reabertura ou não das escolas públicas e particulares da cidade. Em relação aos sindicatos de trabalhadores da educação pública e dos pais de estudantes, a mobilização era por não abrir as escolas, mesmo com o processo de vacinação em curso. A defesa se inseria nos registros de professores que adquiriram sequelas por covid (a chamada covid longa) ou nos registros de óbitos de professores e funcionários de escolas das redes municipal e estadual de ensino⁵; em relação ao coletivo composto pelo sindicato das escolas particulares, da associação comercial e de representantes do transporte escolar, o interesse se inseria pela reabertura das escolas, uma vez que, do ponto de vista econômico o fechamento das escolas significava prejuízos econômicos ao comércio local e aos empresários da educação. Por fim, após a aprovação do retorno às aulas presenciais, os representantes da Secretaria de Saúde que compunham o Comitê de Volta às Aulas, produziram um protocolo local a partir de publicações realizadas pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação com vistas a gerir as ações que ocorreriam em cada escola no município.

Com a retomada presencial das aulas nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação promoveu um ciclo de avaliações diagnósticas a fim de que se obtivesse um “retrato” fiel dos níveis de aprendizagem de cada aluno, de cada escola e de cada região da cidade. Essas avaliações seriam o ponto de partida para a definição de metas de recuperação em cada unidade escolar. A partir da tabulação dos resultados dessas avaliações, a SMED produziu o *Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens* (PARCA) para os anos de 2021 e 2022, documento que trataria do processo de recuperação das aprendizagens. O excerto abaixo traz a justificativa legal para que a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu institua o PARCA nas escolas municipais:

O cenário escolar foi modificado face à suspensão das atividades letivas presenciais, iniciada em 17 de março de 2020, decorrente da situação pandêmica. As escolas transformaram o processo de ensino e aprendizagem através de um plano de atividades remotas, com o objetivo de assegurar que todos os alunos continuassem o desenvolvimento de suas aprendizagens a partir de suas casas. A retomada das atividades presenciais aconteceu através das orientações estabelecidas pelas Instruções Normativas 02/2021 e 07/2021. Por este motivo, a Secretaria

⁵ Segundo os levantamentos realizados pelo Sinprefi, cerca de 10 professores da Rede Municipal de Ensino faleceram devido ao agravamento da doença entre 2020 e 2021.

Municipal da Educação estabelece algumas estratégias para a recuperação e consolidação das aprendizagens para os anos de 2021 e 2022, onde cada unidade escolar, através do seu corpo docente, organizará com autonomia seu Plano de Atuação para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens (PARCA) a partir deste documento (Foz do Iguaçu, p. 1, 2021).

O documento do PARCA visa à elaboração de um plano de recuperação de conteúdos, habilidades e competências de aprendizagem não consolidados em decorrência da pandemia, a partir do diagnóstico realizado em cada unidade escolar e em colaboração direta do colegiado dos professores lotados na escola. Todavia, ressalta-se que, ainda que por meio desse documento transpareça haver uma preocupação institucional por parte da Secretaria Municipal de Educação em subsidiar a recuperação da aprendizagem, em virtude do cenário pandêmico, há, no cenário cotidiano da escola e das relações estabelecidas entre professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e familiares, elementos que indicam que o documento engessa as ações da escola no processo de recuperação das aprendizagens. Em outras palavras, percebe-se por meio da prática cotidiana da escola que as ações de recuperação de aprendizagem estão voltadas para o desempenho dos estudantes em avaliações diagnósticas ou de larga escala, isto é, como meio de garantir reforço escolar para as turmas que serão submetidas as avaliações de larga escala, como Prova Paraná, Prova Brasil e a Avaliação Nacional de Proficiência da Alfabetização, mantidas pelo governo federal independente do cenário de pandemia e do contexto fronteiriço em que se situa a escola.

1.1. ESTRATÉGIA DE PESQUISA

A pesquisa, como mencionado, foi desenvolvida em uma escola pública de fronteira localizada no município de Foz do Iguaçu. O objeto de análise da pesquisa de campo foi a atuação da comunidade escolar sobre o tempo escolar na retomada das aulas presenciais: a organização da rotina escolar de alunos e professores, os processos de gestão escolar e pedagógica realizados na escola com vistas à recuperação das aprendizagens, à interação entre as famílias com a escola e os processos de controle realizados pela SMED durante a retomada das aulas presenciais na *Escola*, ocorrido após o período de maior restrição sanitária como meio de prevenção a transmissão e contágio da covid-19.

A obtenção dos dados empíricos ocorreu por meio da observação e descrição da dinâmica escolar realizada por professores, coordenadores pedagógicos,

diretores escolares, pais e/ou familiares com quem vivem os alunos da escola (diário de campo), tendo como elemento norteador das ações realizadas por esses atores escolares a política pública do *Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens (PARCA) – de 2021 a 2022*, documento que trata do processo de recuperação das aprendizagens não consolidadas durante o período de aulas remotas na pandemia de covid-19.

A pesquisa foi organizada pelas seguintes etapas, muitas vezes concomitantes:

- a) *Revisão de literatura*: levantamento, seleção e leitura de produções bibliográficas, tais como: livros, artigos, dissertações e teses que tematizassem a escola no contexto de fronteira.
- b) *Pesquisa documental*: seleção de reportagens, artigos e entrevistas que estabelecessem um panorama histórico sobre o fechamento das escolas públicas durante pandemia de Covid-19, preferencialmente no contexto da fronteira e levantamento, seleção e análise de decretos e pareceres sobre a suspensão e retomada das aulas presenciais durante a pandemia no contexto brasileiro e, em particular, a análise de decretos e ofícios do município de Foz do Iguaçu e da Secretaria Municipal de Educação da cidade.
- c) *Observação participante*: incursão em campo para obtenção de dados empíricos sobre a dinâmica escolar.
- d) *Entrevistas semiestruturadas*: registro realizado com docentes, coordenadores, diretores e pais e/ou familiares com quem vivem alunos da escola.

Tendo em vista o lócus da pesquisa e a definição metodológica de cada etapa, estimou-se realizar entrevistas com 15 participantes, distribuídos nos seguintes grupos: gestão escolar (4 coordenadores pedagógicos e 1 diretor escolar); docentes (5 professores que atuaram ou atuam como professores *Regente 1* no período de aulas remotas e na retomada das aulas presenciais); famílias (5 pais e/ou familiares com quem vivem os alunos). Os grupos foram definidos em três eixos, seguindo os seguintes critérios de inclusão e exclusão de participação nas entrevistas semiestruturadas:

Eixo 1 – Gestão escolar: destinado aos coordenadores e diretores da escola.

Critérios de inclusão: a) ser servidor público estável tendo, no mínimo, 10 anos de trabalhos ininterruptos na escola; b) ter sido professor regente 1 em turmas de 1º a

5º ano por, no mínimo, 5 anos; c) ter atuado como coordenador pedagógico na escola. Critérios de exclusão: a) ser servidor público em estágio probatório; b) ser servidor com carga horária suplementar que exerça a função de coordenador pedagógico; c) ter exercido cargo de confiança na sede da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Eixo 2 – Docentes: destinados aos professores das turmas de 1º a 5º ano. Critérios de inclusão: a) ser professor concursado com, no mínimo, 5 anos de trabalho ininterruptos na escola; b) ter sido professor Regente 1 (de língua portuguesa, matemática e ciências) em turmas de 1º a 5º ano em 2020, 2021 e 2022; c) ter atuado como coordenador pedagógico na escola durante a pandemia com mandato até 2021. Critérios de exclusão: a) ser servidor temporário (PSS); b) ter exercido cargo de confiança na Secretaria Municipal de Educação (SMED); c) ter gozado de licença especial superior a 90 dias, alternados ou não.

Eixo 3 – Famílias: destinado às famílias dos estudantes da escola. Critérios de inclusão: a) ser morador do bairro Cidade Nova ou de bairros circunvizinhos a escola e ter filhos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental; b) ter filhos(as) matriculados na escola durante a pandemia, isto é, em 2020 e 2021; c) ter filhos(as) matriculados na escola durante a retomada das aulas presenciais, isto é, em 2022. Critérios de exclusão: a) ter filhos matriculados somente nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio; b) ter realizado transferência do(a) aluno(a) para outras cidades do estado do Paraná ou para outros estados do Brasil em 2020, 2021 e 2022; c) ter filhos(as) matriculados na escola somente em 2023.

Tendo por base os objetivos propostos para esta pesquisa, bem como dos critérios para inclusão e exclusão de professores, gestores, pais e/ou familiares de alunos nas entrevistas, a análise dos dados obtidos por meio da etnografia escolar adotará a perspectiva analítica proposta por Oliveira (1996). Segundo esse autor, o trabalho antropológico se constitui em três níveis de análise: olhar, ouvir e escrever.

O primeiro momento, a observação, se insere em uma perspectiva de investigação atenta ao campo de estudo. Isto é, busca-se nesse contexto mapear as condições reais das relações sociais e culturais que amalgamam o grupo pesquisado. No caso da *Escola*, buscou-se definir, inicialmente, na observação participante, o cotidiano da escola a partir da atuação de professores, coordenadores, diretores e de pais ou familiares dos estudantes, por meio da observação atenta à cultura escolar e das relações dos profissionais da escola entre

si, dos profissionais da escola com as famílias e a partir dos atos institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) em relação à escola.

O segundo momento, o ouvir, caracteriza-se por focalizar os significados atribuídos pelo grupo social em questão. Dessa forma, o etnógrafo pode confirmar ou não, por meio do discurso oral, suas hipóteses. Em relação à escola, buscou-se, a partir das entrevistas, compreender quais foram as estratégias utilizadas pelos professores e pelos pais de alunos para que os alunos conseguissem realizar as atividades remotas no período da pandemia. Para além disso, queríamos compreender como os professores, alunos e diretores da escola e as famílias se organizaram para a retomada das aulas presenciais de modo a obter a recuperação dos conteúdos não aprendidos durante a pandemia de covid-19.

Por fim, o escrever, é o período em que o etnógrafo realiza a análise interpretativa dos dados levantados nas etapas de observação e de escuta do grupo pesquisado, colocando, à luz da teoria antropológica, a análise dos significados sociais que são criados e situados na rede de relações tecidas em uma comunidade. Nesse sentido, a partir dos dados analisados e interpretados espera-se configurar o cotidiano escolar da *Escola* durante a pandemia de covid-19; possibilitando, dessa forma, dados para análises posteriores a outros cotidianos escolares em outras escolas situadas na faixa fronteira brasileira.

1.2. ETNOGRAFIA ESCOLAR

As pesquisas sobre educação no âmbito da fronteira têm se debruçado sobre diversos aspectos e abordagens teóricas – inclusão, escola do campo, educação intercultural, multilinguismo e sociologia da fronteira, dissertações e teses desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, têm demonstrado as características e especificidades da escola no contexto da fronteira: Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas, de Rosângela Teles Carminati Soares (2022); Formação para a Educação Intercultural Indígena na Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, de Nayara do Nascimento (2021); Escola e Comunidade em Movimento: Escola Municipal Eleodoro Ébano Pereira e seus Sujeitos, de Gisele de Souza Gonçalves (2022); e, Educação Ampliada de Professores para uma Educação Intercultural do Entorno e

Descolonizadora: Desconstruindo Representações Essencialistas, de Olga Viviana Flores (2022); com seus significados mais singulares. Nessa perspectiva, pensar as implicações da pandemia de covid-19 para a dinâmica escolar requer uma abordagem etnográfica de modo a possibilitar a compreensão das representações desse período a professores, alunos e seus familiares.

Segundo André (2005), pesquisas etnográficas são caracterizadas pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo, desse modo, configurar os processos sociais e experiências culturais que são inerentes ao grupo pesquisado. Nesse viés, segundo a autora, pesquisas que têm a escola por base colocam uma “lente de aumento” sobre as dinâmicas que impulsionam a escola, ou conforme afirma a autora:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. Essa visão da escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes (André, 2005, p. 34).

Por essa perspectiva da autora, consideramos ser fundamental pensar a interrelação entre escola e comunidade escolar a partir de sua territorialidade. Isso permitirá compreender as relações que foram alteradas durante a pandemia de covid-19 e que geraram um complexo interacional entre as demandas da SMED, dos profissionais da escola e das famílias dos estudantes, cujo foco se insere na recuperação das aprendizagens não consolidadas durante as aulas remotas, o que constitui não apenas a preocupação legítima da escola, mas insere o argumento institucional da Secretaria Municipal de Educação na produção do PARCA. Para tanto, é indispensável constituir os elementos situacionais da escola a partir de sua territorialidade e história.

Tendo em vista o lócus da pesquisa, consideramos ser de fundamental importância descrever a realidade social do bairro em que está inserida a *Escola*, pois esse fator se constitui como uma variável indispensável às análises propostas para essa dissertação de mestrado. Nesse sentido, de acordo com o Projeto Político

Pedagógico (PPP) da escola, o *Bairro*⁶ está localizado na região norte do município de Foz do Iguaçu. Sua população é constituída por aproximadamente 10.000 habitantes, dos quais, 5% são oriundos do Paraguai, 3% da Argentina e 2% de moradores de outros países da América Latina.

Gráfico 1: Perfil populacional do *Bairro*.



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2023, p. 15.

Outro dado importante contido no PPP da *Escola* é relativo à configuração das famílias dos estudantes. A maior parte delas é composta por mães “solo”, mas há outras configurações familiares. Vale salientar que é alta a taxa de natalidade entre os moradores do *Bairro* – média de 6 filhos por família. A perspectiva de renda entre a população é de baixo poder econômico (menos de 1 salário-mínimo por família) – cerca de 70% dos moradores trabalham na informalidade, sendo a maior ocupação em atividades relacionadas com a reciclagem de materiais, e o transporte de mercadorias oriundas do Paraguai, que não é considerado um trabalho informal, embora rotineiro na fronteira. Entre as atividades formais, situamos o trabalho no comércio e em frigoríficos de cooperativas agroindustriais de São Miguel do Iguaçu, Medianeira e Matelândia.

O *Bairro* surgiu em um contexto de desapropriações e de desfavelização da área central de Foz do Iguaçu, durante a gestão do ex-prefeito Harry Daijó (PPB)⁷. Esse processo de alocação de moradores da cidade que viviam às margens do rio Paraná em um espaço afastado do centro da cidade gerou inúmeras violências,

⁶ Deste ponto em diante utilizarei esse termo para designar o nome do bairro.

⁷ Atualmente esse partido congrega a legenda do Partido Progressistas (PP).

como disputa de território entre traficantes e assassinatos, no bairro recém-criado (PPP, 2019). Com passar do tempo, e a partir da mobilização dos moradores para obter estrutura de serviços públicos como posto de saúde, transporte coletivo, escola, pavimentação e construção de casas populares, a Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu decidiu em 1998 autorizar à *Escola Pedaco do Céu*⁸ a extensão de suas atividades escolares a fim de atender a população do *Bairro*. No entanto, como não havia nenhum prédio próprio da prefeitura que abrigasse as atividades da instituição, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, cedeu 12 salas de aula para que a escola passasse a atender aos alunos do *Bairro* (PPP, 2019).

No início dos anos 2000, a *Escola* passou a funcionar em instalações cedidas pela escola *Flor de Jasmim*, no bairro Itaipu C. Tanto na União quanto na Itaipu C os alunos da escola se deslocavam com ônibus do transporte escolar contratado pela prefeitura. Em 2002, após inúmeras reivindicações e lutas da comunidade escolar, a *Escola* passou a ter sede própria e foi reconhecida como instituição de ensino pela prefeitura de Foz do Iguaçu sendo criada como escola a partir do Decreto Municipal nº 14.346 de 18/03/2002, obtendo a autorização de funcionamento para o Ensino Fundamental (PPP, 2019, p. 9).

Ainda segundo o PPP, conforme mencionado anteriormente, o *Bairro* possui aproximadamente uma população de 10.000 habitantes cuja característica socioeconômica é de poder econômico baixo e com alta incidência de natalidade, sobretudo entre a população mais jovem. No aspecto sociocultural, antes da pandemia de covid-19 ser decretada no país, os profissionais da escola percebiam haver tido mudança na qualidade de vida dos moradores em comparação ao decênio passado (2009-2019). A principal mudança inseria-se no acesso à escolarização dos adultos, isto é, o analfabetismo havia diminuído, fator que foi crucial para melhorar o nível de emprego e renda das famílias atendidas pela *Escola*.

Em virtude desses fatores, compreendemos que a escola inserida no contexto da fronteira produz uma dinâmica social própria ao contexto da fronteira. Nela há um constante fluxo multicultural e plurilíngue que revelam as disputas de poder (internas e externas) e de projeto educativo que caracterizam o território da escola. Dessa

⁸ Nome fictício utilizado para não identificar a instituição em que realizei a pesquisa de mestrado.

forma, a escola enquanto uma instituição pública presentifica o Estado em um território e espaço que ocupa em sua constituição geográfica, histórica e institucional, incluindo as experiências individuais e coletivas vividas e refletidas pelas pessoas pertencentes em seu interior e entorno. Nesse aspecto, pode-se considerar que,

O espaço antecede ao território. É a partir do espaço que o território é produzido, ou seja, o espaço se transforma em território na medida em que ocorre a apropriação (material e/ou simbólica) do espaço pelos sujeitos. Isto porque a delimitação do território está assentada nas relações de poder, domínio e apropriação nele contidas. Este processo pode ser denominado de territorialização do espaço. O espaço vem, portanto, primeiro, ele é preexistente a toda ação (Raffestin, 1993, p. 143).

A partir do conceito de Raffestin (1993), compreende-se que o espaço produz o território da escola na medida em que a instituição escolar se constitui enquanto um elemento material e simbólico apropriado e dinamizado por sua comunidade. Além desse aspecto, é no território da escola em contexto de fronteira que se evidenciam, de modo explícito, as políticas educacionais que impactam o cotidiano da escola, sobretudo no período de retomada das aulas presenciais durante a pandemia. Nesse sentido, é por meio do espaço que se compreende o território como o lugar

Ligado às disputas de poder entre os diferentes grupos sociais pela apropriação de um espaço específico, (...) é entendido como resultado de um processo histórico de construção do espaço por agentes sociais que lhe imprimem suas características socioculturais, econômicas, políticas e seus valores; é palco das “ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço” (Silva; Souza, 2020, p. 5).

Portanto, uma etnografia escolar que pensa a complexidade da escola no contexto da fronteira deve considerar os muitos espaços que produz o cotidiano pluricultural da escola, sobretudo a partir das alterações que foram ocasionadas pela pandemia de covid-19 e que ainda são assimiladas na prática escolar de professores, coordenadores pedagógicos, direção escolar, pais ou familiares com quem vivem os alunos da escola. Nessa perspectiva, Silva (2020, p. 90) afirma que “a fronteira também se define na perspectiva de autoentendimentos das experiências cotidianas”, indicando diferentes modos do estado-nação se fazer presente nas nossas vidas na fronteira.

1.3. A CONSTRUÇÃO DA DINÂMICA ESCOLAR: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Tendo por base a análise da dinâmica escolar durante a retomada das aulas presenciais, após o período de restrição sanitária decorrente da pandemia de covid-19, e levando-se em consideração a construção metodológica da pesquisa realizada, definimos as bases teóricas desta dissertação por meio da contribuição dos seguintes autores: Bourdieu (2007, 2007a); Silva (2020) e (2021); Foucault (2007); Geertz (2008) e Gell (2014). Conceitos como capital social e categorias de juízo professoral (Bourdieu); fronteiras e estado-nação (Silva); relações de poder (Foucault); significados sociais e culturais para um grupo social (Geertz) e tempo (Gell), expressam fundamentos subjacentes ao processo escolar e aos efeitos da pandemia na *Escola*, lócus da pesquisa.

Feitas essas observações iniciais, começamos por apresentar os conceitos bourdieusianos que são relacionados a definição teórica da pesquisa: Capital Social e Juízo Professoral. Para Bourdieu (2007, p. 67), capital social refere-se ao “conjunto de recursos sociais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo”. Considerando esse conceito proposto pelo autor, entendemos que o capital social está diretamente relacionado com as oportunidades de acesso aos bens sociais e culturais que permitem a uma comunidade acessar outros horizontes da vida em sociedade.

Nesse sentido, ao relacionarmos essa perspectiva conceitual ao lócus da pesquisa, é possível evidenciar que antes mesmo da pandemia, a escola desempenhava esforço hercúleo para obter avanços no processo de aprendizagem dos estudantes. Todavia, mesmo com todo o esforço da comunidade escolar para melhorar a aprendizagem dos estudantes, as avaliações oficiais indicavam que a escola não se “esforçava o suficiente” para obter as metas determinadas pela SMED.

Outro conceito de Bourdieu importante ao processo de análise da pesquisa é os que se inserem na perspectiva das categorias de juízo professoral. Para o autor, o juízo professoral está assentado em uma perspectiva de jurisprudência pedagógica, isto é, nos critérios analíticos estabelecidos no processo de avaliação dos alunos. Nas palavras do autor:

As operações de classificação que, são operações de cooptação, investidas de uma função análoga àquela que incumbe às estratégias de sucessão em outros universos, são, sem dúvida, o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades de reproduzir, portanto, as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido (Bourdieu, 2007, p. 188).

Segundo o pesquisador, as operações da classificação referem-se à dinâmica de funcionamento do sistema escolar; assim, é a hierarquia que modula a produção social da dinâmica escolar. Nesse aspecto, Bourdieu (2007, p. 189) afirma que o juízo professoral perpassa pelas relações entre professor-aluno e as relações entre os professores e seus pares. Por essa razão, a análise da dinâmica escolar e do seu cotidiano revelaria, portanto, os mecanismos sociais de construção dos valores sociais atribuídos pelos docentes no processo de apreciação avaliativa sobre o alunado. A fim de tornar mais claro para o leitor essa relação, o quadro a seguir traz as principais definições de Bourdieu sobre o juízo professoral.

Tabela 1: Categorias de juízo professoral elaboradas a partir dos dados empíricos da observação participante

Contexto Social	Observamos que há certa prevalência de discurso entre os docentes da escola de que os alunos que são de famílias com menor poder econômico não conseguem se devolver academicamente em comparação a outros estudantes que têm estrutura familiar e econômica mais estável. Para nós, isso demonstra o juízo de valor produzido em relação aos aspectos econômicos a partir experiência cotidiana anterior e posterior à pandemia em uma parcela dos estudantes matriculados. Alguns professores se referiam a esses alunos por seu sobrenome.
<i>Hexis Corporal</i>	Avaliação que faz em função de critérios alheios à escola (Bourdieu, 2007, p. 192). Para Bourdieu, a <i>hexis</i> corporal influi na construção das apreciações sobre o desempenho escolar, pois, fornece o sistema de índices através dos quais é reconhecida uma origem de classe. Em outras palavras, é o componente do <i>habitus</i> , apreciação corporal que reflete na avaliação sobre os processos de aprendizagem. Observamos que alguns professores têm notas pré-determinadas para

	seus alunos, essas notas ou conceitos variam conforme o comportamento da criança em sala de aula ou da participação de sua família nas reuniões de pais e nas entregas de boletins, as notas variam entre 6,0 e 6,9.
Desempenho Escolar	Máquina ideológica, de classificação social que assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída (Bourdieu, 2007, p. 195).
Sociedade ou, em nosso caso, Comunidade Escolar	Juízos de valor produzidos pela comunidade escolar sobre os processos de atuação da SMED na escola. Alguns dos termos utilizados pelos professores foram: “fiscalização para comprovar o investimento”; “aqui temos que ser clandestinos em nossa atuação, se não a avaliação da SMED oscilará entre ‘não fez’ ou ‘parcialmente’”. Em relação às famílias, “o prefeito quer investir, mas a gente não chega lá”, relacionado à reforma predial da escola.

Fonte: Bourdieu, 2007, p. 192-195.

Na perspectiva desta pesquisa, o aspecto que nos interessa da categoria de juízo professoral se insere na atuação da coordenação pedagógica e dos docentes para consolidar o trabalho de recuperação das aprendizagens a partir dos efeitos do documento *Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens* (PARCA). Por último, buscaremos a partir da pesquisa documental e das entrevistas, definir a dinâmica escolar, bem como a atuação da comunidade escolar no processo de recuperação das aprendizagens e que constituem a política de significado da *Escola*. Nesse sentido, tendo em vista esse conceito, Geertz afirma que os significados sociais de uma cultura estão inscritos na perspectiva de observação, isto é,

A cultura, aqui, não são cultos e costumes, mas as estruturas de significado através das quais os homens dão forma à sua experiência, e a política não são golpes ou constituições, mas uma das principais arenas na qual tais estruturas se desenrolam publicamente. Com essa formulação das duas – cultura e política – passa a ser um empreendimento mais praticável a determinar a conexão entre elas, embora a tarefa não seja modesta (Geertz, 2008, p. 135).

Portanto, por esse conceito compreendemos que a análise dos significados sociais que são criados e situados na rede de relações tecidas em uma comunidade são dados fundamentais e passíveis de análise e interpretação. E é a partir desses significados extraídos no seio da cultura escolar que nos permitirão configurar a

Escola e a comunidade escolar em toda sua complexidade e extrair os significados sociais da cultura escolar.

Para finalizar este capítulo, ressalto que, no capítulo II, trataremos sobre os seguintes temas: a) Os aspectos relativos à fronteira que são presentes na Escola; b) O diário de campo e os registros das observações e conversas informais realizados por mim durante o período da observação-participante. E, c) A dinâmica escolar antes, durante e após a pandemia. É importante dizer sobre esse aspecto que, nossas descrições são fundamentadas na perspectiva teórica da antropologia retrospectiva ou do tempo enquanto uma categoria de análise maior que traz ao presente elementos passados que são essenciais para a produção do argumento sobre a atuação dos profissionais da *Escola* durante o período de suspensão das atividades escolares durante a pandemia.

2. A ESCOLA: ANTES, DURANTE E APÓS A PANDEMIA

2.1. A ESCOLA E A FRONTEIRA

A presente seção objetiva discutir a fronteira enquanto categoria analítica para as relações sociais inerentes entre população local e instituições do Estado. No âmbito das discussões assumidas nesta dissertação, o estudo sobre a fronteira visa a explicar a realidade escolar que será descrita nas próximas seções deste capítulo. Isto é, a fronteira enquanto categoria analítica é fator primordial para a compreensão dos fenômenos escolares que são vivenciados nas relações cotidianas dos profissionais da escola, dos estudantes e de suas famílias e da comunidade escolar de modo geral.

Por essa perspectiva inicial, é importante trazer o conceito de Estado para as discussões relativas à organização dos modos vida na fronteira. Segundo Albuquerque (2005, p. 36), o Estado é “uma organização política específica do mundo moderno”. Ou seja, para o autor, a organização dos Estados na Europa e na América Latina surgiram ao final dos séculos XVIII e XIX, cuja finalidade era a organização da vida em sociedade em torno de um território comum em suas dimensões política, cultural e hegemônica. Ainda, segundo o autor,

O Estado é uma instituição de dominação legal que reivindica o monopólio do uso da violência legítima e da cobrança de tributos sobre um determinado território claramente delimitado. O Estado se constituiu através de processos de centralização e de concentração de poder político na sociedade capitalista, ou seja, mediante a tensões de forças centrífugas (grupos separatistas) e de forças centrípetas (elites políticas e culturais centralizadoras). A dominação estatal se efetiva através de um quadro administrativo e da organização dos exércitos profissionais e permanentes. Essas forças militares se responsabilizam pela expansão e proteção das fronteiras e pelo processo de unificação e pacificação interno (Albuquerque, 2005, p. 35-36).

Como se pode observar, as ações do Estado estão diretamente relacionadas aos limites do território nacional e que dão as bases norteadoras de sua atuação. Nesse viés, a atuação do Estado sobre a fronteira é centrada, principalmente, a partir das forças de segurança tendo como eixo de sua atuação a proteção do território nacional. Tendo em vista essa relação do Estado com o território nacional, Albuquerque define a fronteira como

Produtos de atos jurídicos artificiais, de disputas de poder e a vontade política é capaz de construir diferenças culturais em contextos históricos semelhantes. Há relação recíproca entre política e cultura na definição das

fronteiras territoriais dos Estados nacionais. A ação política cria, principalmente através da educação escolar, cidadania, línguas nacionais e outros sistemas de comunicação, as diferenças culturais em determinado espaço fronteiriço onde predominam semelhanças no estilo da população local. Mas as diferenças culturais produzidas muitas vezes são vistas como causa dos limites políticos. As fronteiras geográficas, portanto, são preenchidas com significados políticos e culturais e funcionam como “*campos de luta pela delimitação legítima*” (Albuquerque, 2005, p. 48 *apud* Bourdieu, 1998, p. 115).

A definição do autor sobre fronteira traz a perspectiva dos ritos jurídicos como elemento definidor da atuação do Estado sobre uma localidade determinada pelos limites entre os estados-nacionais. A explicação de Albuquerque aponta também para o papel que cumpre a escola enquanto instituição do Estado que tem por definição assumir a transmissão da língua, da cultura e dos valores nacionais do Estado-nação. Nesse contexto, ao pensarmos na realidade em que estamos inseridos – fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, a escola cumpre não apenas o papel de transmitir a língua portuguesa e a cultura brasileira aos seus cidadãos, mas, principalmente, ela atua para promover uma experiência homogênea de práticas linguísticas e culturais aos cidadãos que são oriundos de outros países da América Latina e que escolhem esta cidade para morarem. A respeito dessa questão, Silva (2020), ao analisar um estudo de Maria Elena Pires-Santos sobre a identidade de alunos brasiguaios, afirma que:

Ao observar na escola o lugar contraditório vivido pelas práticas nacionais institucionais colidindo com a experiência local, ela evidencia a escola como parte desse contexto que, ao mesmo tempo, reflete, cria e transforma a heterogeneidade linguística em contraste com as políticas educacionais nacionais, que quase sempre privilegiam o monolinguismo e a ideia de uma única cultura. Na escola, encontram-se os alunos identificados como “brasiguaios”, cuja língua materna é o português e/ou outra língua estrangeira (como alemão e/ou italiano), mas foram alfabetizados no Paraguai em espanhol e em guarani. Ao retornarem ao Brasil, deparam-se na escola com a língua portuguesa escrita, que pouco conhecem. Como consequência, se constrói um estereótipo negativo do aluno, que passa a ser considerado, antecipadamente, como um “aluno fraco” (Silva, 2020, p. 89-90).

A análise de Silva (2020) demonstra claramente a atuação da escola inserida no contexto da fronteira como instituição que produz a experiência escolar a partir do que é estabelecido nas legislações próprias da educação nacional. Todavia, essa é apenas uma das formas de atuação das escolas no contexto de fronteira. A experiência etnográfica realizada por Silva (2020) na escola municipal Ponte da Amizade demonstra que as escolas atuam também em uma perspectiva de relativização dos atos do Estado nas escolas. Ou seja, se por um lado o Estado

produz uma experiência de produção da identidade nacional por meio do currículo e de práticas escolares situadas nas escolas, por outro lado, a atuação dos professores reside em uma perspectiva de relativização das práticas estatais, ou conforme afirma a autora “o que a mão direita do Estado faz, a mão esquerda dos professores desfaz” (Silva, 2020).

Há também outros elementos que estão diretamente relacionados com a experiência da vida cotidiana e que acabam por relativizar a imagem da fronteira para os moradores locais, como por exemplo: 1. O acesso facilitado de entrada e de saída da população que se desloca do Brasil para o Paraguai e do Paraguai para o Brasil, e relativa facilidade de entrada e saída da Argentina para moradores brasileiros e paraguaios; 2. Acesso facilitado a serviços públicos do lado brasileiro para os moradores do Paraguai e da Argentina que buscam na cidade de Foz do Iguaçu melhores condições de atendimento em saúde e educação, tanto nos sistemas públicos quanto nos sistemas privados; e, 3. O fluxo de deslocamento dos moradores por veículos particulares e no transporte coletivo nas três cidades que compõem a tríplice fronteira.

Por essa característica de mobilidade e de fácil acesso a cada uma das cidades, há um grande fluxo de atendimento de paraguaios e argentinos que buscam acessar os serviços de educação e de saúde que são ofertados em Foz do Iguaçu. Os paraguaios e brasiguaios, como são conhecidos, formam um número bastante expressivo de estudantes matriculados na Rede Municipal de Ensino. No contexto da *Escola*, conforme evidenciado no capítulo I, esses estudantes compõem uma população que é flutuante, ou seja, não é incomum que essa população se desloque diariamente para a escola a partir da travessia na ponte da Amizade, ou, ainda, que esses alunos morem por um tempo no *Bairro* e em pouco tempo mudem para outros bairros de Foz do Iguaçu ou voltem a residir e a estudar novamente no Paraguai.

No contexto da pandemia, na realidade da *Escola*, esses alunos identificados como brasiguaios e/ou paraguaios foram o maior grupo de estudantes que estiveram em situação de “evasão” escolar e, também, foram o grupo de estudantes que menos acesso tiveram às tecnologias digitais que eram ferramentas imprescindíveis para o acompanhamento das aulas que eram produzidas pelos docentes e encaminhadas por aplicativos de mensagens como o *Whatsapp*. Como exemplo dessa situação, em 2020, a *Escola* registrou dois casos “graves” de famílias

brasiguiaia e argentina que não tiveram acesso a nenhuma das formas de atendimento escolar, seja por meio das atividades remotas impressas, seja pelo atendimento e envio das explicações dos professores no *Whatsapp*.

Primeiramente, tanto na família de alunos argentinos quanto na família brasiguiaia os responsáveis pelos estudantes não dispunham de recursos financeiros suficientes para que as crianças tivessem smartphones para acessarem os conteúdos que eram encaminhados para os grupos das turmas em que as crianças estavam matriculadas. Já o segundo fator, demonstra a facilidade com que os deslocamentos pela fronteira ocorrem, mesmo em um momento em que a fronteira estava oficialmente fechada por decorrência dos decretos dos governos da Argentina e do Paraguai. A situação registrada pela *Escola* era de que a família brasiguiaia havia decidido retornar ao Paraguai porque a situação sanitária e econômica do país vizinho estava melhor do que a do Brasil. Após a insistência da coordenação pedagógica em ir ao endereço da família com vistas a obter informações sobre a ausência dos responsáveis na retirada das atividades escolares das crianças, um vizinho dos moradores brasiguaios informou ao coordenador à época que a família havia retornado para o Paraguai de modo clandestino a partir da travessia com barco de outro morador do *Bairro*. Para atravessar a fronteira e chegar ao Paraguai, usou o argumento de que havia decidido ir pescar no rio Paraná.

Como se pode observar, a facilidade com que os moradores da fronteira têm em se deslocar de um país a outro como se as cidades fossem bairros de uma grande cidade torna desafiador o processo de educação escolar nas escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu. Por essa razão, ao observarmos os fenômenos escolares na região de fronteira é primordial não apenas olhar para os documentos oficiais que norteiam as ações das escolas no processo de educação das crianças, mas, devemos estar atentos para as práticas locais mais latentes da condição de escolarização na fronteira. Isto é, se por um lado a escola cumpre o papel de aparelho ideológico do Estado, por outro lado, as práticas escolares existentes no contexto das escolas de fronteira revelam um Estado que é diariamente relativizado pela ação dos servidores públicos que atuam na escola para promover o acesso ao serviço prestado à população e para garantir que a população acesse de fato esses serviços.

2.2. A EXPERIÊNCIA ETNOGRÁFICA NA ESCOLA

Um aspecto muito importante da pesquisa de campo é a inserção do pesquisador no lócus em que esse realizará a coleta de seus dados. Na pesquisa etnográfica, além desse aspecto ser uma realidade importante do processo de pesquisa, há outro elemento determinante para que o etnógrafo possa realizar suas observações e, assim, poder descrever a cultura local e analisar seus dados: o princípio antropológico estabelecido entre pesquisador e grupo social (Geertz, 2008, p. 186). Para Geertz (2008), o princípio antropológico é a assimilação do pesquisador pelo grupo, ou seja, de alguém alheio aos costumes locais, o pesquisador passa a ser inserido na cultura local e nas práticas da vida cotidiana, alguém que experiencia a sociabilidade dos indivíduos locais como se de fato pertencesse a esse espaço desde o princípio.

Na minha pesquisa, o princípio antropológico estabelecido entre mim e o grupo pesquisado se inseriu no contexto de minha atuação docente na *Escola*. Como eu era pertencente à escola, não precisei ser “aceita” pela comunidade escolar para eu realizar as observações, registrar as conversas espontâneas e apreender a cultura escolar local. O meu exercício de princípio antropológico foi diferente do descrito por Geertz⁹. Em meu caso, precisei me despir da cultura escolar que me era familiar para poder realizar o trabalho de etnógrafa, isto é, observar minuciosamente a *Escola*, ouvir meus colegas e descrever a realidade escolar que se apresentava para mim. Nesse sentido, meu princípio antropológico foi o distanciamento das práticas culturais de professora para a construção da pesquisadora, pois, eu precisava olhar, ouvir e escrever (Oliveira, 1996), o que os outros indivíduos da cultura escolar pensavam e como esses agiam no contexto de retomada das atividades presenciais após o período de vacinação contra a covid-19.

Assim, a minha inserção na *Escola* ocorreu a partir de julho de 2022, logo após o meu ingresso na pós-graduação. As primeiras experiências de registro ocorrem em meio à leitura do texto *O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever*, de Roberto Cardoso de Oliveira. Nessa época, eu passei a registrar em meu diário de campo a organização da rotina escolar com os alunos nos momentos

⁹ O autor realiza descrição minuciosa sobre sua inserção e de sua esposa em Bali. No texto, Geertz descreve sua experiência antropológica com a cultura local a partir da observação de um jogo de rua “a briga entre galos” realizado por homens de um vilarejo balinês. O texto *Um Jogo Absorvente: Notas Sobre a Briga de Galos Balinesa* é um dos capítulos do livro *A Interpretação das Culturas*.

de chegada à escola, no ingresso dos alunos às salas de aula com os professores, no intervalo para alimentação, recreio e no final do período de aulas. É necessário destacar que, como a pandemia ainda era uma preocupação das autoridades locais e da comunidade escolar, a *Escola* manteve até agosto daquele ano alguns dos cuidados adquiridos no período de fechamento escolar como distanciamento, uso de álcool em gel, máscaras e ventilação nos espaços fechados.

A tabela a seguir demonstra a organização da rotina de entrada dos estudantes nesse período, horários que foram adotados durante a retomada das aulas presenciais em junho de 2021 e perduraram como cuidados sanitários até meados de 2022:

Tabela 2: Organização da Rotina Escolar: período de retomada das aulas presenciais

Turmas	Horário de entrada	Horário de saída
1º ao 3º ano	7h25 e 13h25	11h20 e 17h20
Classe Especial e Sala de Recursos	7h25 e 13h25	11h25 e 17h25
4º e 5º anos	7h30 e 13h30	11h30 e 17h30
Educação de Jovens e Adultos	18h50	22h00

Fonte: elaborado pela autora.

As crianças chegavam próximo ao horário de início da jornada escolar, cada turma era recebida pelos professores que atuavam no dia designado para a aula, por exemplo, se na terça-feira a turma de 1º ano A tivesse a primeira aula de Informática Educacional, a professora dessa disciplina receberia os alunos no saguão e os encaminharia para o laboratório de informática. É importante dizer que tal organização só foi possível devido ao amplo espaço físico que possui o prédio da escola e pelo prédio possuir dois acessos para entrada e saída de alunos, sendo a entrada principal destinada aos alunos menores – turmas até o terceiro ano; e o acesso próximo ao parquinho para os alunos maiores Classe Especial (CE), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e das turmas de 4º e 5º anos. Em relação aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por se tratar de ensino noturno e devido a questões de insegurança no *Bairro*, a entrada e saída desses estudantes é pelo estacionamento da instituição.

Outro aspecto registrado nessa época foi em relação à organização dos estudantes em sala de aula. A orientação que a nova equipe gestora¹⁰ havia dado para os docentes era para que mantivessem o distanciamento entre os alunos e uso regular de máscaras e álcool para evitar qualquer tipo de contaminação por covid-19, pois a escola ainda não possuía informações sobre a adesão da população local ao esquema vacinal que estava em curso na Unidade Básica de Saúde (UBS) do *Bairro*. Desse modo, ainda que as aulas não estivessem mais no formato híbrido¹¹, os docentes organizavam o espaço físico da sala de aula de modo que houvesse um bom distanciamento entre as crianças.

Essa mesma orientação foi repassada para os professores na organização do momento do lanche ofertado pela escola para as crianças: as turmas eram escalonadas por horários, sendo destinado um tempo de 15 minutos para cada grupo de turmas. Como o refeitório é amplo, há um bom espaço para que os alunos fiquem bem acomodados e com certa distância em uma única mesa do refeitório. Em relação ao horário do recreio, as turmas foram organizadas em dois tempos de 15 minutos e por grupos de estudantes, sendo o primeiro horário destinado aos alunos maiores: Classe Especial, Sala de Recursos Multifuncionais, 4º e 5º anos; enquanto o segundo horário era destinado aos alunos menores: 1º, 2º e 3º anos, tanto no período da manhã como no período da tarde. Em relação aos estudantes da EJA, não há recreio, mas há um horário de intervalo para que esses alunos possam jantar, já que muitos trabalham durante o dia.

Tabela 3: Organização da rotina de alimentação e recreio interativo

Turma	Horário de alimentação	Recreio
1º anos	8h45 e 14h45	9h45 às 10h00 15h45 às 16h00
2º anos	8h50 e 14h50	
3º anos	9h10 e 15h10	

¹⁰ Ao final do ano de 2021, houve realização de consulta pública para escolha de diretores e coordenadores pedagógicos. Essa consulta ocorre por adequação às seguintes leis: 4.362 de 17 de agosto de 2015 – Lei do Plano de Carreira dos Professores e Profissionais do Magistério Municipal, e, pela Lei Federal 14.113 de 25 de 2020, que normatiza o processo de escolha para gestores (diretores) e coordenadores pedagógicos para mandato de três anos, iniciados a partir do próximo calendário escolar. No caso da *Escola*, o calendário posterior foi em 2022.

¹¹ Formato de ensino adotado logo após a retomada das aulas presenciais em junho de 2021. As turmas foram divididas em dois grupos de alunos, sendo que cada grupo frequentava uma semana de aula na escola enquanto o grupo que permanecia em casa realizava atividades remotas preparadas pelos docentes de cada turma.

Classe Especial / SRM	9h10 e 15h10	9h30 às 9h45 15h30 às 15h45
4º anos	9h20 e 15h20	
5º anos	9h20 e 15h20	
EJA	20h00	Não há

Fonte: elaborado pela autora.

A organização que foi realizada pelos novos gestores foi bem assimilada pelos docentes, à medida que essa organização possibilitou que a interação com os alunos fosse mais dinâmica especialmente com os alunos das turmas de 1º ano que haviam recém ingressado na escola em 2022. Todavia, se por um lado o processo de interação dos professores com os alunos havia se tornado dinâmico, por outro, os professores tinham muitas preocupações em relação ao processo de ensino-aprendizagem que havia sido prejudicado durante o período de fechamento da escola. Durante minhas observações, procurei ouvir as principais queixas em relação às dificuldades que os professores observavam em seus alunos após a retomada das aulas presenciais. Tais dificuldades podem ser distribuídas em três grupos: a) aprendizagem de leitura, escrita, escuta e oralidade e cálculo; b) domínio psicomotor principalmente com os alunos das turmas de alfabetização; c) indisciplina escolar. É importante destacar que esses três aspectos foram os mais recorrentes registrados por mim nas falas espontâneas dos professores.

Esses registros ocorreram nos seguintes momentos: durante o período do intervalo (horário do recreio dos alunos) na sala dos professores, no período do planejamento das aulas na sala de planejamento e no horário do almoço¹² também na sala dos professores. Em ambas as situações, a minha interação com os demais professores era considerada habitual por eles. Segundo o que um professor me disse em uma das situações de interação e registro de campo, essa realidade escolar não era algo que interessasse a um pesquisador que faz mestrado. Particularmente, eu considerei essa observação muito interessante justamente por evidenciar o princípio antropológico em que Geertz (1978) afirma ser indispensável para a pesquisa etnográfica, ou seja, a assimilação do etnógrafo pelo grupo para a compreensão total da política de significado da cultura em que se está imersa.

¹² Alguns docentes preferem almoçar na escola devido ao maior tempo que eles levariam no deslocamento de ida e volta para a escola em um curto período de intervalo entre as jornadas de trabalho nos períodos matutino e vespertino.

Quanto aos três aspectos recorrentes que registrei nas falas dos docentes sobre os alunos durante o calendário letivo de 2022, é importante relativizar os seguintes pontos: a) o discurso quanto à dificuldade de assimilar as habilidades de escuta e oralidade são conceitos advindos do currículo nacional vigente, isto é, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse aspecto, o texto da BNCC traz a seguinte conceituação sobre habilidades que serão convertidas em competências:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8).

Nesse sentido, quando os docentes se queixavam que as crianças não adquiriam as habilidades de escutar e, posteriormente, da oralidade (dar resposta satisfatória ao solicitado pelo conteúdo) habilidade necessária para colocar em prática o exercício da leitura e da escrita, eles afirmavam nas entrelinhas que as práticas de interação que produziram efeitos sobre a aprendizagem dessas habilidades haviam sido prejudicadas pela suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia. No entanto, quando questionei quais eram as dificuldades percebidas em relação à aprendizagem de leitura e escrita, alguns docentes não souberam precisar de modo específico quais eram essas dificuldades, eles apenas diziam que as crianças não aprendiam os conteúdos trabalhados naquele período¹³ da quinzena ou das unidades temáticas por não escutarem os comandos que eram solicitados pelo professor. Em relação à aprendizagem matemática, os docentes com quem conversei souberam precisar que a maior dificuldade dos alunos era na compreensão da relação número/quantidade, na contagem sequencial dos números e nas quatro operações adição, subtração, multiplicação e divisão, isto é, em suas avaliações os alunos foram prejudicados porque quando seriam desenvolvidas as práticas de ensino com materiais manipuláveis e concretos no ensino da matemática, as aulas foram suspensas devido a emergência sanitária. Assim, a partir do discurso desses docentes, não houve a mediação necessária entre

¹³ A partir da pandemia a Secretaria Municipal de Educação (SMED) organizou o currículo municipal de modo que cada grupo de conteúdos fossem/sejam trabalhados em quinzenas de aulas. Por exemplo, as turmas de 3º ano têm os seguintes conteúdos em Língua Portuguesa: gênero discursivo - fábula; análise linguística - verbos no presente do indicativo; produção de texto – coesão e coerência textual por anáfora; Matemática: contagem numérica: valor posicional de números; composição e decomposição numérica; números até 1000; adição, subtração e multiplicação; geometria: figuras planas e espaciais. Ciências: classificação dos animais.

professor e aluno para que a aprendizagem ocorresse, tendo como consequência a não consolidação das bases para os conteúdos posteriores da matemática.

Em relação às turmas ingressantes de 1º ano, a queixa recorrente dos docentes era relacionada ao prejuízo no processo de socialização em grupo pelas crianças, nas habilidades socioemocionais de expressão de seus gostos e contrariedades e na própria educação do corpo dessas crianças que durante a pandemia estavam matriculados na etapa da Educação Infantil. É importante ressaltar que, diferentemente do Ensino Fundamental, na Educação Infantil o brincar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas acabam por consolidar o trabalho com os conteúdos que devem ser assimilados pela criança ao final da pré-escola.

Em 2022, a *Escola* possuía seis turmas de 1º ano, sendo distribuídas três turmas para cada turno. Cada turma possuía a média de 22 alunos que não concluíram a etapa da pré-escola presencialmente no CMEI¹⁴. Segundo os relatos dos professores, especialmente os de disciplinas específicas, as turmas eram bastante difíceis de se trabalhar por não escutarem os comandos que eram repassados pelos docentes, por não terem tido as habilidades psicomotoras fina e global desenvolvidas como deveria ter sido desenvolvido ou pelo fato de as crianças não permanecerem em seus lugares. O corpo não havia sido educado ou docilizado para a escola (Foucault, 2014).

Especificamente sobre esse aspecto, a recorrência de queixas quanto à indisciplina não era apenas em relação às turmas de 1º ano, mas era comum ouvi-la de professores que atuavam com os alunos maiores. De acordo com uma professora que se aposentou recentemente, o período de fechamento da escola produziu um efeito de “deseducação” dos corpos das crianças para a escola e tendo em vista o desafio colocado para a *Escola* em recuperar o “tempo perdido” das aulas, seria humanamente impossível educar os corpos dos alunos para a disciplina na escola. Para essa professora, esse trabalho seria realizado pelos professores que atuam na Rede Estadual de Ensino, uma vez que as escolas estaduais estavam passando por processo de mudança em suas gestões escolares do cívico para o sistema de gestão das escolas cívico-militares, e, em estruturas escolares

¹⁴ Centro Municipal de Educação Infantil é a primeira etapa de escolarização das crianças. A etapa creche atua no desenvolvimento de crianças de 6 meses a 3 anos, enquanto a etapa pré-escola, obrigatória, atua na escolarização de crianças de 4 e 5 anos.

administradas pela polícia ou pelo exército, o regime é a disciplina quer queira o aluno ou não. Os relatos sobre a indisciplina dos alunos era tanto que um docente que atua com a disciplina de Educação Física cunhou a expressão “os pandêmicos” para designar uma geração afetada pela pandemia não apenas em relação à questão da covid-19, mas, principalmente, por ter sido “afetada” no processo educacional mais elementar que é foco do trabalho da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para além das questões da rotina escolar e do processo de interação dos professores com os alunos, pude observar e registrar algumas mudanças que estavam ocorrendo no desenvolvimento do trabalho docente propriamente dito. Tais mudanças eram em relação à organização dos conteúdos no planejamento¹⁵ de cada série/ano, na organização pedagógica de cada coordenador ao grupo de turmas e professores com quem atuavam e na organização didática de cada professor em relação à sua disciplina ou conjunto de disciplinas; o processo tinha por base a sequência do trabalho iniciado durante a pandemia, isto é, quando a escola precisava organizar os conteúdos de uma quinzena de trabalho em apostilas. No entanto, diferentemente do que ocorreu durante a pandemia, as equipes de acompanhamento de ensino da Secretaria Municipal de Educação (SMED) passaram a exigir dos coordenadores e dos professores que as atividades desenvolvidas nas unidades temáticas dos conteúdos fossem integradas. Em outras palavras, o professor passaria a desenvolver um trabalho interdisciplinar com as disciplinas que ele ministrasse. Por exemplo, se um professor ministrasse aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, ele deveria obrigatoriamente integrar os conteúdos dessas disciplinas em sequências de exercícios para que os alunos pudessem atingir os objetivos esperados nos códigos alfanuméricos da BNCC e, também, para que os eles pudessem de alguma maneira recuperar os conteúdos que não foram aprendidos durante a pandemia.

A imposição dessa forma de trabalho na escola gerou algumas resistências por parte de alguns professores. O principal motivo alegado por alguns desses profissionais era a perda de autonomia na melhor escolha didática e no tempo necessário para recuperar os alunos que estavam defasados nos conteúdos

¹⁵ Na Rede Municipal de Ensino, quando nos referimos ao planejamento estamos informando a organização do currículo vigente no município de Foz do Iguaçu que tem por consonância os currículos da BNCC, AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), CREP (Currículo da Rede Estadual de Ensino do Paraná) e Referencial Curricular do Estado do Paraná.

escolares. Devido à resistência apresentada por alguns professores, os coordenadores, que haviam recém assumido suas funções, passaram a ser cobrados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para que a nova forma de planejamento fosse implementada de fato. Desse modo, a função de acompanhamento pedagógico por parte do coordenador com seu grupo de docentes passou a ser um instrumento de avaliação por parte da SMED do trabalho que estava sendo realizado pelos coordenadores recém-empossados. A fim de que fosse cumprido integralmente a nova exigência, a SMED designou que as equipes de acompanhamento das turmas fossem constantemente na *Escola* para acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado pelos docentes nas turmas de 1º a 5º ano. Ao final de cada ciclo de acompanhamento havia um formulário de avaliação do trabalho desempenhado pelos professores e nessa avaliação foi incluído no formulário avaliativo dos docentes o critério de “planejamento integrado”, sendo destinados três campos para esta avaliação: cumpre integralmente o planejamento integrado; cumpre parcialmente o planejamento integrado; não cumpre o planejamento integrado.

A ida constante das equipes de ensino da Secretaria de Educação na *Escola*, despertou meu interesse em registrar o incômodo que os professores estavam sentindo em relação à constante vigilância das avaliadoras da SMED. Em um momento de conversa que eu tive com uma professora do segundo ano na sala do planejamento, a docente relatou que se sentia incapaz de cumprir todas as exigências advindas da pasta da educação. Em sua exposição, ela disse que tinha a certeza de que a pandemia não tinha acontecido para quem atua na Secretaria de Educação, porque “elas estão há muito tempo fora de sala de aula e são incapazes de ver e compreender que o chão da escola não é mais o mesmo que elas estavam habituadas” e terminou dizendo: “para eu ensinar o que elas querem que eu ensine terei que deixar de ensinar o que meus alunos precisam saber”. Como se pode observar, o clima instaurado na *Escola* com as constantes idas da Secretaria de Educação foi bastante tenso para uma parte dos professores que se sentiam pressionados a realizar um trabalho integrado com os conteúdos escolares e a desenvolverem uma rotina de sala de aula que estivesse em consonância com o Plano de Recuperação das Aprendizagens (PARCA). Todavia, é importante salientar também, que em meu diário de campo procurei ouvir o que pensavam os docentes que não “sentiam” essa mesma pressão advinda da coordenação pedagógica e da

Secretaria de Educação. Para esse grupo¹⁶, as cobranças eram apenas parte do trabalho de quem possuía uma “responsabilidade maior” do que a sala de aula e elas faziam parte de um projeto de melhoria da qualidade da educação na escola.

É interessante observar a mobilização dos distintos grupos de docentes na *Escola*. Se, por um lado, um grupo percebe uma vigilância e cobrança maior em relação ao desempenho do professor e dos alunos em sala de aula, por outro lado, o outro grupo de docentes considera que essa forma de atuação é um modo de fazer com que os alunos consigam superar as defasagens ocorridas durante a suspensão das aulas presenciais. A perspectiva de cada grupo de docentes revela a disputa de projeto de escola que está sendo mobilizada em seu interior. Tal disputa pode ser considerada, em minha compreensão, como um fator que mobilizaria a comunidade escolar em torno da *Escola* para que a comunidade do *Bairro* se aproprie do espaço escolar como o coração da comunidade.

Outro fator importante registrado em meu diário de campo foi a relação de interesse estabelecida entre Secretaria de Educação, coordenação pedagógica, docentes e turmas que passariam pela avaliação da Prova Brasil em 2023 e 2025, que estavam nas séries do 2º ano e 4º ano. O interesse por essas turmas era enorme, principalmente por parte da SMED, pois, o argumento era que essas turmas haviam passado pela escolarização remota e teriam pouco meses em uma rotina escolar presencial para conseguir “recuperar” suas defasagens, ou seja, em ambas as situações os professores que atuavam com essas turmas teriam o ano de 2022 para alfabetizar todos os alunos para que as turmas avançassem para as séries posteriores com as bases de leitura, escrita e cálculo solidificadas para os conteúdos da Prova Brasil. Em relação à coordenação pedagógica e aos docentes, o interesse maior era conseguir salas de reforço escolar para que os alunos que não conseguiam acompanhar o conteúdo em sala de aula tivesse a oportunidade de se desenvolver.

O trabalho em torno das avaliações externas foi intensificado durante a vigência do calendário letivo de 2022. Com o início do calendário letivo de 2023, a *Escola* recebeu uma espécie de cronograma de avaliações externas que seriam desenvolvidas por todas as turmas. As principais avaliações que mobilizaram

¹⁶ A Escola possui 50 professores em seu quadro funcional, desse total, apenas 10 docentes afirmaram que não se sentiam pressionados com as exigências colocadas pelas instâncias superiores.

Secretaria de Educação e a *Escola* foram: Avaliação Diagnóstica da SMED – 1º ano e 3º ano, pois essas turmas serão turmas de Prova Brasil; Fluência Leitora – para as turmas de 2º ano; Prova Paraná – para as turmas de 4º e 5º ano; Prova Brasil – para turmas do 5º ano. Com o calendário de avaliações que seriam realizados durante o ano letivo de 2023, a *Escola* foi informada pela SMED encaminharia para as escolas um material de simulados que seria de trabalho obrigatório com todas as turmas. O objetivo desse material é instrumentalizar os alunos para o que é a atual realidade das escolas: as avaliações externas. Com a aquisição do Material da editora Positivo, o Aprova Brasil, os professores Regentes ¹⁷ da *Escola* foram convocados a fazer uma formação com representantes da editora para aprenderem a trabalhar com material didático. Após a aplicação de cada simulado, os resultados seriam lançados pelo docente na plataforma de registro de cada turma, gerando ao final de cada ciclo uma média para cada turma e para a escola nas disciplinas de português e matemática, o que seria acompanhado pela Secretaria de Educação.

Além desse material e processo de formação com representantes da editora positivo, os docentes da *Escola* foram convocados pela Secretaria Municipal de Educação para fazerem uma formação que foi destinada pelo governo do estado do Paraná aos municípios que aderiram ao Programa Educa Juntos. Segundo alguns professores que fizeram essa formação, o curso consiste em instrumentalizar o professor para trabalhar com o material enviado pelo governo do estado para os municípios, mas também, para fazer com que o professor “treine” os alunos para que eles sejam capazes de realizar as avaliações diagnósticas que a Secretaria Estadual de Educação (SEED) encaminha para os municípios por decorrência da adesão ao programa.

Como se pode observar, o trabalho desenvolvido na *Escola* durante o ano de 2023 foi organizado em torno das avaliações externas à escola que ocorreriam naquele ano. É importante destacar que, como o ano de 2023 era ano de IDEB, as turmas de 5º ano da Rede Municipal de Ensino foram transformadas pela SMED em turmas integrais ou as chamadas turmas da jornada ampliada, justamente para possibilitar que os alunos de 5º ano permanecessem na escola em período integral

¹⁷ São os docentes que atuam com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Estes professores têm a distribuição de maior carga horária de trabalho com a turma que escolheu trabalhar, isto é, três manhãs inteiras e mais uma aula conforme o dia de sua hora-atividade. Em relação à hora-atividade, cada docente tem direito a 33% para o planejamento, formação e estudos, o que corresponde a 7 aulas foram de sala, isto é, uma manhã/tarde inteira mais três aulas fora de sala de aula.

para que tivessem no período de sua matrícula o conteúdo das disciplinas e no período correspondente ao contraturno ocorresse o reforço dos conteúdos para a avaliação da Prova Brasil. Ressalto, porém, que a transformação das turmas de 5º ano em turmas de período integral não foi acompanhada de estrutura mínima para que a *Escola* desenvolvesse o trabalho que estava sendo exigido. Isto é, por decorrência desse novo formato, a SMED fechou ao final do ano de 2022 uma turma de 5º ano, ao que seriam 5 em 2023, e ampliou a quantidade de alunos por turma (35 alunos por turma) para que sobrasse espaço físico para acomodar as quatro turmas aprovadas em período integral. Outros dois fatores que impactaram a organização da *Escola* em relação as turmas de 5º ano foram: a) a inexistência de alimentação ampliada para esses alunos que estavam em jornada integral, e, b) a falta de monitores para acompanhar os estudantes durante o horário do almoço, pois, esse horário é o horário em que os docentes não estão na escola.

A fim de encontrar uma forma de resolver a questão dos alunos que estariam em jornada integral, a *Escola* convocou os pais dos estudantes para uma reunião conjunta entre direção escolar, coordenação de 5º ano, professores das turmas e alunos para decidirem como seria a organização dessas turmas. A decisão encontrada foi a ida das crianças para a escola nos horários de entrada em cada turno. Cada criança se deslocaria de sua casa duas vezes para ir à escola e se deslocaria duas vezes da escola para voltar para a sua casa. Outra questão debatida nesta reunião com os pais foi em relação às crianças que não teriam condições de realizar o deslocamento em dois períodos: a solução encontrada foi para que os estudantes permanecessem na escola durante o período do almoço e estes estariam sob a responsabilidade da coordenação de 5º ano. Em relação à alimentação das crianças, a escola sugeriu aos pais para que enviassem a marmita das crianças na mochila e, caso a família não pudesse enviar, a escola encontraria outra solução. É importante dizer que, a solução encontrada foi o rateio do custo do almoço dos alunos pela coordenação e direção escolar, isto é, com recursos próprios desses docentes. As marmitas eram compradas em um restaurante que entregava diariamente na escola. Saliento que o trabalho com a jornada ampliada de 5º ano ocorreu apenas em 2023, em 2024 não houve atribuição dessa organização com as turmas de 5º ano por não haver o imperativo do IDEB.

Por último, apesar desse cenário de avaliações externas e do trabalho desempenhado em torno de recuperação das aprendizagens após a pandemia, a

Escola conseguiu realizar alguns projetos que eram de interesse da própria comunidade escolar como a Fanfarra, o Festival Cultural e rodas de conversas com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes. Esses projetos que foram idealizados e realizados pelos profissionais da *Escola* eram a força motriz que tornava o trabalho escolar mais satisfatório e congregava um importante elemento para a comunidade escolar como um todo, ou seja, a participação efetiva dos indivíduos que fazem a escola ser um território conquistado, ou conforme afirma Raffestin (1993, p. 42) a “territorialidade enquanto expressão da identidade”, nesse caso, da identidade da comunidade escolar do *Bairro*.

2.3. A ESCOLA E SEUS PROJETOS

Nesta seção temos por objetivo apresentar a *Escola* a partir de sua organização administrativa e pedagógica anterior, durante e após a pandemia. Para nós, essa temporalidade demarca a dinâmica e o cotidiano da escola em cada uma das esferas de atuação da comunidade escolar: gestão, docência, famílias e Secretaria de Educação, estando relacionadas à arena político-cultural da escola (Geertz, 2008). Para tanto, esta seção foi elaborada a partir do exercício etnográfico da observação participante e do registro escrito do diário de campo em que busquei descrever a experiência cultural e cotidiana de professores, alunos e seus familiares em 2022 e 2023, bem como da atuação da SMED. Além do diário de campo, busco contextualizar a *Escola* a partir do documento referencial do Projeto Político Pedagógico (PPP) em sua versão de 2019 e em sua versão após a reformulação ocorrida em 2023.

Tendo em vista a perspectiva colocada no parágrafo anterior, é importante justificar que o processo de registro escrito sobre a dinâmica escolar existente na *Escola* ancora-se, também, em um processo de retrospectção dos eventos ocorridos anteriormente ao meu ingresso no mestrado. Desse modo, o pressuposto teórico que ancora esses registros, partem de uma perspectiva da antropologia retrospectiva, isto é, na perspectiva de dar significado a eventos passados que são importantes para a compreensão do presente. Nesse sentido,

A etnografia retrospectiva tal como a concebemos vê o documento oral ou escrito como uma fonte, e ela se constituiria pela interpretação desses corpus ou textos não necessariamente produzidos com base no testemunho forjado a partir de uma experiência direta, seja do pesquisador

seja dos supostos interlocutores, pois esses últimos podem também não ter testemunhado a contemporaneidade da coletividade que se pretende investigar e nem por isso esses textos têm menos valor para uma antropologia interpretativa (Bezerra, 2015, p. 74).

O processo de registro escrito sobre a dinâmica escolar é fundamentado em uma reflexão sobre eventos que ocorreram antes do meu ingresso no mestrado, o que permite uma compreensão mais profunda da dinâmica escolar no presente. A etnografia retrospectiva, conforme descrita por Bezerra (2015), considera documentos orais e escritos como fontes valiosas, mesmo que não tenham sido gerados a partir de experiências diretas de testemunhas contemporâneas. Essa abordagem amplia a análise sobre a escola, permitindo que interpretações sejam feitas a partir de textos que, apesar de não refletirem vivências diretas, oferecem compreensões significativas sobre a coletividade estudada. Assim, a análise de registros anteriores se torna uma ferramenta essencial para entender as dinâmicas atuais, revelando como eventos passados influenciam a realidade escolar presente.

Conforme apresentado no capítulo I, a *Escola* é uma instituição escolar que está inserida no *Bairro* cujo nível socioeconômico é de baixo poder aquisitivo. A *Escola* sempre apresentou muitos desafios relacionados ao processo escolar dos estudantes, tais como: evasão escolar, fluxo de matrículas durante o ano letivo e baixo desempenho escolar de alguns estudantes (PPP, 2019). Devido ao fluxo de deslocamentos na fronteira, é comum na realidade da *Escola* que algumas famílias sejam consideradas “itinerantes” no *Bairro*. Pela facilidade de “atravessar” a Ponte da Amizade, muitos alunos que são matriculados na escola acabam por frequentarem as aulas por alguns dias e, em seguida, retornam para seus locais de origem. Esse “vai e vem” impacta a produção de dados relacionados ao Censo Escolar, o que acaba por limitar o planejamento de alguns recursos que a escola recebe de órgãos financiadores da educação. Essa mesma relação de deslocamento pode ser percebida em relação a outros bairros de Foz do Iguaçu (Três Lagoas, Morumbi, Porto Meira e Jardim São Paulo), outras cidade da região oeste do estado do Paraná (São Miguel do Iguaçu, Medianeira, Matelândia e Cascavel) e outros estados do Brasil principalmente Santa Catarina (devido à temporada de verão) e São Paulo¹⁸.

¹⁸ Dado obtido durante a observação participante em um diálogo realizado com o então secretário titular da *Escola*. Nesse diálogo, ele me explicou sobre a importância da documentação escolar dos estudantes e como esses documentos geram dados estatísticos para os sistemas municipal, estadual

Tendo em vista o contexto circunscrito à comunidade escolar, a *Escola* realiza o atendimento escolar em três turnos de aula, sendo os turnos matutino e vespertino destinados ao atendimento de alunos matriculados nas turmas de 1º a 5º ano, Classe Especial, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e em atividades de contraturno escolar, essa última realizada com diversas formas de colaboração com FURNAS, SESC, Unioeste e Unila. Em relação ao ensino noturno, a escola realiza o atendimento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para adultos que não concluíram a etapa inicial do Ensino Fundamental. A EJA da *Escola* possui apenas duas turmas multisseriadas, sendo uma de alfabetização (1º, 2º e 3º) e a outra correspondente ao 4º e 5º anos (PPP, 2019). Na tabela a seguir estão os horários de atendimento da instituição:

Tabela 4: Organização de aulas da *Escola*

	Matutino	Vespertino	Noturno
Início	7h30min	13h30min	18h15min
Término	11h30min	17h30min	22h00min

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2019.

A partir dessa distribuição de turnos de aula, em 2019, a escola realizava atendimento diário a um público de 698 estudantes, sendo a maior parte oriunda do *Bairro*. Em relação ao quadro de funcionários, a escola possuía 54 funcionários ligados às áreas de docência e de gestão escolar, 5 funcionários do quadro de alimentação escolar e 10 funcionários terceirizados, destinados às funções de limpeza e manutenção da escola (PPP, 2019). Ainda, segundo o PPP (2019, p. 21), do quadro pedagógico da escola, apenas uma professora possuía a formação em nível de mestrado e três docentes possuíam a formação inicial em nível médio, o chamado curso de magistério. Dessas três, uma havia recém ingressado no curso de pedagogia da Unioeste; os demais professores possuíam a licenciatura em pedagogia ou em outras licenciaturas como letras, educação especial, filosofia, educação física e história e cada um possui ao menos duas especializações lato-sensu nas áreas de arte-educação, letramento e alfabetização, métodos e técnicas de ensino, educação inclusiva, psicopedagogia e metodologias de ensino.

Do ponto de vista dos projetos desenvolvidos pela escola em 2019, a *Escola* possuía como eixo central de suas ações a articulação entre família e escola. Essa articulação visava principalmente a promover uma nova “cultura” entre os moradores do *Bairro* relacionada ao processo escolar de suas crianças e adolescentes, a partir do seguinte argumento:

A participação da família na escola é uma função de responsabilidade, mas torna-se hoje um desafio diante das alterações estruturais pelas quais a família vem passando. As famílias esforçam-se na medida do possível, porém, os pais estão distantes da cultura escolar de seus filhos, tornando-se complexa a integração da comunidade na escola. A escola não deve atuar sozinha, a parceria é relevante no desenvolvimento socioeducacional das crianças e dos jovens. Essa participação aumenta o rendimento escolar, melhora o comportamento social, desenvolve as habilidades socioemocionais, culturais e de sociabilidade entre os sujeitos e facilita a aquisição das normas e dos valores necessários à vida educacional desses alunos. Assim, a escola se propõe a realizar palestras, reuniões periódicas por série, com o intuito de conhecer os pais, conversar sobre pontos positivos e negativos. Alternativa, será o trabalho de visitas às residências, quando houver uma necessidade maior de apoio familiar. Também promover um momento com gincana para pais que não participam ativamente da vida escolar do filho.

Cabe ressaltar que, os pais são comunicados imediatamente sobre a falta dos filhos, baixo rendimento, comportamento, através de bilhetes, visitas na casa e ainda através da parceria com o Conselho Tutelar (para casos extremos) (PPP, 2019, p. 57-58).

A partir dessa concepção de trabalho com as famílias do *Bairro*, a *Escola* buscou desenvolver em 2019 projetos que levassem as famílias para “dentro” da escola. Os principais projetos realizados pela instituição naquele ano foram: *Dia da Família na Escola* – atividade realizada no mês de maio cuja finalidade era o estreitamento do relacionamento entre pais/responsáveis pelos alunos, professores *Regente 1* e estudantes; *Festas “Relâmpago”* – atividade desenvolvida pela equipe gestora cuja finalidade era possibilitar à comunidade escolar atividades culturais e concomitantemente arrecadar fundos para festas “maiores”, como o Dia das Crianças; *Fanfarra* – projeto desenvolvido desde 2008, inicialmente a *Fanfarra* surgiu como resposta à indisciplina escolar, porém, com o passar dos anos foi se transformando para ser uma atividade abrangente a todos os estudantes da escola. Atualmente, a *Fanfarra* realiza ensaios semanais com estudantes do 2º ao 5º ano e suas apresentações oficiais ocorrem em datas oficiais do município como a comemoração da emancipação política do município, 10 de junho, e independência do Brasil; e, *Mostra Pedagógica* – atividade realizada ao final do ano letivo cuja

proposta é a exposição artístico-cultural das produções realizadas pelos estudantes durante o ano letivo com professores *Regente 1* e *Regente 2* (PPP, 2019, p. 66).

Essas atividades desenvolvidas pela *Escola* foram importantes para que as famílias percebessem que a *Escola* não é apenas uma instituição do Estado, mas que a Escola (com letra maiúscula) é a construção diária realizada pelos indivíduos que a vivenciam cotidianamente. Em outras palavras, conforme afirma Raffestin (1993), é através do espaço geográfico que os indivíduos territorializam o lugar; nesse aspecto, podemos confirmar por meio das ações descritas no PPP da escola e a partir de nosso diário de campo, que o trabalho desempenhado pela *Escola* com as famílias produz a territorialização da escola pela comunidade escolar.

Contudo, essas ações realizadas pela *Escola* são ignoradas por poucas famílias, isto é, no período em que realizei a observação participante procurei saber com alguns coordenadores e professores o que a *Escola* fazia nos casos em que as famílias não realizavam o acompanhamento escolar de seus filhos, principalmente quando relacionado com a frequência dos estudantes nas aulas. A resposta que obtive dos coordenadores à época e com alguns docentes com quem conversei, foi o acionamento de assistentes sociais vinculados à Secretaria de Educação, que atuam no programa chamado PCAE (Programa de Combate ao Abandono Escolar). Conforme comentaram esses coordenadores e professores, a escola é obrigada a comunicar ao PCAE quando a criança apresentar 3 faltas consecutivas ou 7 faltas alternadas a fim de evitar que o estudante entre no processo da evasão escolar. Nota-se, porém, que mesmo realizando esse processo, ainda há casos de estudantes em situação de evasão escolar, o que ocorre principalmente pela facilidade do deslocamento na fronteira, conforme explicado na seção I deste capítulo.

A descrição acima evidencia as ações realizadas pela *Escola* até a primeira quinzena de março de 2020. Com o início da pandemia e a partir da publicação dos primeiros decretos estadual e municipal que restringiram a circulação de pessoas, a Secretaria Municipal de Educação, após a publicação do Decreto Municipal nº 27.963 de 15 de março de 2020, encaminhou ofício interno para as unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino informando que o recesso escolar de julho havia sido antecipado para a quinzena final de março a fim de se evitarem “prejuízos” curriculares para os estudantes matriculados nas escolas municipais. No entanto, o imperativo da questão sanitária mostrou-se maior e como a situação de

saúde pública não havia melhorado, do mês de abril até a primeira quinzena de maio, as escolas da Rede Municipal de Ensino ficaram fechadas e sem nenhum atendimento escolar realizado remotamente. Nesse período, para manter um certo vínculo com as famílias e as escolas, a SMED criou em sua página oficial do *Facebook* a “Hora Encantada”, uma atividade de contação de histórias infantis realizada por professores que atuam no Ensino Fundamental e na Educação Infantil lotados na Secretaria Municipal de Educação, que tinham transmissões de live diariamente às 16 horas, de segunda a sexta-feira. A divulgação da atividade para a população ocorreu por meio de divulgação realizada nas redes sociais oficiais da prefeitura (*Site*, *Facebook* e *Instagram*), além de comunicação realizada nas rádios e emissoras de televisão local. Durante o período em que realizei a observação participante e as entrevistas semiestruturadas com as famílias, perguntei se as crianças haviam assistido as lives de contação de histórias infantis transmitidas pela SMED, três mães com quem conversei disseram que sim, outras, porém, responderam que não, pois muitas vezes as famílias tinham apenas um aparelho de *smartphone* para que os filhos da Rede Estadual de Ensino acessassem as atividades escolares ou em muitos casos as famílias não tinham acesso ao *smartphone*.

Com a regulamentação do Ensino Remoto no estado do Paraná, as escolas municipais de Foz do Iguaçu passaram a realizar a partir de 20 de maio de 2020 a entrega quinzenal das atividades remotas. Conforme escrevemos no capítulo I, as atividades entregues até o início do mês de setembro eram elaboradas pelas equipes de ensino da Secretaria Municipal de Educação e todas seguiram fielmente os conteúdos designados no currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), sem que houvesse nenhuma adaptação curricular para alunos com dificuldades de aprendizagem ou para alunos que foram incluídos no ensino regular.

As apostilas entregues para os estudantes seguiram o formato de “aulas integradas”, isto é, a organização dos conteúdos a partir de língua portuguesa, matemática e ciências relativos à regência de aulas do professor *Regente 1*, e da organização dos conteúdos relativos à regência de aulas de história, geografia e arte do professor *Regente 2*. Em relação às disciplinas de educação física e informática educacional, nesse momento não houve produção de materiais impressos para os alunos realizarem atividades remotas. Por sua vez, o formato de “aulas integradas” não era um modelo adotado em 2019 na Rede Municipal. A introdução desse

formato de organização de aulas surgiu a partir da pandemia e foi defendido pela SMED como uma forma de se trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula além de se introduzir a experiência de planejamento dos estudos da linguagem defendida pelos teóricos Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly na obra *Gêneros Orais e Escritos na Escola*, publicado em 2004.

Todavia, as primeiras atividades que retornaram para a correção dos professores demonstraram que os alunos da *Escola* estavam tendo muitas dificuldades em desenvolver o modelo de estudo proposto pela SMED e, após muitas reclamações das famílias com os coordenadores pedagógicos e com os docentes, a *Escola* foi autorizada a formar grupos de *Whatsapp* para facilitar a comunicação entre os professores e as famílias dos alunos a fim de se realizar a explicação dos conteúdos durante o fechamento da escola. É importante registrar que nesse período de pandemia muitos professores da escola trabalharam além de seus horários de trabalho habituais, pois conforme mencionamos no capítulo I, alguns dos responsáveis pelos estudantes são trabalhadores de frigoríficos da região e suas jornadas de trabalho não eram coincidentes com a jornada de atendimento escolar. Assim, não eram raros relatos de professores que atendiam pais/responsáveis após as onze horas da noite.

Outro dado importante registrado no diário de campo foi a confirmação, a respeito às minhas observações, de que muitos professores “infringiram” a orientação de manterem o distanciamento de seus alunos e responsáveis. Em outras palavras, nos períodos de entregas quinzenais das atividades remotas, alguns docentes aproveitaram esse momento para que a criança tivesse a explicação/orientação “corpo a corpo” do professor a fim de que eles pudessem realizar a resolução das atividades existentes nas apostilas. A ruptura da regra ocorreu principalmente nos casos em que as famílias não tinham acesso a equipamentos de informática, smartphones ou o acesso à internet. Nesse sentido, a ruptura do distanciamento imposto pela exigência sanitária ordenada pelo Estado pode ser entendida por Silva (2021) como atos do Estado que se desfazem em seus limites, nas palavras da autora:

A Escola e o estado-nação não são meros espaços físicos. Ou melhor, como espaços, físicos e sociais, são objetivações coconstitutivas da experiência coletiva de grupos e pessoas intrinsecamente articulados entre si. Esse fundamento é que permitiu sustentar o argumento de que o estado-nação se objetiva na educação formal e pública em geral, mas, nas escolas

localizadas em fronteiras geopolíticas, essa objetivação tende ser mais diluída. As articulações e os limites entre estado-nação são constantemente (re)feitos e (des)feitos na experiência e nos próprios termos dos envolvidos direta ou indiretamente envolvidos na escola (nas relações entre diferentes crianças, professores, pais, adultos e outros gestores dos serviços públicos). Igualmente podem afetar a legitimidade do estado, dele se distanciando e se aproximando, relativizando ou radicalizando suas fronteiras (Silva, 2021, p. 52-53).

Ao analisarmos a explicação da autora sobre a forma do estado-nação na fronteira e dos seus limites em termos de radicalização ou relativização dessas fronteiras simbólicas, percebemos que o ato de educar/ensinar na *Escola* durante a pandemia foi muito marcado pela relativização dos impactos de saúde causados pela covid sobre esses professores, alunos e responsáveis que infringiram a regra estabelecida – de distanciamento – para diminuir os impactos que seriam ocasionados no processo de ensino-aprendizagem para aqueles estudantes que não tinham acesso aos equipamentos de informática. Assim, essas objetivações coconstitutivas da experiência escolar durante a pandemia foi (re)significada de modo a tentar minimizar os impactos sobre as aprendizagens que já eram percebidos por professores naquele momento.

Ainda no aspecto do trabalho realizado pelos professores da escola, destaco uma prática recorrente durante 2020 e parte de 2021 na *Escola* – a utilização da estrutura da escola como meio para se realizar a política de assistência social emergencial à população mais pobre que estava sem renda durante a pandemia. Devido à ampla concentração de dados que as escolas possuem dos moradores de cada bairro da cidade, a prefeitura de Foz do Iguaçu buscou concentrar as ações de distribuição de cestas básicas nos momentos de entregas das atividades escolares. Desse modo, conforme disseram alguns docentes, coordenadores e a diretora da escola, seria mais fácil a escola combater a evasão escolar da criança, mesmo que o ensino estivesse em formato remoto, pois a família obrigatoriamente teria que retirar as atividades escolares para conseguir retirar a cesta básica. No caso da *Escola*, a estratégia utilizada para esse fim foi concentrar em uma sala administrativa as cestas básicas e após a retirada das atividades escolares as famílias eram encaminhadas para a retirada dos kits de alimentação. É importante observar aqui uma alteração do papel da escola, fazendo com que professores assumissem funções da assistência social emergencial justamente porque ela, *Escola*, já estava presente no *Bairro* de uma forma diferente dos agentes de saúde pública. Embora essa fosse uma estratégia prática para reduzir o número de famílias que não

retiravam as atividades remotas, essa estratégia foi também uma forma de sobreposição das ações da assistência social e da educação, situando a inserção da escola em muitas frentes de atuação do Estado.

Outro trabalho realizado na *Escola* pelos docentes foi a elaboração de um Plano de Trabalho de Atividades Remotas. Em conversas com colegas, durante a observação participante, perguntei qual era a função desse documento. A resposta que obtive foi que era um meio de comprovar a atuação docente para o Ministério Público, por meio da descrição das atividades desenvolvidas pelos professores a cada quinzena e do registro de que os estudantes estavam tendo acesso ao calendário letivo de 2020 por meio de atividades impressas. Salientamos, porém, que, devido à questão epidemiológica da covid os projetos e atividades que foram desenvolvidos em 2019 pela escola não foram realizados em 2020 e em 2021.

Com a vacinação dos grupos prioritários e com a retomada escalonada das aulas presenciais a partir de 21 de junho de 2021, a *Escola* passou organizar diagnósticos das aprendizagens. Inicialmente, esses diagnósticos foram realizados pelos docentes das turmas e posteriormente a partir de avaliações elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, como a tendência de aulas integradas já estava consolidada pela SMED, os professores tiveram que adequar seus planejamentos de ensino à “nova” forma de ensinar ao mesmo tempo em que identificavam e interviam nas defasagens que eram evidenciadas a cada semana por cada grupo de estudantes.

A partir dos resultados das avaliações diagnósticas, que não eram satisfatórios para a SMED, a diretoria de Ensino Fundamental designou equipes de ensino para o acompanhamento e o registro do desempenho das turmas na *Escola*. Esses registros de acompanhamento eram realizados a partir da análise dos materiais dos alunos, registro de leitura e de “provas” aplicadas pelas equipes que faziam essas “visitas” com o intuito de estabelecer uma métrica se o aluno estava ou não aprendendo. No entanto, como em 2021 era ano de avaliação da Prova Brasil, e por ser um ano em que ainda estávamos vivenciando a pandemia, a SMED lançou o documento do PARCA para que pudessem ser ampliados o número de salas de reforço escolar para os alunos que apresentassem maiores defasagens. Todavia, conforme se pôde acompanhar, as turmas que foram mais beneficiadas pela ação do reforço foram as turmas de 5º ano. A respeito dessa observação, perguntei para uma professora que atuava com o reforço naquele ano sobre sua percepção do

número maior de vagas para a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) para alunos do 5º ano e ela me respondeu: “ora! são os números!”.

A resposta dessa docente se insere em uma perspectiva cada vez mais comum às escolas públicas – o aumento da nota dos municípios nos índices de avaliações de larga escala, como meio de aumentar o financiamento de educação dos estados e municípios. Sobre essa relação estabelecida por meio do índice de avaliação, a tabela abaixo traz um panorama da realidade da *Escola*, o que acaba por explicar e muito os atuais controle e coerção desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação sobre a escola e sobre os docentes após a pandemia.

Tabela 5: Desempenho escolar da *Escola* no IDEB

Ano de aplicação da Prova Brasil	Índice
2005	3,7
2007	4,2
2009	5,6
2011	6,3
2013	6,7
2015	5,6
2017	6,8
2019	Não houve quórum
2021	6,3
2023	6,6

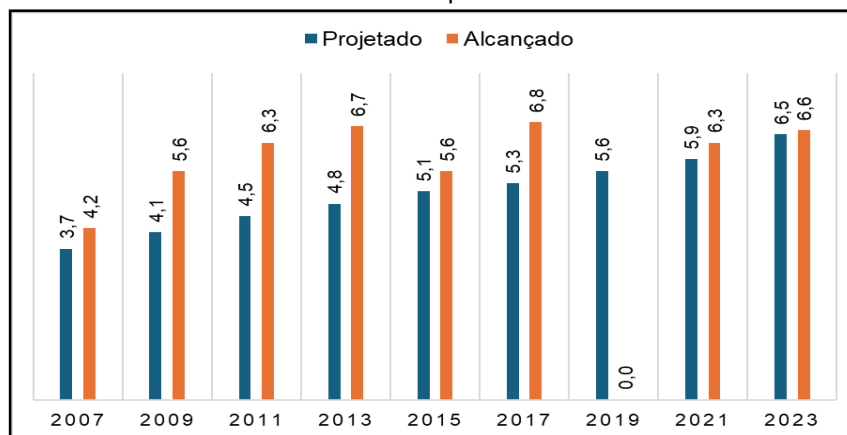
Fonte: Projeto Político Pedagógico *Escola*, 2023, p. 15.

A tabela acima demonstra as notas e avaliações realizadas desde a primeira edição até a última edição no ano passado da Prova Brasil. É importante dizer que apenas a publicação das notas não revela as complexidades que estão inseridas ao contexto de produção dos resultados dessa avaliação. Em cada edição, há uma média projetada para que a escola atinja o resultado esperado na avaliação, o que em tese corresponderia a um percentual de “qualidade” educacional que está sendo ofertado pelo serviço público para a população.

O gráfico a seguir compara as notas obtidas nas avaliações juntamente com o cálculo projeto pelo Ministério da Educação para cada unidade de ensino. Entretanto, nesse gráfico estão excluídos os dados que foram projetados pela Secretaria Municipal de Educação. É importante dizer que como parte do exercício

de pesquisa, busquei verificar os dados das médias projetadas pela SMED em relação às notas da *Escola*. Todavia, não obtive resposta satisfatória por parte da pasta da educação porque a alegação era de que aqueles dados estavam sob sigilo.

Gráfico 2: Desempenho na Prova Brasil



Fonte: Qedu.org.br

Como se pode observar, embora a *Escola* tenha superado as médias projetadas¹⁹ pelo Ministério da Educação, os índices não revelam as complexidades inerentes ao exercício da docência na *Escola*, especialmente após a pandemia. É importante dizer que, embora o trabalho escolar atualmente esteja atrelado à realização de avaliações externas, os profissionais da escola assumiram o compromisso de atuarem conjuntamente com as famílias para que os alunos pudessem superar as dificuldades de aprendizagem decorrentes da pandemia, mas também de se desenvolverem para além do imperativo de “formação do homem estatal” (Bourdieu, 2014, p. 102), isto é, pela magia performativa comunicada por todos os ritos de instituições do Estado.

Tendo em vista essa perspectiva, e ainda que muitas pessoas da comunidade escolar não tenham essa clareza, a partir da posse de mandato da nova gestão da escola, em 2022, a *Escola* deu sequência a alguns projetos existentes anterior à pandemia e passou a desenvolver outros projetos que promoveram uma melhor articulação entre escola-famílias. Dos projetos antigos, permaneceram a *Fanfarras* e a *Mostra Pedagógica*; dos novos projetos incluídos pela gestão escolar, o destaque

¹⁹ Embora o *Bairro* possua uma população de 10.000 habitantes e a *Escola* possua pouco mais de 650 matrículas, em 2019, a escola não obteve quórum na participação da Prova Brasil devido a temporal que caiu na data de aplicação da prova. A média de estudantes que fizeram a prova foi de 14 alunos por turma de 5º ano, em um universo de 32 alunos matriculados em cada turma.

é para o *Festival Cultural*, que é uma prática pedagógica desenvolvida a partir da produção cultural de músicas, danças e comidas típicas da fronteira e das demais regiões do Brasil. O *Festival Cultural* tornou-se uma prática que perpassa as atividades desenvolvidas em sala de aula pelos professores, nos eixos de promoção do letramento e da alfabetização, nas línguas existentes na escola, bem como nas práticas sociais de usos da linguagem, no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, das artes e das identidades nacionais e fronteiriças que são existentes na escola.

Além do *Festival Cultural*, pôde-se observar durante a observação participante que, em 2022, a escola procurou desenvolver atividades com psicólogos voluntários para direcionar os pais de alunos do 1º ano no processo de educação das crianças. Esse projeto foi desenvolvido devido ao grande número de queixas apresentadas por alguns pais que afirmavam não ter “controle” sobre seus filhos, mas também por conta da “indisciplina” apresentada por alguns estudantes durante as aulas. O projeto “Café com as Famílias” não foi continuado em 2023, pois a prefeitura de Foz do Iguaçu realizou concurso público para psicólogo escolar e essa demanda tem sido acompanhada pelas psicólogas designadas pela SMED na Escola.

Para concluir este capítulo, após a realização da observação participante na escola realizada em 2022 e 2023 e a partir do registro do diário de campo, bem como das conversas informais que realizamos com coordenadores pedagógicos, professores e alguns familiares de alunos, observamos que a partir da pandemia houve as seguintes alterações de funcionamento e de organização dos tempos e espaços de aprendizagem: 1. Relacionados às práticas de sala de aula: a) Inclusão e permanência de grupos de *Whatsapp* para as turmas de professores que assim o desejassem após a pandemia; b) Alteração nos modos de realização do planejamento escolar e obrigatoriedade de cumprimento dos conteúdos existentes no planejamento; e, c) Maior controle exercido pela SMED sobre as turmas e sobre as práticas docentes em sala de aula. 2. Relacionados à prática de gestão escolar: a) Desenvolvimento de novos projetos que articulem a relação entre as famílias e a escola; b) Maior acompanhamento e registro do desempenho escolar dos alunos por parte da coordenação pedagógica e gestão da escola; e, c) Luta pela manutenção e ampliação de Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA) para alunos que apresentam defasagem escolar.

No próximo capítulo, trataremos das entrevistas que foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2023.

3. ENSINO-APRENDIZAGEM, CONTROLE E AVALIAÇÃO FACE AOS EFEITOS DA PANDEMIA

Este capítulo tem por finalidade configurar a dinâmica escolar da *Escola* em torno da categoria *Tempo*, a partir da retomada das aulas presenciais na Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu.

Visamos, portanto, a apresentar neste capítulo dados obtidos por meio de entrevistas realizadas nos meses de julho e agosto de 2023 na *Escola*. Nessas entrevistas, conseguimos registrar as impressões de cada entrevistado com base na dinâmica escolar descrita no capítulo II. Além disso, as entrevistas permitiram revelar a recepção da política pública do PARCA sobre a comunidade escolar a partir da atuação dos profissionais da escola na retomada das aulas presenciais ainda no período pandêmico. Buscamos evidenciar a vivência de quem produz a dinâmica escolar cotidianamente por meio das falas dos gestores, dos docentes e das famílias dos estudantes matriculados na escola. Os dados estão organizados nas seguintes categorias de análise: gestão do tempo na *Escola*; sobreposição de funções durante a pandemia; pandêmicos; e, inventividade escolar.

A primeira seção deste capítulo apresenta a percepção dos gestores da *Escola* sobre os processos educacionais ocorridos na instituição durante a pandemia e no período de retomada das aulas presenciais. A segunda seção traz a percepção dos docentes em relação às funções exercidas durante a pandemia, como também suas percepções sobre o trabalho desenvolvido no processo de recuperação das aprendizagens. A terceira seção, intitulada pandêmicos, aborda temas inerentes à disciplina escolar que tanto foi objeto de queixas dos docentes durante o período em que realizei a observação participante. Por último, na seção sobre a inventividade escolar, apresentamos o ponto de vista comunidade escolar em relação ao processo escolar realizado no período de fechamento da Escola durante a pandemia como também durante a retomada das atividades presenciais na instituição.

A organização do capítulo seguirá a seguinte estrutura: definição da categoria *Tempo* e seus desdobramentos sobre o tempo escolar na dinâmica registrada em meu diário de campo sobre as interações entre professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e suas famílias. Em seguida, apresentamos para as micro categorias definidas na pesquisa de campo e que foram apresentadas no parágrafo anterior, objeto de análise nesta dissertação.

3.1. AS CATEGORIAS DA PESQUISA DE CAMPO

A categoria **Tempo** é uma das dimensões mais fundamentais na vida humana, abrangendo desde a organização das atividades diárias até a percepção de ciclos históricos e sociais. Nesta dissertação, o tempo adquire um papel especial, sendo não apenas um fator inerente ao período em que realizei a pesquisa de campo, mas também como um elemento estruturante das práticas pedagógicas e das relações entre professores, coordenadores pedagógicos, diretores e comunidade escolar que dão forma às dinâmicas institucionais da *Escola*. Por essa razão, a categoria tempo adquire o seguinte significado:

A passagem do tempo não é um fenômeno do desenho do universo, é um produto secundário do processo de atualização de crenças que está ocorrendo entre os seres que percebem, como nós mesmos. Estamos “ancorados no presente” em virtude da necessária coincidência temporal entre as avaliações perceptuais produzindo nossas crenças de que tal a tal coisa está ocorrendo, e a produção dos símbolos de crença correspondentes. Não podemos ter quaisquer percepções que não sejam “presente” (embora não “do presente” já que com telescópios poderosos podemos ver eventos que ocorrem em datas muito anteriores à data de hoje) (Gell, 2014, p. 164).

Segundo Gell (2014), o tempo, enquanto conceito filosófico e científico, é visto de diferentes formas. Para os filósofos, o tempo é, muitas vezes, compreendido como uma dimensão do ser, algo que organiza e dá sentido às ações humanas. Para os físicos, o tempo é uma variável que se relaciona com o movimento e a mudança no universo. Na vivência cotidiana, o tempo é marcado por uma sequência de eventos que nos orientam: passado, presente e futuro. Por essa razão, ao analisarmos o tempo na escola, conseguimos perceber que o *tempo escolar* está imbricado nesse conceito mais amplo de tempo, possuindo características próprias que o distinguem e que impactam diretamente na formação das relações entre profissionais da escola e comunidade escolar. Tais processos produzem a dinâmica escolar que é particular a cada contexto.

O tempo escolar não se limita ao simples passar das horas, mas está profundamente entrelaçado com a organização da vida coletiva, com a estrutura curricular e com a pedagogia. A organização do tempo escolar é uma das condições que moldam a experiência de ensino-aprendizagem. Ela envolve a divisão do dia letivo, a alocação de conteúdos, a duração das atividades, o calendário escolar e o ritmo das avaliações. Dessa forma, o tempo escolar não é uma mera sucessão de

momentos, mas uma dimensão planejada que orienta o desenvolvimento dos alunos e das atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, a etnografia do tempo escolar realizada por Josielene Pequeno de Souza explica o tempo da escola a partir da seguinte relação:

As unidades fundamentais do tempo escolar são aquelas que fazem parte do calendário escolar e que regem a lógica temporal das práticas escolares. Elas são programadas desde o início das atividades e tentam controlar cada passo dado na escola. Não são flexíveis, enfim é um tempo estrutural, anterior e definidor das atividades. São eles: Ano letivo; Bimestre/trimestre; O mês; A semana; O dia; e, A aula (Souza; Franch; 2014, p. 659-661).

Pelo que argumentam as autoras, o tempo escolar pode ser entendido como uma experiência que se articula com a interação entre adultos e crianças tendo como efeito desse processo a socialização. O currículo e as metodologias de ensino, ao organizarem o tempo em blocos, períodos e horários específicos, contribuem para que as aprendizagens aconteçam de forma sequencial, mas também de forma acumulativa. Dessa maneira, o tempo escolar age como um rito institucional na transmissão do conhecimento.

É importante destacar que, no ambiente escolar, o tempo não é percebido de forma uniforme. As diferentes turmas e alunos vivenciam o tempo de maneira distinta. O ritmo de vida de cada aluno, suas particularidades de aprendizagem, o contexto social e familiar, as influências culturais e até mesmo a própria faixa etária, fazem com que o tempo escolar seja uma experiência dinâmica.

Por outro lado, o tempo escolar também depende das demandas sociais. O tempo que o currículo exige para abordar determinado conteúdo ou realizar certas atividades nem sempre corresponde ao ritmo dos alunos, o que pode gerar um descompasso entre o tempo cronológico (organizado por horas e dias) e o tempo pedagógico (relacionado ao desenvolvimento cognitivo e social dos alunos). Assim, a pressão para cumprir o calendário, os conteúdos programáticos e as metas dão outros contornos à escola.

A pandemia revelou que o tempo escolar foi, diferentemente, assimilado por cada realidade escolar, assim como a ação de cada escola foi radicalmente distinta frente ao cenário de transformação das relações de trabalho e nos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, não é possível estabelecer a mesma “lupa” de análise para cenários escolares tão distintos. O tempo escolar não é apenas um instrumento mecânico de organização.

A categoria tempo, no contexto escolar, abarca não apenas a organização formal das atividades, mas também a experiência subjetiva dos alunos e a cultura da própria instituição de ensino. Ao compreender o tempo como uma dimensão essencial da vida escolar, reconhecemos a importância de refletir sobre como ele é utilizado, valorizado e respeitado dentro das práticas pedagógicas. A gestão do tempo escolar deve, portanto, ser pensada não apenas em termos de eficiência e produtividade, mas também de maneira a promover uma educação que leve em conta as diversidades e os ritmos de desenvolvimento de cada estudante.

3.1.1. A GESTÃO DO TEMPO NA ESCOLA

Antes de mencionar os modos pelos quais os gestores escolares da *Escola*, perceberam os diferentes tempos escolares é prudente contextualizar o processo de gestão escolar enquanto um dos princípios educacionais – gestão democrática no ensino público – disposto no Artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 e no artigo 2, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96. Considerando-se esse princípio norteador das práticas de gestão da escola, trazemos a seguinte definição de gestão escolar:

A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (Lück, 2009, p. 23).

Conforme explica a autora, a gestão escolar possui por finalidade a construção de um projeto educativo que visa à realização das finalidades educacionais e o cumprimento dos objetivos propostos para cada etapa de ensino, levando-se em consideração as diferenças e a diversidade da população atendida pela escola. Assim, ainda segundo a autora, a gestão escolar deve ser democrática e estimular constantemente a participação ativa dos profissionais que atuam na escola, bem como de sua comunidade escolar.

Tendo em vista a definição dada por Lück (2009), é importante dizer que o modelo de gestão escolar existente nas escolas municipais de Foz do Iguaçu tinha

por característica a participação pontual da comunidade escolar em momentos específicos em que a escola convocava os responsáveis pelos estudantes para irem à escola, como por exemplo, nos períodos de entrega de boletins e em reuniões de início de ano e de final de ano.

Na *Escola*, e a partir do que está descrito no Projeto Político Pedagógico, o processo de gestão escolar era definido a partir da consulta pública realizada na comunidade escolar por pais e profissionais da instituição. Aparentemente, essa forma de escolha transparecia um processo de gestão democrática na realidade escolar, no entanto, segundo o que pude acompanhar durante a pesquisa de campo, os relatos dos professores e atuais coordenadores afirmavam que “a *Escola* sempre teve suas figuras de gestão vitalícias” até a mudança na legislação municipal que pôs em prática o que está preconizado na Constituição e na LDB.

A partir da publicação da lei 4.362 de 15 de agosto de 2015, nomeada de Plano de Cargos e Carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (plano de carreira), foi imposto um limite de dois mandatos consecutivos ao exercício das funções de coordenadores e diretores. A alteração da lei é bem-vista pelos profissionais da *Escola*, pois a “alternância de poder” traz um novo paradigma ao projeto educacional desenvolvido por aqueles que desejam atuar no processo de gestão da escola.

Feitas essas considerações preliminares, e ante ao exposto nos capítulos I e II em relação às características sócio-históricas da *Escola*, bem como em consonância com os preceitos éticos da pesquisa científica de não identificação dos participantes das entrevistas semiestruturadas, começo explicando que optei por nomear alguns entrevistados com nomes de autoras de obras da literatura brasileira. Outros entrevistados decidi nomear com nomes de educadoras da literatura pedagógica nacional e latino-americana. A definição por nome de mulheres se deve ao fato de que o magistério público na Educação Básica é majoritariamente produzido por mulheres.

Tendo em vista a relação que estabelecemos com a categoria *Tempo* e com o registro retrospectivo de fatos anteriores ao meu ingresso na pós-graduação, procuro expor dados dos gestores sobre os processos de gestão do *Tempo na Escola* durante a pandemia. Na segunda parte desta seção, apresento a gestão do *Tempo na Escola* durante a retomada das aulas presenciais, período em que houve

mudança na gestão escolar em que novos coordenadores assumiram as funções da coordenação pedagógica, mas mantendo a direção escolar.

A primeira entrevistada, diretora Magda Soares, atua há 22 na *Escola*. Desse período, 10 anos foram dedicados à gestão escolar nos cargos de coordenação pedagógica, vice-direção e direção escolar. Em sua apresentação, Magda Soares afirmou que em seu início de carreira atuou enquanto professora regente 1, regente de aulas específicas e na pasta de educação especial na Secretaria Municipal de Educação até ser transferida para a *Escola* e exercer suas funções na docência e na gestão escolar. Perguntei-lhe como havia sido os primeiros atos da prefeitura, da SMED e da *Escola* em relação à pandemia na realidade do *Bairro*. Segundo ela, a escola havia sido comunicada por meio de ofício interno que as aulas estariam suspensas e que não havia prazo definido para o retorno escolar dos estudantes e professores. Ela procurou comunicar aos docentes por meio do grupo de *Whatsapp* da escola que as aulas estavam suspensas e que os docentes aguardassem as orientações oficiais da prefeitura e da SMED. Em relação à comunidade escolar, ela afirmou que contratou com recursos próprios da escola um carro de som para comunicar aos responsáveis pelos alunos que as aulas estavam suspensas e não havia prazo para o retorno das atividades escolares presenciais. Além disso, ela solicitou aos coordenadores que colocassem nas redes sociais da escola um comunicado explicando a decisão da prefeitura e da SMED para a comunidade escolar. Depois conversamos sobre o processo das aulas remotas, sobre quais eram suas preocupações em relação ao desenvolvimento das atividades apostiladas, como também, ao acesso à internet e aulas síncronas e assíncronas. Ela disse que ficou bastante apreensiva porque sabia que muitas famílias teriam dificuldades para colocar crédito no celular ou porque alguns dos moradores não têm acesso à internet e eles não poderiam ir até um vizinho pedir o telefone para usar a internet. Além da falta de acesso à internet, ela afirmou que a pandemia agudizaria as dificuldades que eram enfrentadas em um cenário “normal” de aulas, como por exemplo em relação aos alunos que não são diagnosticados com transtornos de aprendizagem, mas que visivelmente possuem uma ou mais dificuldades em relação à leitura, à escrita ou à aprendizagem matemática, ou ainda, nos casos em que os alunos possuem dificuldades devido a irregularidade na frequência escolar.

Outra questão sobre a qual conversamos foi em relação ao processo de evasão escolar durante a pandemia e na retomada das aulas presenciais. Ela

afirmou que houve um aumento expressivo nos casos de evasão escolar durante o período de aulas remotas e durante a retomada das aulas presenciais porque, segundo ela, a escola ficou muito tempo fechada, o que contribuiu para “criar uma cultura de aversão à escola” por parte de algumas famílias. Para ela, os casos mais graves são relacionados com as famílias brasiguaias e com as famílias que estão em situação de extrema pobreza, mas a evasão não se resume a esses perfis de famílias. Segundo ela, de seu conhecimento de mais de 20 anos de trabalho no *Bairro*, muitas crianças são responsáveis por si. Elas têm seus pais ou responsáveis, porém, esses adultos não compreenderam que ser pai e mãe é uma responsabilidade que faz com que o adulto assuma a postura de educador e não de “fazedor de filhos”. Para ela, “nossa *Escola* é mais que uma escola para as crianças, aqui nós somos pais, mães, professores, psicólogos e assistentes sociais, o que as crianças precisam nós fazemos por elas porque se esperarmos pelas famílias nenhuma mudança ocorrerá em seus futuros”. Ela disse que o Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE)²⁰ realizou “a busca ativa dos fujões da escola, mas ainda assim, tivemos que buscar na unha esses alunos” para que eles voltassem para a *Escola*.

Como se pode observar, a gestora Magda Soares evidencia duas formas de compreensão sobre o tempo na *Escola*: tempo em sua dimensão cronológica e o tempo em sua dimensão da experiência humana. A primeira forma está diretamente relacionada com o tempo *chronos*, isto é, uma forma linear de atuar na realidade escolar, a partir do calendário escolar que não é o mesmo que o calendário gregoriano. A segunda forma de compreensão sobre o tempo escolar está diretamente relacionada com a experiência vivida em seus anos de atuação na *Escola* como professora e gestora, que é a dimensão *aión* do tempo (Souza; Franch, 2014, p. 659), ou seja, a intensidade com que os fatos são apreendidos pela experiência humana e que estruturam a tomada de decisões sobre a realidade escolar seja em uma perspectiva da gestão de danos que se relaciona com a permanência dos alunos na escola, buscando garantir que os alunos em situação de evasão escolar tivessem o acesso às atividades remotas.

²⁰ Programa desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação desde 2005 para atuar no combate à evasão e ao abandono escolar nas escolas municipais. A estrutura do PCAE é formada pela atuação de assistentes sociais e psicólogos.

Como Magda Soares, a coordenadora Clarice Lispector afirmou que o período da pandemia gerou muitas apreensões em relação ao processo de gestão da “sala de aula remota” que era desempenhado pelos professores. O cenário da pandemia trouxe uma nova realidade de trabalho para os docentes, e eles, assim como as famílias, precisaram se adaptar para realizar a produção das videoaulas que seriam encaminhadas para os alunos no *Whatsapp*. Muitos professores, os mais jovens e familiarizados com esse tipo de tecnologia, utilizavam seus momentos de trabalho remoto para gravar as aulas, editar os vídeos produzidos e realizar o upload no Youtube, para então, enviar o link das explicações nos grupos das turmas em que atuavam. Todavia, esse mesmo processo não ocorreu com os docentes mais velhos, já que, segundo a entrevistada, o domínio da tecnologia é algo difícil para esses docentes. Então, a forma de realizar a gestão da “sala de aula remota” foi a partir do encaminhamento de áudio explicações para que as famílias realizassem a mediação dos conteúdos das apostilas e consequente realização das atividades escolares.

Segundo ela, mesmo com toda essa organização de trabalho dos professores, muitos estudantes deixaram de realizar as atividades que foram propostas no período da pandemia. Quando perguntei qual seria sua hipótese para que isso tivesse ocorrido, Clarice respondeu que faltava comprometimento de algumas famílias no processo escolar das crianças. Para ela, o retorno das apostilas sujas e incompletas demonstrava essa relação de descompromisso com a vida escolar das crianças por parte dos adultos que as assistem. Conforme Clarice, o processo de envolvimento de parte da comunidade escolar em relação à escola e à escolarização das crianças é marcado pelo desinteresse. Nesse sentido, há duas análises que podem ser realizadas sobre essa forma de interação das famílias com a escola. A primeira é relativa à política de significado que foi desenvolvida por Geertz (2008, p. 135), ou seja, o desinteresse pode ser compreendido enquanto uma estrutura de significado que dá forma à experiência de um grupo em relação à educação escolar de seus filhos. O estudo não possui valor social para esse grupo. A segunda análise está diretamente relacionada com o juízo professoral analisado por Bourdieu (2007, p. 192) da *hexis corporal* realizada sobre a comunidade escolar. Indica uma avaliação de apreciação sobre maior ou menor valorização da atuação da escola enquanto instituição do Estado, segundo as práticas dos alunos em relação ao modo pelo qual utilizam materiais didáticos e escolares. Em outras

palavras, é o componente do *habitus* que reflete na avaliação sobre os processos de desempenho escolar e de aprendizagem dos alunos.

Outra entrevistada, Adélia Prado, exerce a função de coordenadora pedagógica na *Escola* desde 2022. Sua atuação no magistério municipal iniciou em 2016, quando assumiu o primeiro cargo público de professora após a aprovação em concurso público realizado pela prefeitura de Foz do Iguaçu. Sua chegada na escola ocorreu ao final do ano letivo de 2018, por meio de concurso de remoção, um processo seletivo interno realizado anualmente pela Secretaria Municipal de Educação para servidores que têm interesse em se transferirem de instituição de ensino para o posterior calendário letivo. Ela atuou em 2019 e 2020 como professora da disciplina de História, Geografia e Arte em turmas de 2º, 4º e 5º anos. Em 2019, após aprovação em novo concurso público, ela assumiu o segundo cargo de docente na *Escola* e atuou com novas turmas nessas disciplinas. Em 2021, ela atuou como professora *Regente 1* em turma de 5º ano, ano de retomada escalonada das aulas presenciais e da avaliação da Prova Brasil; ao final daquele ano letivo, a escola passou por processo de consulta pública²¹ para escolha de novos coordenadores pedagógicos e diretores. Em um primeiro momento, ela decidiu não se colocar à disposição da consulta na comunidade escolar, no entanto, como foram insuficientes o número de candidatos, houve uma segunda consulta pública para definição de novos coordenadores e, nessa segunda consulta, ela foi eleita com 19 votos de seus pares. Seu mandato como coordenadora pedagógica iniciou em fevereiro de 2022. Atualmente ela exerce a função no período matutino, coordenando as turmas de 4º ano e turmas de Informática Educacional e Educação Física das turmas de 4º ano, além da coordenação da disciplina de História, Geografia e Arte.

Após as apresentações e esclarecimentos iniciais, começamos a conversar sobre os novos gestores da escola, se haviam recebido alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação para mais encaminhamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico com as turmas da pandemia, por exemplo, diagnóstico das dificuldades e ações que visavam à recuperação da aprendizagem.

Segundo Adélia Prado, em 2022, houve uma flexibilização dos conteúdos escolares que possibilitaram aos docentes uma melhor definição das escolhas

²¹ A consulta pública para escolha de novos coordenadores pedagógicos e diretores, ocorreu ao final do ano letivo de 2021, ou seja, após a retomada das aulas presenciais.

metodológicas que culminariam no processo de recuperação das aprendizagens não consolidadas durante a pandemia. Além desse aspecto, ela argumentou **que**, por ter sido o primeiro ano “inteiro” do calendário escolar após a pandemia, a Secretaria Municipal de Educação ampliou na escola o número de salas de reforço, pois, em sua percepção, a diretoria de Ensino Fundamental da SMED sabia que os processos escolares na Escola se desenvolvem a passos lentos e não seria benéfico aos alunos acompanhar conteúdos que não seriam bem assimilados se não houvesse algum tipo de reforço escolar. Entretanto, segundo ela, mesmo com o número ampliado de salas de reforço alguns alunos não conseguiram acompanhar os conteúdos de sala de aula porque não frequentavam o reforço ou por não terem “bem desenvolvida” a sua cognição.

Observa-se que, com o retorno das aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação, procurou flexibilizar o currículo das turmas para que houvesse algum diagnóstico das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes após o período de aulas remotas. Dado o cenário pandêmico, como disse a coordenadora, a SMED buscou ampliar o número de *Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA)* e estimulou que as escolas procurassem desenvolver um trabalho conjunto entre o professor regente 1 e professor Apoio em sala de aula. Entretanto, em alguns casos não foram obtidos resultados exitosos relacionados à recuperação dos alunos pelos seguintes fatores: descompromisso da família em levar a criança para o contraturno (reforço escolar) e por questões relacionadas ao desenvolvimento da cognição. Para essa coordenadora, a ampliação de turmas de reforço escolar (sala de apoio) foi uma tomada de decisão positiva que contribuiu para que um número maior de alunos tivesse a oportunidade de acompanhar os conteúdos escolares durante o retorno das aulas presenciais, ocorrido a partir de junho de 2021. Trata-se de juízos estabelecidos em relação aos processos de aprendizagem dos estudantes, uma vez que os docentes registram apenas as dificuldades que são enfrentadas pelos estudantes, mas não podem diagnosticar ou dar certezas sobre transtornos ou sobre a cognição humana.

Perguntei também à coordenadora Adélia Prado sobre as ações desenvolvidas pelos atuais coordenadores em relação ao mapeamento das turmas com maiores dificuldades. Queria saber também se, por meio desse mapeamento de dados, foram desenvolvidas ações continuadas (iniciadas pela gestão anterior) ou se a atual gestão desenvolveu novas estratégias para avançar as turmas e desenvolver

os alunos com maiores dificuldades. Ela disse que o primeiro registro de mapeamento das dificuldades é realizado pela escola, para avaliação diagnóstica realizada em sala de aula pelos docentes. Após isso, disse que em 2022 foram realizadas três avaliações diagnósticas pela SMED na Rede Municipal de Ensino de modo a concretizar a produção dos dados sobre a realidade escolar após a retomada das aulas presenciais. Com esses resultados, a gestão pedagógica da *Escola* conseguiu traçar estratégias para desenvolver o processo de recuperação dos estudantes como: um professor apoio apenas para as turmas de quarto ano; desenvolvimento de projetos de leitura com as turmas de segundo ano; ampliação no número de vagas para turmas de segundo ano no reforço escolar; e, aceleração de avaliações psicopedagógicas para alunos que possuíam a necessidade de serem incluídos na Sala de Recursos Multifuncionais ou na Classe Especial.

A conversa com a coordenadora Adélia Prado traz inúmeras questões interessantes para que possamos analisar em blocos temáticos específicos. A primeira parte da conversa evidencia uma visão compartilhada do processo de gestão pedagógica, isto é, a ação de planejar a educação e a sua gestão. Para Lück (2009, p. 32), a ação compartilhada refere-se ao processo de “tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação”, ou seja, por meio da colaboração entre professores e coordenadores, conforme a percepção desta coordenadora, é possível se estabelecer um diagnóstico fidedigno da realidade dos níveis de aprendizagem de cada turma, daquilo que será possível realizar ou não para que os alunos consigam atingir os objetivos de aprendizagem propostos no currículo vigente, além de ser possível desenvolver um processo de recuperação de conteúdos que não foram aprendidos durante as aulas remotas.

Em relação à organização escolar, segundo a coordenadora Adélia, a atual gestão decidiu que cada coordenador seria autônomo para definir com seu grupo de professores a forma em que seriam organizados os registros de acompanhamento e desenvolvimento pedagógico de cada turma. E, embora, a *Escola* não tenha conseguido produzir a sua avaliação diagnóstica, ela afirmou que as avaliações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação cumpriram o papel de traçar o perfil de aprendizagem de cada turma no ano de 2022, e desse modo, os atuais

coordenadores realizaram ações específicas em cada turma visando, desse modo, ao processo de recuperação das aprendizagens.

Relacionado a esse processo de diagnóstico de aprendizagem, segundo essa coordenadora, a *Escola* conseguiu pleitear junto a SMED ações específicas para as turmas de 4º ano, pois essas turmas seriam avaliadas em 2023 na Prova Saeb (IDEB). Dentre as ações citadas por ela, houve a ampliação de professor apoio em sala de aula de modo que fosse feito o reforço de matemática e de língua portuguesa com os alunos que não detinham o domínio sobre os processos de leitura; em outros casos, o professor apoio auxiliaria no processo de alfabetização de alunos que não conseguiram se alfabetizar durante o período de aulas remotas. Conforme nossos registros em diário de campo, o professor apoio, a qual se refere Adélia, é um professor que atua com o reforço escolar nos dias em que o professor regente 1 está em sala de aula.

Uma das ações Adélia mencionou ser positiva para o avanço e a recuperação das aprendizagens relaciona-se com as “visitas” realizadas pelas equipes de acompanhamento de ensino da SMED nas turmas da *Escola*. Segundo seu relato, “em 2022 houve uma devolutiva com as turmas de 2º ano que apontou falhas no desenvolvimento das turmas. A partir dessa devolutiva, a direção da escola e coordenação pedagógica interviram nessas turmas reorganizando-as de modo que houvesse o avanço desejado pela Secretaria de Educação”. Segundo sua percepção, esse processo foi positivo por possibilitar que os “alunos fracos” se alfabetizassem e que os “alunos fortes” estivessem melhor preparados para o terceiro ano em 2023.

No entanto, é importante salientar que a intervenção realizada pela SMED com a gestão da *Escola* produziu duas relações que podemos entender por meio das contribuições de Foucault e Bourdieu, respectivamente.

A primeira é o processo designado por Micheal Foucault de governamentalidade. Para Foucault (2014, p. 290), a governamentalidade é um sistema político de gestão dos indivíduos por meio do uso de poderes específicos soberania-disciplina-gestão. Vale ressaltar que o contexto em que o autor produz esse conceito refere-se à análise da obra *O Príncipe de Maquiavel*. A relação da soberania analisada por Foucault com a governamentalidade possui muitos pontos de aproximação com as relações de poder existentes na hierarquia que gere a educação municipal e que se inserem na escola. O substantivo soberania é

expresso por meio das instituições do Estado com tipos de poder específico de controle normativo e jurídico de poder disciplinar no cotidiano escolar e na gestão de alunos local e nacionalmente, de forma capilar.

A segunda relação refere-se à análise das categorias de juízo professoral e das noções dos capitais cultural e social analisados por Bourdieu. Para o autor, o juízo professoral está assentado em uma perspectiva de jurisprudência pedagógica, isto é, são critérios analíticos estabelecidos no processo de avaliação dos alunos que torna o processo escolar desigual conforme as características sociais apresentadas pelo grupo de estudantes. Nas palavras do autor:

As operações de classificação que são operações de cooptação, investidas de uma função análoga àquela que incumbe às estratégias de sucessão em outros universos, são, sem dúvida, o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades de reproduzir, portanto, as “escolhas” fundamentais do sistema reproduzido (Bourdieu, 2007, p. 188).

A afirmação feita pela coordenadora Adélia de que a *Escola* reorganizou a estrutura das turmas de segundo ano devido a uma devolutiva da SMED, produziu, em sua percepção, efeitos positivos sobre os alunos “mais defasados”. Em minha análise, o ato de designar “alunos mais defasados” cria a produção de uma hierarquia que será controlada e analisada de acordo com os resultados que surgirem do processo. Os efeitos produzidos sobre esses alunos e em seus professores não são mensuráveis a partir da atribuição de uma nota, mas são observáveis na interação desses profissionais com seus alunos e entre o grupo gestor da instituição.

Outro fator a ser considerado é em relação aos conceitos de *Capital Social* e *Capital Cultural* propostos Bourdieu (2007). Esses conceitos referem-se ao “conjunto de recursos sociais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-relacionamento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo” (BOURDIEU, 2007, p. 67). Por tais conceitos, e tendo em vista nossa observação participante²²,

²² A observação foi realizada em uma turma de 2º ano, em setembro de 2022. Nesse dia, a professora *Regente 1*, trabalhava aula de leitura de palavras e frases no quadro com os alunos, quando no momento da leitura de um grupo de alunos que ainda não conseguia reconhecer as vogais e sílabas simples, algumas crianças buscavam auxiliar “soprando” as letras e sílabas para que seus colegas conseguissem ler. Após esse episódio e tendo em vista a avaliação negativa realizada pela SMED sobre o trabalho das docentes e sobre os resultados das turmas, a gestão da escola decidiu formar

inferimos que a reorganização das turmas produziu não o efeito de fazer com que os “alunos defasados” avançassem em suas aprendizagens no campo da alfabetização, pelo contrário, a reorganização se insere no contexto de preparo para futuras avaliações de larga escala a que essas turmas serão submetidas em 2025.

Considerando os dados produzidos por meio das entrevistas, podemos concluir que a gestão do *Tempo na Escola* durante a pandemia esteve centrada em garantir aos alunos terem o acesso às apostilas impressas e aos materiais de videoaulas e áudio com explicações que foram produzidos pelos professores durante o fechamento da escola. Além desse fator, a gestão do tempo escolar na pandemia, por meio dos coordenadores, estendeu-se ao combate da evasão escolar dos estudantes brasiguaios, estudantes de famílias em situação de pobreza extrema, conforme mencionado pela diretora, sobretudo, no processo que visava à garantia de retirada do material de estudos pelas famílias do *Bairro*. Ademais, é possível observar que as coordenadoras veem um descompromisso de uma parcela da comunidade escolar em relação à *Escola* e ao processo de escolarização das crianças, explicado pela postura de menosprezo que tem pela escola, visível pelo descuido do uso do material didático e pela convicção ou crença de que a escolarização não produz efeitos sobre os alunos.

Um outro aspecto está diretamente relacionado à gestão do tempo da sala de aula pela atuação da coordenação pedagógica, na atuação dos docentes ao elaborarem seus diagnósticos sobre os estudantes ou, ainda, sobre o acompanhamento direto das equipes de ensino da Secretaria de Educação. A coordenadora Adélia Prado estabeleceu algumas relações que nos conduzem a pensar em uma atuação panóptica por parte da Secretaria de Educação em relação aos encaminhamentos metodológicos dos professores e da própria atuação da coordenação pedagógica que havia sido recém-empossada após a consulta pública de 2021. Isto é, se por um lado compreendemos que há uma responsabilidade que coloca a SMED enquanto uma instituição que gerencia e deve zelar pela execução das políticas públicas em educação no âmbito municipal, por outro lado, as formas de atuação dessas equipes tendem a não levar em consideração a realidade escolar situada. Em outras palavras, é legítimo exigir o avanço das turmas em suas

uma turma de reforço em alfabetização para os alunos de segundo ano de modo a consolidar a alfabetização aos que necessitavam e possibilitar que as docentes avançassem os demais alunos. Essa reorganização, de acordo com as docentes de segundo ano, é fruto da política do IDEB que foi adotada na atual gestão da Secretaria Municipal de Educação.

aprendizagens, mas é preciso também olhar para as condições em que são produzidos os avanços sobre as aprendizagens dos estudantes no campo da alfabetização.

3.1.2. A SOBREPOSIÇÃO DE FUNÇÕES DURANTE E APÓS A PANDEMIA

Esta seção tem por finalidade apresentar as funções desempenhadas pelos docentes durante a pandemia e no período de retomada das aulas presenciais. Conversamos com três professoras sobre esse tema em dois momentos: uma durante a observação-participante e as outras duas no período em que realizei as entrevistas em 2023.

Inicialmente, começo apresentando o trabalho realizado pelos docentes durante a pandemia. A partir de minha inserção no lócus da pesquisa procurei conversar com os docentes da *Escola* sobre como havia sido o trabalho desempenhado por eles durante o fechamento da escola em relação ao exercício da docência, ao preparo das aulas e em outras atividades que julgassem importantes registrar em nossas conversas informais e formais.

A professora Eva Furnari contou que o período da pandemia foi marcado por muito trabalho dos professores não apenas no preparo das aulas e no teleatendimento dos alunos e de seus pais, mas em funções que normalmente não eram desempenhadas pelos professores, como a entrega de cestas básicas para a população e o trabalho de recenseamento das famílias mais vulneráveis que necessitavam da ação do Estado naquele momento de crise sanitária. Segundo a docente, embora houvesse uma grande mobilização por parte dos profissionais da *Escola* para atender à comunidade em suas necessidades, havia também uma grande desconfiança de moradores da cidade de Foz do Iguaçu em relação ao trabalho desempenhado pelos funcionários públicos da educação. A desconfiança provinha das disputas ideológicas entre grupos radicalizados que não queriam as medidas de distanciamento social e os que apoiavam essas medidas, como pesquisadores das universidades, profissionais da saúde e da educação que compreendiam que o fechamento das atividades não essenciais era indispensável para diminuir o número de contágio e mortes por covid-19 durante a pandemia.

A professora Eva Furnari apresentou um bom panorama do que foi o trabalho dos professores no período pandêmico. Conforme seu relato, muitas funções que

não são funções realizadas pelas escolas passaram a ser incorporadas ao trabalho escolar. Segundo ela, a partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação decidiu realizar a entrega das atividades impressas, a escola passou a ser o lugar privilegiado para a concentração de dados do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Como a *Escola* teria contato direto com a população local, ela poderia atuar junto à assistência social para realizar a entrega de cestas básicas e dos benefícios que os governos federal e estadual estavam destinando à população naquele momento.

Por sua vez, como nesse período os docentes e a equipe gestora da escola perceberam que não havia adesão de parte das famílias na retirada das atividades remotas, a direção da escola solicitou à Secretaria Municipal de Educação que a entrega das cestas básicas fosse atrelada à entrega das atividades remotas fazendo com que houvesse um certo compromisso das famílias em relação à educação escolar de seus filhos. No entanto, por um lado essa forma de organização resolveu em parte o problema de não retirada das atividades impressas pelos pais, mas, por outro lado, nos períodos em que não havia entrega de cestas básicas, as famílias não compareciam na escola para devolverem e retirarem novas atividades. Além disso, outro problema havia sido criado, a sobreposição de funções que eram desempenhadas pelos professores, isto é, os docentes que estavam trabalhando no atendimento remoto dos alunos diariamente (e sem horário definido) passaram a atuar também em regime de escalonamento para realizarem outras funções como o preenchimento de cadastros da assistência social, recenseamento de dados sobre famílias vulneráveis, levantamento de casos em que havia indício de evasão escolar, entre outros.

Com a retomada das aulas presenciais, as funções da assistência social deixaram de ser exercidas pelos profissionais da *Escola*. Contudo, outras funções passaram a ser incorporadas à sua atuação, tais como: a continuidade dos grupos de *Whatsapp*, o desenvolvimento de planos de estudo individualizados para cada estudante, planejamento diferenciado de acordo com os níveis de aprendizagem das turmas e, por fim, o registro de acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes no PARCA.

Outra professora, Cecília Meireles, fez referência à sua inserção e experiência na *Escola* para mostrar a diferença com sua atuação durante a pandemia. Ela disse que trabalha desde 2016 na instituição, inicialmente como professora temporária

(PSS), mas que com sua aprovação em concurso público realizado pela prefeitura em 2018, decidiu, no momento da posse do cargo público, retornar como servidora pública. Em 2019 ela atuou como professora regente 1 em turma de 1º ano e nos anos seguintes, em 2020 e 2021, ela decidiu dar sequência ao trabalho que havia iniciado com os alunos dessa turma que estariam no 2º ano e no 3º ano respectivamente. No entanto, segundo ela, devido à pandemia, seu trabalho com a alfabetização não se restringiu apenas a entrega das atividades remotas que eram produzidas pela Secretaria de Educação. Seu trabalho esteve concentrado na produção de vídeos para que os alunos pudessem realizar a compreensão das relações entre grafema/fonema e nos conteúdos de matemática e ciências para que as famílias tivessem minimamente condições de realizarem as atividades remotas com as crianças.

Quando perguntei à professora Cecília quais haviam sido as dificuldades relacionadas ao trabalho na retomada das atividades presenciais, a docente respondeu que a principal dificuldade percebida por ela foi a cobrança excessiva das equipes de acompanhamento de ensino da Secretaria Municipal de Educação. Conforme sua percepção, a SMED não dava o tempo necessário para que os professores pudessem reestabelecer a interação com os alunos, assim como as equipes não davam o tempo necessário para que os docentes e as crianças retomassem os ritmos da sala de aula, pois, segundo ela, a sala de aula não era mais a mesma de antes da pandemia. Para ela, a sala de alfabetização é o caos organizado da expressão do corpo da criança. Com a pandemia, a sala de alfabetização passou a ser o caos normativo do distanciamento, das máscaras de proteção que os alunos e os professores eram obrigados a utilizar. Ainda na percepção da docente, as equipes da SMED estavam sedentas por resultados que as turmas deveriam apresentar nas avaliações diagnósticas elaboradas por elas – e isso não correspondia ao trabalho desempenhado pelos professores como também não refletia as condições em que as crianças estavam inseridas no processo da alfabetização.

A docente Laura Esquivel iniciou nossa conversa antes mesmo que eu fizesse a ela qualquer pergunta do roteiro de entrevista. Ela disse em meio a risos “é aqui que Judas apanha?”, perguntei a ela quem seria Judas e ela respondeu “a SMED”. A partir desse momento de descontração, a docente contou que trabalha há dez anos na Rede Municipal de Ensino, dos quais seis anos eram dedicados à sua

atuação na *Escola*. Assim como a docente anterior, Laura Esquivel também atua em turmas de alfabetização. Principalmente em turmas de primeiro ano.

A primeira pergunta que eu fiz a ela foi relacionada à política pública da Secretaria de Educação em relação ao processo de recuperação das aprendizagens. Perguntei a ela quais eram suas considerações sobre o PARCA. Ela respondeu que o PARCA era apenas mais um documento entre tantos documentos que os professores precisam preencher na escola. Em sua percepção, o PARCA não era uma política pública, mas uma burocracia que classificava os alunos por níveis de aprendizagem: nível 1 (alunos com muitas dificuldades), nível 2 (alunos medianos), nível 3 (alunos sem dificuldades) e tudo acabava nessa classificação, sem que houvesse resultado prático sobre o que estava em curso nas salas de aula e na *Escola*.

Em relação à sobreposição das funções docentes, a professora Laura Esquivel afirmou que o aumento de trabalho dos professores ocorreu pela atuação da Secretaria Municipal de Educação na *Escola*, pelas constantes idas das equipes de acompanhamento de ensino nas turmas que gerava um clima de apreensão e de trabalho dobrado entre os professores, isso porque, cada avaliadora adota um critério subjetivo para dizer se o professor sabe trabalhar com os alunos, se o professor sabe intervir quando o aluno erra algum exercício ou se o docente corrige o caderno de acordo com o que a avaliadora espera. Para Laura Esquivel, a *Escola* e os professores perdem sua autonomia de trabalho, que é pouca, e, assim, a escola passa a construir outros significados que não são necessariamente os da comunidade escolar, mas o significado das classificações das planilhas do Excel.

A partir dos dados obtidos por meio das entrevistas, é possível levantar alguns elementos para nossas análises em relação ao trabalho desenvolvido pelos docentes durante a pandemia e a partir da retomada das aulas presenciais em junho de 2021: sobreposição de funções; jornada de trabalho sem definição de horários; e, cobrança em relação a resultados e metas após a pandemia.

O primeiro aspecto de nossa análise está diretamente relacionado às mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico e na própria estrutura de organização das escolas a partir de março de 2020. Em uma primeira explicação, a professora Ângela Maria Portelinha afirma que

A pandemia de Covid-19 provocou alterações significativas no trabalho docente em um curto espaço de tempo, exigindo adaptação do modo de

trabalho, nos equipamentos, espaços e tempos. Os professores tiveram que desempenhar suas atividades mediados por recursos tecnológicos, de forma não presencial, geralmente em suas casas. Essas mudanças, que surpreenderam professores, pais, estudantes, marcaram de formas diferenciadas todos os sujeitos envolvidos (Portelinha; et. al., 2021, p. 27).

Embora o contexto de análise da autora esteja centrado na organização do trabalho pedagógico realizado pelos docentes da Rede Estadual de Ensino, é possível estabelecer correlações em relação à organização do trabalho pedagógico ocorrido no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu. É possível afirmar que a adaptação das escolas e dos professores ao utilizarem seus equipamentos tecnológicos para produzirem suas aulas no formato digital foi essencial para garantir aos estudantes o acesso às explicações dos exercícios que eram produzidos pelas equipes de ensino da Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, a adaptação que garantiu o acesso dos estudantes às explicações dos conteúdos gerou a ampliação da jornada de trabalho dos professores, uma vez que, para produzirem suas aulas, muitos docentes precisaram recorrer a tutoriais de produção de conteúdo digital e a plataformas digitais para que as aulas produzidas fossem acessíveis para aqueles estudantes que não tinham o acesso a outras tecnologias como computadores, notebooks e tablets.

Além disso, no âmbito da *Escola*, um dos principais fatores de ampliação da jornada de trabalho dos professores foi relacionado a uma jornada de atendimento escolar não definida. Isso ocorreu, principalmente, nos casos em que os pais dos estudantes trabalhavam nas cooperativas agroindustriais dos municípios de São Miguel do Iguaçu, Medianeira e Matelândia. O horário de comunicação entre os pais e/ou responsáveis e professores não coincidia com o horário de trabalho habitual dos docentes, fazendo com que a jornada de trabalho fosse ampliada pelo atendimento remoto tanto de pais quanto dos alunos, que só foi possível pela disponibilidade dos docentes.

É importante salientar que, embora esta tenha sido uma realidade para a maior parte dos docentes da *Escola*, outros professores optaram por não realizar esse atendimento ampliado aos pais e aos alunos. Os motivos eram vários, mas um professor com quem conversei durante a pesquisa de campo me falou que “eu não recebo salário para ficar à disposição dos pais, a família é quem precisa se organizar para que o filho receba as minhas explicações. Pode parecer rude isso que eu te falei, mas assim como os pais trabalham em horário que não coincide com

o meu, o meu trabalho é fazer com que o aluno tenha o conteúdo da apostila e a explicação de como fazer o exercício e isso eu faço porque é o meu trabalho, o restante é parte do comprometimento da família com a escolarização do filho”. Como se pode observar, a resposta do professor revela uma outra realidade que não corresponde ao que normalmente pensamos que ocorreu nas escolas durante a pandemia: dedicação abnegada, irrestrita e de maneira incansável ao ensino remoto. Às vezes, a ânsia por descrever a realidade conforme nossas leituras de mundo e ideologias, turva a observação sobre a realidade que está circunscrita no cotidiano e nas interações interpessoais dos indivíduos que constroem a realidade escolar e na cultura que está inscrita na própria escola.

Com a retomada das aulas presenciais, a pressão por resultado das turmas que foi objeto das falas das professoras Cecília Meireles e Laura Esquivel, nos permite analisar a realidade escolar da *Escola* por meio do debate estabelecido entre direito à educação e qualidade da educação, esse último construído a partir ampliação das avaliações de larga escala.

Segundo Cara (2019, p. 26), “o direito à educação é o direito que todas as pessoas têm de se apropriarem da cultura como parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida”. Essa compreensão do autor sobre o direito à educação está diretamente relacionada ao princípio constitucional contido no Artigo 205 da Carta Magna “a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). No entanto, ainda conforme a análise de Cara, os governos eleitos no período pós ditadura militar nunca buscou estabelecer um projeto nacional que evidenciasse o direito à educação com a melhoria das estruturas das escolas públicas e das carreiras docentes na Educação Básica. Para o autor, o projeto de educação no Brasil sempre esteve concentrado no projeto econômico e, nesse sentido, a relação estabelecida é de aferição dos resultados que os sistemas de ensino precisam comprovar no âmbito da política educacional nacional.

Para os ultraliberais, a educação se reduz essencialmente a um insumo econômico. Não é à toa que a régua para medir a qualidade desse insumo, padronizado internacionalmente, é determinada pelo resultado médio do país no Programme for International Student Assessment (Pisa). O Pisa é uma iniciativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar

programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais.

O Brasil ingressou no Pisa em 2000, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O ministro da educação era Paulo Renato Souza. Em 2007, no início do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e estabeleceu metas de desempenho pautadas no Pisa para os(as) estudantes. As políticas educacionais aprovadas por Michel Temer, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da educação infantil ao ensino médio, e a reforma do ensino médio, tiveram a melhoria dos resultados no Pisa como argumento (Cara, 2019, p. 28).

A explicação de Daniel Cara confirma o entendimento das professoras em relação à ânsia da Secretaria Municipal de Educação quanto aos resultados que seriam obtidos pelas turmas nas avaliações diagnósticas (instrumentos realizados pela própria SMED) e, também, nas avaliações externas realizadas tanto pelo governo estadual quanto pelo governo federal. É importante dizer que a crítica feita por nós não se insere em uma perspectiva de objeção aos instrumentos que o Estado brasileiro utiliza para acompanhar o desenvolvimento da educação no território nacional. A posição crítica que assumimos é em relação a utilização desses instrumentos e resultados como fator único de compreensão sobre a dinâmica escolar das equipes de ensino da SMED. Ao estabelecer a métrica de que a ação da *Escola* não estava realizando um bom trabalho em relação ao retorno das aulas presenciais, ainda no período da pandemia, como a cobrança excessiva em torno do trabalho dos professores, revela uma política pública local de atuação panóptica sobre as escolas que não obtém resultados satisfatórios nas avaliações externas à escola.

É possível compreender que as relações com o tempo e com os ritmos da *Escola* não eram fatores relevantes para as equipes de acompanhamento da SMED e muito menos eram fatores inerentes à política pública municipal do PARCA, que tinha por argumento “recuperar o tempo perdido” da pandemia. A decisão da gestão municipal de educação era bastante transparente na *Escola*: os resultados são importantes independente de ter existido a pandemia.

3.1.3. OS PANDÊMICOS

A pandemia produziu inúmeros desafios para os Estados nacionais. Primeiramente, pela rápida transmissão e disseminação do vírus, pelo elevado número de óbitos ocasionados pelo vírus e pelo tensionamento gerado nos sistemas

de saúde. Em um segundo plano, a pandemia representou um alto impacto sobre a economia e a educação, pois, ambos setores tiveram que reduzir a circulação de pessoas nas cidades e nos espaços públicos de modo que os impactos sobre os sistemas de saúde diminuíssem.

No âmbito da fronteira, a decisão dos governos da Argentina e do Paraguai em fechar a fronteira com o Brasil interferiu na vida cotidiana de moradores locais que utilizam os serviços públicos ofertados no Brasil. Além dos serviços em saúde, muitos paraguaios e argentinos utilizavam e ainda utilizam os serviços de educação no município de Foz do Iguaçu. A interrupção do fluxo de circulação de moradores locais pela fronteira produziu uma espécie de “evasão escolar” de alunos paraguaios/argentinos que estavam matriculados na rede pública devido à impossibilidade temporária de cruzarem a fronteira para irem à escola. Nesse sentido, Dorfman e Silva afirmam que

Como a Argentina e o Paraguai fecharam fronteira também para seus nacionais, ainda que por um breve período, as tensões se concentraram no lado brasileiro. Sem poder regressar a seus países e tampouco ingressar novamente no Brasil, argentinos e paraguaios permaneceram “entre fronteiras”. Um dos argentinos sintetizou essa situação com espanto: “estamos sem pátria”. Uma reportagem foi intitulada “Exilados pela pandemia, paraguaios ficam ao relento na fronteira”: tratava-se de uma “legião de trabalhadores” com suas famílias, que saíram de São Paulo/Brasil para Foz do Iguaçu, onde atravessariam a fronteira a pé. Depois de registrar a saída do território brasileiro, se depararam com grades impedindo a entrada no próprio país. Os que não conseguiram abrigos imediatamente ficaram dias à espera, aglomerados nos 550 metros de comprimento da Ponte da Amizade, dormindo no chão, sem condições mínimas de alimentação e saúde. Recebiam “ajuda voluntária de oficiais da Marinha Paraguaia responsáveis pela vigilância local, e de grupos de voluntários brasileiros” (Dorfman; Silva, 2020, p. 280).

Na *Escola*, o distanciamento social motivado pela pandemia foi de um entrelaçamento entre as funções habituais da escola – escolarização das crianças – com funções da assistência social e da saúde pública. Com as aulas suspensas, parte das atividades escolares eram recebidos e entregues quinzenalmente aos pais ou adultos responsáveis, momento que era aproveitado pela administração local para orientações de atendimento à saúde e distribuição de cestas de alimentos. Assim, para além da organização dos materiais e das aulas, a *Escola* condensou um árduo trabalho de profilaxia em saúde e de encaminhamento para programas emergenciais de assistência financeira aos moradores dos bairros próximos à escola. Por tal característica, um aspecto importante a salientarmos sobre a *Escola*

diz respeito ao atendimento de alunos oriundos do Paraguai, fator que pode ser explicado por dois aspectos: a) O *Bairro* possui uma localização de fácil acesso da fronteira com o Paraguai; e, b) Por ser uma região relativamente mais acessível para se viver em termos econômicos, muitas famílias paraguaias moram no Bairro. Há outras que preferem fazer o deslocamento diário entre o Brasil e o Paraguai para acessarem os serviços públicos ofertados principalmente pela Escola (PPP, 2023).

Considerando-se que durante a pandemia o distanciamento social era uma necessidade de saúde pública e tendo em vista os recursos materiais da organização escolar, bem como de seu território, o ensino remoto foi organizado de modo que houvesse a entrega quinzenal de atividades impressas para os estudantes da Escola. Além da entrega do material impresso, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) autorizou às escolas municipais que organizassem seus sistemas de atendimento remoto para cada turma em aulas síncronas (google meet) ou em aulas assíncronas (vídeos gravados e enviados por Whatsapp). No caso da Escola, o teleatendimento síncrono não foi bem-sucedido, pois muitos responsáveis possuíam apenas um aparelho de smartphone que era utilizado para as atividades profissionais desses adultos ou para o acesso às atividades escolares de irmãos mais velhos matriculados na Rede Estadual de Ensino.

Em relação às atividades assíncronas, a grande maioria dos estudantes pôde acessar as explicações por meio de mensagens no Whatsapp. Naquele momento de distanciamento, muitos docentes da escola avaliaram que as formas usuais de produção de aula e de interação com os estudantes não era suficiente para que os conteúdos fossem assimilados pelos estudantes de modo a produzir um efeito escolar desejável. Por essa razão, uma das estratégias utilizadas pelos professores foi realizar o atendimento escolar em pequenos grupos de alunos durante a entrega do material impresso, o que, por um lado, apresentava risco à questão sanitária do momento, mas que, por outro, apresentava um resultado satisfatório aos grupos de alunos que obtinham as explicações dos professores.

Salientamos, porém, que, um aspecto bastante discutido pelos docentes na Escola em relação às atividades remotas foi a dificuldade apresentada pelos estudantes nos conteúdos enviados nas apostilas. Alguns docentes e pais de alunos afirmavam que a pandemia havia “paralisado” o tempo escolar de aprendizagem e os estudantes não viam a correlação entre os conteúdos escolares, a escola e a aprendizagem a distância do ambiente escolar.

Nesse sentido, um dos registros etnográficos obtidos na pesquisa de mestrado demonstrou que, a partir do momento em que os professores da *Escola* passaram a organizar na entrega quinzenal de atividades o atendimento escolar dos alunos em pequenos grupos, houve uma adesão maior das famílias e das crianças no desenvolvimento das aulas remotas. Outro importante elemento registrado por nós foi a percepção construída pelas famílias em relação ao modelo de ensino que estava sendo organizado pelos profissionais da escola, ou seja, o atendimento a pequenos grupos de estudantes nos períodos de entrega das atividades remotas. A “rebeldia” dos professores, em não aderir totalmente às aulas síncronas por videochamada, como uma forma de desobediência às determinações públicas sanitárias, talvez possa ser entendida sob a perspectiva das escolas públicas situadas em fronteiras geopolíticas mais permeáveis pelo trânsito contínuo como estudou Silva (2021):

A Escola e o estado-nação não são meros espaços físicos. Ou melhor, como espaços, físicos e sociais, são objetivações coconstitutivas da experiência coletiva de grupos e pessoas intrinsecamente articulados entre si. Esse fundamento é que permitiu sustentar o argumento de que o estado-nação se objetiva na educação formal e pública em geral, mas, nas escolas localizadas em fronteiras geopolíticas, essa objetivação tende ser mais diluída. As articulações e os limites entre estado-nação são constantemente (re)feitos e (des)feitos na experiência e nos próprios termos dos envolvidos direta ou indiretamente envolvidos na escola (nas relações entre diferentes crianças, professores, pais, adultos e outros gestores dos serviços públicos). Igualmente podem afetar a legitimidade do estado, dele se distanciando e se aproximando, relativizando ou radicalizando suas fronteiras (Silva, 2021, p. 52-53).

Ao analisarmos a explicação da autora sobre a forma do Estado-nação na fronteira e dos seus limites em termos de radicalização ou relativização dessas fronteiras simbólicas, percebemos que o ato de educar/ensinar na Escola durante a pandemia foi muito marcado pela relativização das exigências sanitárias causados de enfrentamento da Covid-19 sobre esses professores, alunos e responsáveis que infringiram a regra estabelecida – de distanciamento – para contornar as dificuldades que seriam ocasionados no processo de ensino-aprendizagem para aqueles estudantes que não tinham acesso aos equipamentos de informática. Assim, essas objetivações coconstitutivas da experiência escolar durante a pandemia foi (re)significada de modo a tentar minimizar os impactos sobre as aprendizagens que já eram percebidos por professores naquele momento.

O fechamento das escolas, a migração para o ensino remoto e as dificuldades enfrentadas por professores, alunos e pais durante a pandemia criaram uma série de novos desafios para as escolas. Com o retorno das aulas presenciais, um dos desafios percebidos na realidade da *Escola* foi o aumento da indisciplina escolar, que, tem se mostrado uma questão desafiadora. Esta seção busca explorar nas entrevistas de docentes e de uma avó sobre as possíveis causas da indisciplina escolar após a pandemia, bem como as estratégias que foram adotadas para lidar com esse fenômeno.

Em primeira análise, é importante lembrar que o fechamento das escolas, iniciado em março de 2020 foi uma grande interrupção na rotina dos estudantes. Para muitas crianças, a escola é um ambiente de socialização, aprendizado e de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Contudo, com o fechamento das instituições de ensino, muitos estudantes tiveram apenas a experiência de socialização em suas famílias. Além disso, o ensino remoto, apesar de ter sido uma solução necessária, trouxe consigo uma série de limitações que afetaram diretamente o comportamento dos estudantes.

Durante a pandemia, as crianças vivenciaram um modelo de escola a distância, o que resultou em uma quebra de hábitos e rotinas que são estabelecidas pela própria rotina escolar. A ausência de uma supervisão constante e a dificuldade de manter a concentração nas aulas remotas afetaram a forma como os alunos se relacionavam com o aprendizado e com as normas comportamentais. Para muitas famílias, o ensino remoto também gerou uma sobrecarga emocional, criando tensões que, por sua vez, impactaram no comportamento das crianças.

Ruth Rocha, avó de uma estudante que atualmente está matriculada no 4º ano, disse que a principal preocupação da família era em relação à criança não se habituar a uma rotina escolar quando as aulas retornassem, pois em 2020 as aulas presenciais ocorreram apenas durante um mês. Ainda, segundo a avó, nos primeiros meses em que as aulas estavam suspensas a família não conseguiu organizar uma rotina de estudos que permitisse à criança “criar” um vínculo com a escola, porque a imagem que sua neta tinha de escola era a vivência da Educação Infantil cujo ensino está organizado para que a criança aprenda os conteúdos do brincar dirigido de forma lúdica. A família dessa criança percebeu que ela se negava realizar as atividades impressas que a escola mandava. Eram atividades de alfabetização e os exercícios contidos nas apostilas não eram fáceis para quem tem pouco estudo ou

para quem não havia estudado para ser professora como a avó disse. Eu perguntei a ela qual teria sido a organização que a família teria adotado e como elas percebiam o desenvolvimento social da menina durante o fechamento da escola. Segundo a avó, a organização da família foi centrada em “combinados”, ou seja, a criança realizaria uma página de atividades por dia e após o compromisso da escola ela estaria livre para brincar com o que quisesse. No entanto, segundo Ruth, essa organização familiar não possibilitou que a criança compreendesse que as regras da família não eram as mesmas regras da escola.

Assim, no período de retorno das atividades presenciais, a menina passou a se queixar de que a escola não era “boa” porque “as professoras colocavam muitas regras”. Quando perguntei quais eram as regras, a avó respondeu que era o distanciamento em sala de aula, a impossibilidade de brincadeiras nos espaços da escola e a proibição de compartilhar materiais e brinquedos. O relato da avó nos permite fazer a seguinte reflexão: o retorno ao ensino presencial foi marcado por uma série de desafios para as escolas, para os professores e para os alunos e suas famílias. As crianças que passaram longos períodos sem frequentar a escola enfrentaram dificuldades de adaptação ao convívio social e às exigências do ambiente escolar. Muitos alunos, que ficaram acostumados à flexibilidade do ensino remoto, tiveram dificuldade em se ajustar à disciplina e ao cumprimento de horários rígidos, o que gerou comportamentos de indisciplina.

Em uma análise sobre a disciplina, Foucault (1987, p. 178) afirma que “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter”. No contexto de retomada das aulas presenciais, tal questão foi muito difícil para que as crianças compreendessem a escola pelo viés da norma e da regra que era esperada para elas naquele momento. Logo, em uma primeira análise, a indisciplina ocasionada pela desobediência da regra de distanciamento nada mais é do que uma resposta do corpo a um cenário escolar que não era convidativo para as crianças. Além desse fator, as queixas quanto à rotina escolar a partir de regras rígidas remete para a explicação dada por um professor de educação física sobre um termo nativo usado na escola depois do retorno às aulas, que é “pandêmicos”, isto é, as crianças da geração escolar de 2020 que não haviam se submetido a formação mais importante que poderiam ter recebido na etapa da Educação Infantil: a consciência sobre os limites que seus corpos podem ter no espaço escolar.

Um aspecto que me chamou a atenção durante a pesquisa de campo em momentos de observação das formas de interação das crianças foi a baixa tolerância que elas apresentavam em episódios em que suas expectativas eram frustradas, geralmente em atividades que realizavam no recreio ou nas aulas de educação física. Para alguns estudantes, a baixa tolerância à frustração resultou em comportamento impulsivo e, em alguns casos, agressivo, o que acabou por gerar alguns conflitos entre alunos e professores, especialmente em relação às disciplinas ministradas pelos regentes 2 – história, geografia e arte.

A professora Clarice Lispector, que também é mãe de um aluno da escola, trabalha na referida instituição há seis anos, em período integral no matutino e vespertino. Sua atuação em um período de aulas é na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e, no outro, com as disciplinas de história, geografia e arte. Perguntei-lhe quais eram as suas impressões a respeito do processo de retomada das aulas presenciais na *Escola*. Ela respondeu que era bastante difícil, porque além da cobrança que havia para que os alunos recuperassem de alguma forma o ritmo de aprendizagem, as crianças tinham reiniciado sua compreensão do que significava estar na escola. Pedi-lhe que me explicasse melhor o que queria dizer com o “reiniciar a compreensão do era a escola” e ela disse: “entender que a escola não é extensão da casa, aqui temos regras e tanto nós professores como os alunos precisamos seguir regras”.

Ao elaborar essa resposta curta, Clarice disse que a pandemia havia afetado principalmente as crianças mais novas que estavam em fase de desenvolvimento social e emocional. Segundo sua percepção, essas crianças foram profundamente afetadas pela falta de interação presencial com os colegas de escola e com outros adultos alheios ao sistema familiar. Para a professora Clarice, a escola não é apenas um espaço de aprendizado acadêmico. É também de socialização, onde as crianças aprendem a se comunicar, a respeitar normas de convivência e a lidar com emoções. A falta dessas interações durante a pandemia fez com que muitas crianças tivessem dificuldades em regular seus comportamentos no retorno ao ambiente escolar, aumentando a indisciplina e ocasionando muitos conflitos entre os professores e suas respectivas famílias. A professora Clarice respondeu que a pandemia também alterou a forma como pais percebem a educação e o comportamento das crianças. Para ela, muitos pais em home office ficaram sobrecarregados devido às demandas que o trabalho remoto impunha aos

trabalhadores, mas, também, porque o acompanhamento das atividades escolares remotas fez com que a casa se tornasse a extensão da escola e, para evitar que a família entrasse em “pé de guerra” por conta de uma tarefa escolar, muitos pais foram permissivos com as crianças, como foi o seu caso relata Clarice.

A professora Rachel de Queiróz trabalha na *Escola* há dez anos. Desse período três anos foram dedicados à coordenação pedagógica, sendo dois desses anos durante a pandemia. No período em que eu entrevistei a docente Rachel de Queiróz, ela havia terminado seu mandato de coordenadora e não quis concorrer à nova eleição, preferiu retornar para a sala de aula em 2022. Perguntei a ela o que havia sido alterado na dinâmica escolar após a pandemia e que relatasse um pouco sobre a sua percepção em relação aos alunos, professores e aquilo que julgasse ser importante de ser registrado sobre a *Escola*. Rachel respondeu que a realidade da *Escola* era desafiadora em muitos aspectos, mas que os aspectos mais latentes eram relacionados às dificuldades de concentração dos alunos, de autorregulação e de aprendizagem dos conteúdos. Muitas crianças ficaram atrasadas no conteúdo ou não pareciam ter muito respeito com os adultos. Para ela, essas dificuldades estão diretamente relacionadas com a responsabilidade que as famílias têm com as crianças, ou seja, se a família assume a responsabilidade por educar a criança, a criança se desenvolveria apesar de ter tido uma pandemia. Se a família é negligente, a escola é quem acaba por assumir a responsabilidade pela educação da criança. Ela complementou sua afirmação dizendo “no contexto do nosso *Bairro* a responsabilidade na educação das crianças não é compartilhada entre a *Escola* e as famílias, em nossa realidade; a *Escola* é muitas vezes é a estrutura de família que as crianças conhecem”. Em relação à indisciplina escolar, Rachel respondeu que não é apenas a bagunça que os alunos fazem quando o professor quer explicar o conteúdo de sua aula, ao passo que se trata de uma resposta da criança à pressão que nós sofremos diariamente na escola, se nós cobramos os alunos para que eles cheguem ao limite daquilo que somos cobradas que eles precisam realizar, nós não podemos esperar que a resposta de nossos alunos sejam cartinhas amorosas. A pressão por resultados são fatores que explicam a indisciplina e a indisciplina precisa ser pensada como uma forma de rebeldia ao sistema que está posto nas escolas.

Temos, então, algumas pistas que ajudam a compreender a geração dos pandêmicos. A primeira pista está diretamente relacionada à vivência que essas

crianças tiveram fora da escola, ou seja, a escola remota impactou não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas fez com que essas crianças não desenvolvessem uma socialização que eu chamo de socialização diversa, que é composta pela convivência com outras crianças e adultos, com o contraditório e com culturas plurais que somente a escola pode propiciar aos estudantes. Essa perspectiva de socialização diversa se aplica especialmente em relação às crianças pequenas.

A segunda pista está diretamente relacionada com a indisciplina. Em relação às crianças maiores, a experiência de escola remota fez com que os estudantes “desaprendessem” a educação do corpo como descreveu Michel Foucault (1987) em “Vigiar e Punir” sobre os aparelhos disciplinares e a relação que esses estabelecem ao processo de disciplina e da educação do corpo:

Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma “infra penalidade”; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença (Foucault, 1987, p. 202-203).

A falta de socialização escolar durante a pandemia gerou dificuldades significativas para que muitas crianças estabelecessem ou mantivessem relações saudáveis com seus colegas e professores. Esse impacto é particularmente evidente não apenas em crianças mais novas, mas também em crianças maiores, que estão em uma fase crucial de desenvolvimento de habilidades sociais.

A indisciplina, nesse caso, pode ser vista como uma consequência própria da escolarização remota. A indisciplina escolar após a pandemia não é um problema que afeta apenas os alunos individualmente, mas também a qualidade do ambiente escolar, permeado por comportamentos disruptivos, tornando-se menos produtivo e seguro, impactando o aprendizado de todos os alunos. Pelo que as entrevistadas disseram e pelos argumentos colocados, compreendemos que a cultura escolar no pós-pandemia alterou as formas de colaboração e de comprometimento de todos os indivíduos que produzem a escola em suas relações.

É inegável que a pandemia trouxe interferências e mudanças para o espaço escolar. Tais consequências estão muito além do que se deixou de ensinar e do que não foi aprendido pelos estudantes, como a sobreposição de funções atribuídas aos

professores, a desconsideração do distanciamento feita por alguns professores reunindo pequenos grupos, a distância afetiva sentida pelas crianças por não estarem na escola etc. Foi na interação com as crianças que tivemos oportunidades de ouvi-las e de apreender como viam a escola quando não puderam estar nela durante a pandemia. Para essas crianças, no contexto fronteiro de um bairro pobre, não estar na escola parece ter sido uma experiência marcante de ausência que não foi compensada pelos encontros quinzenais de entrega e recebimento de tarefas. As crianças revelaram-nos outras perspectivas de compreensão sobre esse período, ou seja, para elas a interrupção da escola pela pandemia foi a quebra de uma rotina estabelecida com outros adultos que as conduziram para um desenvolvimento a parte das práticas familiares habituais.

A perplexidade da experiência escolar durante a pandemia para as crianças nos levou a inferir que o tempo escolar durante a pandemia não foi o mesmo para adultos e professores, para quem a pandemia foi uma “paralisia” do tempo e difícil para muitas famílias do *Bairro* justamente por muitos moradores não terem os mesmos acessos às tecnologias que naquele momento facilitavam o acesso às atividades de aulas síncronas. As conversas com as crianças indicaram que o tempo escolar parece não ter sido assimilado por elas que viam os ritmos da experiência escolar completamente distante de sua experiência de vida cotidiana. Para as crianças das famílias entrevistadas, o período de aulas remotas parece ter tido menos significado como aquisição de conteúdos escolares do que a possibilidade de estarem mais próxima de seus pais ou de outro familiar. Para as crianças, esse tempo foi centrado na televisão como forma de entretenimento, pois os pais ou outro familiar com quem moram, estavam ocupados com outras atividades (inferimos que são atividades relacionadas ao trabalho) assim como os irmãos mais velhos também possuíam outras responsabilidades.

Por essa razão, sob a perspectiva das famílias das crianças com as quais interagi, a escola não foi vista como práticas presentes no cotidiano doméstico de suas famílias. Como um dos meios de construção de pertencimento ao Estado-nação, a escola é o espaço de produção das alteridades, além da convivialidade familiar e dos amigos. A experiência escolar na pandemia expressa a distância da escola e do cotidiano vivido, tornado mais evidente durante o distanciamento imposto pela pandemia.

3.1.4. A INVENTIVIDADE ESCOLAR

No ambiente escolar, a inventividade se manifesta de várias formas. A Inventividade pode ser observada quando os alunos, ao serem desafiados com tarefas complexas, encontram maneiras originais de resolver problemas, na colaboração entre escola e comunidade escolar na busca por soluções para os problemas cotidianos da instituição ou, ainda, nas formas de relação com o tempo e com a dinâmica escolar.

Nas nossas análises da pesquisa de campo, a inventividade esteve relacionada com a capacidade de adaptação com que a *Escola* encontrou soluções para resolver suas questões urgentes e para fazer com que a comunidade escolar se envolvesse nos projetos escolares. A criatividade dos gestores, dos professores, dos alunos e de suas famílias mobilizaram forças a fim de recuperar o tempo “perdido”, mas, também, como meio de “sobreviver” às inúmeras exigências da Secretaria Municipal de Educação. A última seção deste capítulo apresenta esse processo de resolução criativa dos problemas surgidos na *Escola* no período de retomada das aulas presenciais, nas vozes de uma mãe, de uma professora e de uma coordenadora que aceitaram falar sobre a *Escola* em seus processos e projetos.

A professora Emília Ferreira que trabalha desde 2014 na *Escola* em dois turnos, manhã e tarde, dos quais sempre foram dedicados a turmas de 2º ano. A docente começou seu relato sobre a *Escola* falando sobre o período da pandemia. Segundo ela, a pandemia “havia pegado em cheio a *Escola* e o *Bairro*” porque a população é extremamente dependente dos serviços públicos que são prestados pelo posto de saúde e pelas escolas e Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIS) que tem no *Bairro*. Entretanto, conforme relatado pela docente, apesar da extrema dependência que há por parte da população nos serviços públicos, há também muito descaso de uma parcela da população ao não aderir ao chamado dos servidores públicos. Quis entender melhor essa afirmação, e ela foi sucinta dizendo que “algumas famílias não querem ser incomodadas pela cobrança dos servidores”. Quis saber dela quais haviam sido suas dificuldades durante a pandemia sendo professora e o que ela havia feito para que essas dificuldades fossem minimizadas. Ela disse que, inicialmente, tentou utilizar grupos de *Whatsapp* e enviar as videoaulas que ela produzia e encaminhava por links do Youtube nos grupos de

suas turmas, no entanto nenhuma dessas estratégias tiveram muita adesão por parte dos pais. Então, em uma última tentativa de participação das famílias em seu trabalho com as crianças, ela disse que “subornava” seus alunos. Pedi para que ela me explicasse o que ela queria dizer com subornar os alunos, ao que a docente respondeu:

eu trabalho com recompensas do tipo pirulito, balas, brinquedinhos etc. e como muitos pais de meus alunos não iam buscar as atividades remotas, eu comecei a pedir para os pais que iam buscar as atividades para que levassem seus filhos para que eu pudesse entregar as recompensas que eu comprava para as crianças. Quando eu entregava a recompensa para os alunos eu dizia para eles mostre o seu ‘agradinho’ para o amiguinho que não veio (professora Emília Ferreiro, entrevista realizada em 02 de agosto de 2023).

Desse modo, quando tinha entrega de atividades remotas, as famílias “fujonas” iam para a escola com as crianças só pela recompensa que a criança poderia ganhar. Perguntei se isso não seria um equívoco do ponto de vista ético e ela respondeu: “até pode ser, mas eu luto com as ‘armas’ que eu tenho. Se os pais são irresponsáveis e não zelam pelo estudo dos seus filhos, ao menos a criança vai ‘martelar’ nos ouvidos da mãe e do pai pelo doce ou pelo brinquedo que a professora dará para ele”. Perguntei, novamente para ela, se essa estratégia havia dado certo e ela disse que sim e nos momentos de entrega de um doce e outro, ela aproveitava para explicar as tarefas para cada criança, pois sabia que a grande maioria das crianças só teriam condições de fazer a tarefa com suas explicações. Como ela revela, a inclusão da tecnologia como mediadora das relações de ensino-aprendizagem não garantiu que o processo escolar remoto ocorresse como o esperado. Segundo afirma Hui (2020, p. 12), “o imperativo da tecnologia não traz consigo um processo democrático de acesso tecnológico” ou, ainda, como foi evidenciado pela entrevistada, não basta haver a tecnologia é preciso que a adesão das famílias ocorra. Em razão disso, um primeiro fator de inventividade escolar foi o “descumprimento” das medidas sanitárias como meio de garantir que os alunos tivessem a necessária mediação dos conteúdos escolares por meio da experiência compartilhada entre professora-crianças e famílias que aderiam ao ensino remoto. Trata-se de uma tensão comum em situação de fronteira, como afirmou Silva (2021):

As tensões encontradas na escola do lado brasileiro dessa fronteira são indissociáveis do modo de vida nesse contexto, posto que as fronteiras instáveis do estado-nação são constantemente refeitas e (des)feitas nos próprios termos dos envolvidos – nas relações entre as diferentes crianças, professores, pais, adultos e gestores dos serviços públicos. Tais tensões

restabelecem e recompõem formas de participação social e, no mesmo movimento, podem afetar a legitimidade do Estado, dele distanciando-se e aproximando-se, seja radicalizando e relativizando, seja transpondo ou tentando sobrepor fronteiras do Estado-nação (Silva, 2021, p. 28).

O mesmo tipo de tensões pode ser observado na escola durante a pandemia. Embora o Estado brasileiro tenha lançado um conjunto de normas que visavam a diminuir os casos de covid-19, a escola pública onde fiz a pesquisa serviu como uma fronteira de relativização das próprias normas constituídas pelo Estado. Isto é, se por um lado havia a necessidade sanitária de distanciamento, por outro, os docentes tinham a necessidade de fazer com que seus alunos tivessem garantido o acesso aos conteúdos escolares. A inclusão de recursos tecnológicos naquele momento não foi suficiente para garantir o acesso à escola para os alunos, assim como a entregas de atividades remotas não garantiu também que os alunos tivessem acesso aos conteúdos escolares. Ainda que a estratégia adotada pela professora Emília Ferreiro não tenha sido unânime entre os docentes da *Escola*, ela revela formas existentes na *Escola* que foi capaz de mobilizar alguns pais em torno de recompensas que a professora dava para as crianças.

Outra observação da professora Emília Ferreiro foi em relação aos cadernos clandestinos adotados por ela no período da retomada das aulas presenciais. Segundo ela, o caderno clandestino²³ tinha por finalidade acompanhar as dificuldades dos alunos no processo da alfabetização, ao passo que, mesmo com a flexibilização dos conteúdos, a exigência das equipes de acompanhamento da Secretaria de Educação era para que o planejamento docente permanecesse integrado ou interdisciplinar a fim de que mais conteúdos pudessem ser trabalhados em uma quinzena de atividades. Entretanto, segundo Emília Ferreiro, essa forma de trabalhar não resultava em um processo sistematizado de aprendizagem, uma vez que exigia que a criança tivesse pleno domínio sobre os processos de leitura e escrita, o que não era o caso de seus alunos. Por essa razão, a docente fez o caderno clandestino que era usado pelos alunos dela todos os dias após o recreio.

Carolina Maria de Jesus é mãe de dois alunos da escola. Perguntei se havia utilizado algum recurso tecnológico para acompanhar as aulas remotas dos filhos.

²³ Segundo explicação da professora Emília Ferreiro, o caderno clandestino era o caderno de atividades não integradas em que os alunos faziam as atividades que sistematizariam a aprendizagem da alfabetização e da matemática. Este material não seria disponibilizado para a avaliação das equipes de acompanhamento da Secretaria de Educação por não terem atividades interdisciplinares ou integradas, por isso, o nome dado por ela foi caderno clandestino.

Ela disse que não, já que sua família não possuía condições financeiras durante a pandemia para realizar a compra de aparelho de smartphone. Essa dificuldade foi resultante das restrições de circulação de pessoas a partir dos decretos municipais que a impossibilitaram trabalhar na região da ponte da Amizade. Para ela, o processo de aulas remotas dificultou a escolarização de seus filhos mais velhos, que eram estudantes da Rede Estadual de Ensino, pois nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio a mediação dos conteúdos ocorria exclusivamente por meio de plataformas de ensino e da utilização de recursos tecnológicos como computadores, tablets, smartphones, o que foi fator decisivo para o abandono escolar dos filhos mais velhos no período da pandemia. Ainda em suas palavras, a escola municipal era diferente da escola estadual, porque as atividades eram no formato de apostilas e porque os professores faziam a explicação dos conteúdos diretamente para a criança ainda que esse ato de ensinar presencialmente fosse “ilegal” naquele momento, diminuindo em sua percepção a “paralisia” do tempo escolar.

Quando perguntei a ela quais eram suas percepções em relação à *Escola* no momento da retomada das aulas presenciais, ela respondeu que, tanto no período da pandemia quanto na retomada, a *Escola* foi essencial para ela e para seus filhos pelos seguintes motivos: 1. Quando ela precisou alimentar suas crianças, foi na escola que ela conseguiu a cesta básica; 2. Quando ela não tinha condições de explicar os conteúdos para seus filhos, os professores “desobedeceram ao governo” e ensinaram “clandestinamente” seus filhos na escola; e, 3. Quando as aulas retornaram, a *Escola* abriu seus portões para que suas crianças aprendessem não apenas as disciplinas escolares, mas para que eles participassem da *Fanfarra*, do *Sesc*, da *ginástica* e de outras atividades que eles somente teriam acesso na escola.

Carolina Maria de Jesus respondeu que a pandemia deixou como legado o fortalecimento das relações familiares e entre as famílias com a *Escola*, porque a escola foi a âncora da comunidade em torno de um projeto de educação. Para ela, essa percepção foi bastante marcante devido à reclusão doméstica a que fomos submetidos, levando muitos pais à necessidade de desenvolver vínculos de afeto mais profundos com seus filhos e com a própria *Escola*. Além disso, outro fator que produziu esse efeito das famílias sobre a escola, foi, conforme suas palavras, “a paralisia do tempo”, ou melhor, dizendo, a sensação de que a pandemia foi capaz de parar o deus Cronos.

Conversamos também com a coordenadora Cora Coralina. Ela começou dizendo que trabalha há 22 anos na escola, dos quais os últimos quatro anos eram dedicados à função de coordenadora pedagógica em turmas de 4º ano e com as disciplinas de história, geografia e arte do período vespertino, além de desenvolver projetos extracurriculares na escola. A primeira pergunta que fiz para Cora foi como ela percebia o recomeço das atividades presenciais na *Escola* e quais eram os desafios que a escola enfrentava no dia a dia.

Disse que do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico a *Escola* tem um desafio gigantesco em promover um ambiente escolar que permita aos docentes trabalharem os conteúdos ao mesmo tempo em que eles buscam uma espécie de recuperação paralela das crianças. Para Cora Coralina, a exigência da Secretaria Municipal de Educação em relação às metas da escola é bastante alta, contudo, na realidade da comunidade escolar, os processos de ensino-aprendizado enfrentam dificuldades devido a diversos fatores como a miséria que algumas famílias vivenciam e a condição de marginalidade do bairro. Assim, trabalhar na *Escola* implica reconhecer as limitações inerentes ao contexto escolar e sabendo que em alguns momentos a escola avançará nas metas e em outros não será possível atingir as metas da SMED ou acessar alguns alunos e suas famílias. No entanto, ela acredita que o principal desafio da escola é integrar a comunidade às ações da *Escola*. Essa convicção surge de sua experiência de mais de vinte anos de trabalho que mostra que nenhum projeto educativo pode ser efetivo sem a participação de todos os envolvidos: pais, crianças, professores, zeladores, secretários, merendeiros, coordenadores, diretores e a própria Secretaria de Educação.

Segundo ela, a escola precisa ser percebida e vivenciada por todos que a constroem. Na função de coordenadora, ela se empenha em desenvolver projetos que permitam aos professores reconhecerem que as crianças podem aprimorar seus talentos por meio de atividades colaborativas, tanto com os docentes quanto entre os colegas. Por exemplo, se um aluno possui dificuldade na leitura fluente um projeto de leitura implementado na rotina da sala de aula, contribui para que o aluno desenvolva a fluência leitora nas atividades rotineiras de sala de aula.

Outro aspecto mencionado por Cora Coralina foi o desenvolvimento de projetos que incentivem a comunidade a interagir diariamente com a escola. Assim, ela e seus colegas da coordenação idealizaram no período da retomada das aulas

presenciais um festival que expressasse as culturas da fronteira e das famílias dos estudantes. Dessa iniciativa surgiu o Festival Cultural, realizado desde agosto de 2022. Devido ao empenho dos professores e à empolgação das crianças, a comunidade do *Bairro* tornou-se mais participativa na escola, inclusive em eventos que costumam ser menos atrativos, como a entrega de boletins. Além do Festival Cultural, a *Escola* conta com a tradicional Fanfarra, que não apenas atrai a comunidade local, mas também desperta o interesse das autoridades municipais e de filantropos que contribuíram para a aquisição de uniformes e instrumentos musicais. A *Fanfarra*, foi criada em 2008 como resposta à indisciplina escolar.

Como se pode evidenciar pelas conversas, a *Escola* é compreendida a partir da dimensão do *Tempo*. O tempo escolar enquanto categoria de organização dos processos de ensino-aprendizagem foi o balizador de uma série de relativizações sobre as normas que o Estado brasileiro gerou para conseguir administrar a crise sanitária ocasionada pela covid-19. Podemos concluir que o tempo escolar da pandemia também foi relativizado pela postura “rebelde” e criativa com que os professores buscaram solucionar os problemas gerados pela não adesão de algumas famílias nas atividades remotas e nos grupos de *Whatsapp*. Além desse aspecto, a dimensão *aíón* do tempo permitiu à Carolina Maria de Jesus analisar a pandemia a partir da dimensão da experiência humana no período em que o distanciamento era uma necessidade. Para ela, o tempo havia “paralisado” porque não poderíamos supor que as pessoas não poderiam mais circular pelas ruas, pelos espaços públicos. Assim, o tempo que parecia linear se tornou circular nas relações inerentes à família.

A Dinâmica Escolar, o Tempo e Tempo Escolar vividos evidenciam a política de significado existente na *Escola*, isto é, a teia de relações entre docentes, alunos, pais e/ou responsáveis, coordenadores, diretores, SMED e *Bairro* que torna o território escolar uma fronteira que (des)faz e refaz as políticas públicas de educação nos limites da atuação dos atores escolares (Silva, 2021). O tempo escolar, organização rígida estabelecida pelo calendário escolar, é ressignificado constantemente pelos projetos extracurriculares foram desenvolvidos no retorno das aulas presenciais e, a partir desses projetos, a comunidade do *Bairro* passou a vivenciar a *Escola* em experiências afetivas que permitem olhar para o passado recente, a experienciar o presente e a vislumbrar um futuro, seja este futuro o que quer que a comunidade deseje construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estranhar a escola, estranhar o corriqueiro, aquilo que me era comum foi o exercício metodológico mais difícil realizado por mim durante o mestrado. Foi o processo de estranhamento que me fez observar a escola não apenas como uma instituição do Estado cuja finalidade é a transmissão da cultura, dos valores e das normas de convivência para as novas gerações. Para que eu pudesse “olhar, ouvir e escrever” sobre a *Escola* (Oliveira, 1996), precisei desconstruir a professora que vivenciava um cotidiano escolar e construí a etnógrafa que estaria atenta às relações que eram produzidas na *Escola* diariamente. A pesquisa de campo me ajudou a compreender a dinâmica escolar em suas dimensões temporais, pedagógicas e sociais. Mais que um território em disputa, pude perceber que a escola é uma fronteira relativizada cotidianamente nas relações entre alunos, famílias, professores, gestores escolares e SMED e, por essa razão, a *Escola* ocupa importância ímpar na cultura do *Bairro*.

O objetivo da pesquisa foi compreender o papel da comunidade escolar no retorno das aulas presenciais após a pandemia de covid-19. A pergunta de pesquisa era: a *Escola* é capaz de mobilizar a comunidade escolar em torno de um projeto de recuperação das aprendizagens? Inicialmente, antes de responder a essa pergunta, é importante dizer que o registro do diário de campo me permitiu descrever as relações que eram estabelecidas entre todos os indivíduos do processo escolar, ou seja, em como estavam posicionados na *Escola* e no *Bairro* os estudantes e suas famílias, professores, coordenadores, diretores e Secretaria Municipal de Educação.

A partir dos registros do diário de campo comecei a montar o quebra cabeça da cultura escolar e dos significados iniciais que estavam inscritos na *Escola*. Esses significados são presentificados nas seguintes categorias: a) o Tempo categoria central que está diretamente relacionada com a organização das ações da *Escola* nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa categoria, deriva o *tempo escolar* e é nesse tempo que se insere a política pública do PARCA, como também, a atuação da Secretaria Municipal de Educação, enquanto estrutura de gerenciamento das ações da *Escola* e da comunidade escolar do *Bairro* e nos processos escolares durante o retorno das aulas presenciais.

O *Tempo* teve outros significados que podemos identificar com a *Gestão do tempo na escola*: relacionada aos processos de organização do ensino-

aprendizagem durante a pandemia e no retorno das aulas presenciais, presente na atuação da gestão escolar, isto é, nas ações dos coordenadores pedagógicos, diretores e das equipes de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação (SMED); outro significado é a *Sobreposição das funções docentes* em que a *Escola* funcionou como centro de triagem de ações de assistência social emergencial para a população. No período de retomada das aulas presenciais, essa sobreposição de funções passou a estar relacionada com os modos como os professores lidaram com as exigências que eram estabelecidas pelas equipes da SMED quanto ao trabalho metodológico, às metas e ao processo de recuperação das aprendizagens. O tempo da pandemia e do retorno às aulas vividos pelos alunos criou um grupo identificado como *pandêmicos*, que são a geração de crianças afetadas pela pandemia em suas aprendizagens, nas relações interpessoais com outras crianças, familiares e outros adultos, nos aspectos de apropriação dos sentidos da escola. O termo “pandêmicos” foi explicitado por um professor de educação física e sua explicação era proveniente do processo de indisciplina escolar que era apresentada pelos estudantes em 2021, 2022 e 2023. Esse mesmo tempo também deu lugar a uma experiência que caracterizei como *inventividade escolar*, que são os projetos escolares desenvolvidos pela *Escola* como meio de vincular a comunidade escolar com os processos escolares das crianças no período da retomada das aulas presenciais a partir de junho de 2021. Ela inclui a postura com que professores, coordenadores e famílias tiveram frente aos desafios colocados para a *Escola* no pós-pandemia.

Os capítulos da dissertação foram organizados de modo a apresentar as questões relacionadas à metodologia do trabalho, à pandemia, à fronteira, sobre a *Escola* e sobre as entrevistas que foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2023. No capítulo I, além da construção metodológica da pesquisa, procurei realizar as primeiras aproximações teóricas que me permitiram olhar para a *Escola* através da análise sociológica de Bourdieu (2007a) e (2007b); de Silva (2018), (2020) e (2021); e das legislações que regem a educação escolar no Brasil – Constituição de 1988 e LDB 9.394/96; dos Decretos Federal, Estadual e Municipal que autorizaram o funcionamento emergencial do ensino remoto na pandemia.

No capítulo II, o marco teórico e contextual sobre a fronteira entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina, foi fundamentado na tese de doutoramento de Albuquerque (2005) e nas análises que Dorfman e Silva (2020) realizam sobre a fronteira e sobre

a escola no contexto da fronteira. Além disso, esse capítulo foi dedicado a apresentar a minha inserção no lócus da pesquisa, os registros realizados por mim no diário de campo, como também, procurei descrever e caracterizar a *Escola* e o *Bairro* e sua população. Pelos registros de campo, posso dizer que a comunidade escolar expressa a fronteira em si, isto é, a “cara” do *Bairro* são os brasileiros, paraguaios, argentinos, brasiguaios além dos venezuelanos que ali estão inseridos.

Nessa perspectiva, uma importante característica da região de fronteira são os deslocamentos diários da população local entre as três cidades. As escolas de Foz do Iguaçu recebem interferências dos deslocamentos da população em relação à permanência dos alunos na escola. No período da pandemia, esses deslocamentos foram temporariamente interrompidos pelo fechamento da fronteira entre Argentina e Paraguai com o Brasil. Foram temporariamente interrompidos porque a experiência da vida cotidiana nas três cidades é relativizada a todo momento pela população local, ao que Dorfman e Silva (2021) analisam como inventividade de moradores da tríplice fronteira:

O exercício explícito da regulamentação jurídico-política ligada à soberania nacional foi afetado pela pandemia, colocando em cena categorias pouco usuais na região fronteiriça. O emprego da categoria “imigrantes ilegais” pela Polícia Rodoviária Federal aos fronteiriços que tentavam atravessar a fronteira de forma dissimulada pode ser exemplificado pela apreensão, na barreira sanitária, de um caminhão, cujo motorista e dois ocupantes, paraguaios, tentavam ingressar no Brasil com mercadorias. Foram “deportados ao Paraguai” e acusados no Brasil de infração de medida sanitária. Em direção ao Paraguai, transfronteiriços (comerciantes brasileiros) tentaram cruzar o rio Paraná em lanchas e também foram processados por violar a interdição à travessia das fronteiras (Dorfman; Silva; 2021, p. 279).

Situação parecida com a cena descrita por um docente sobre a evasão escolar de um aluno brasiguai e “fuga” de sua família durante a pandemia para o Paraguai. É a relativização das medidas sanitárias vivida na experiência da vida cotidiana dos moradores das três cidades e na dinâmica escolar pelo fato de a *Escola* estar situada em região de fronteira.

Quanto ao capítulo III, a dinâmica escolar é explicada pela relação entre *Escola*, *Comunidade escolar* e *SMED* com o *Bairro* e com o tempo. O *Tempo*, conforme explica Alfred Gell (2014), é a relação constitutiva que os indivíduos fazem com eventos do passado em uma tentativa de explicar o presente e a partir dessas explicações, projeta-se um futuro. Por essa relação entre passado, presente e futuro, o tempo em sua dimensão cronológica explicaria o tempo escolar como meio

de organização da escola pública em torno de um calendário escolar, que define a temporalidade dos atos escolares sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o tempo, em sua dimensão *aión*, ajuda a compreender os fenômenos relacionados ao tempo vivido pelos atores sociais da escola.

O tempo que parecia estar “paralisado” foi, durante a pandemia, relativizado em todos os atos que foram realizados pelos professores, coordenadores pedagógicos e pelas famílias dos estudantes como resposta a própria ação da Secretaria de Educação durante o ensino remoto e na retomada das aulas presenciais ainda no período da pandemia. Desse modo, a relativização das normas sanitárias que foi realizada pelos professores, produziu uma experiência escolar que o uso das tecnologias digitais não poderia prever, isto é, a mediação clandestina dos conteúdos das apostilas remotas entre professores-alunos.

Ademais, após a retomada das aulas presenciais, a dimensão *aión* do tempo foi fortemente marcada pelo controle exercido pela Secretaria Municipal de Educação sobre a organização da *Escola* na dimensão da organização do trabalho pedagógico. A partir do que ouvi das coordenadoras e docentes, é possível afirmar que ao mesmo tempo em que havia um controle rígido da SMED sobre a rotina dos professores e exigência de cumprimento dos índices e das metas, a dinâmica escolar foi marcada por formas criativas de burlar os atos institucionais da Secretaria Municipal de Educação, como, por exemplo, na criação de cadernos clandestinos e na organização dos projetos escolares.

A geração dos pandêmicos revelou que o tempo “paralisado” produziu efeitos sobre a *Escola* não apenas em relação à recuperação das aprendizagens, mas seus efeitos eram visíveis nas relações que essas crianças estabeleceram com a “deseducação” da dinâmica escolar, isto é, a disciplina. Essa relação foi fortemente percebida por uma das professoras que afirmou que a *Escola* teria que se habituar com a indisciplina dos pandêmicos até que estes passassem para os anos finais do Ensino Fundamental.

O papel da comunidade escolar na retomada das aulas presenciais no período da pandemia foi aí fundamental, como pude observar por meio da pesquisa de campo em que acompanhamos a ação de cada professor, coordenador, dos diretores, dos alunos e de suas famílias e da SMED na *Escola*. Considero que a *Escola* conseguiu em parte mobilizar a comunidade escolar para construir um projeto de recuperação de aprendizagens em torno da política pública do PARCA. A

mobilização parcial é explicada pelo envolvimento direto de uma parcela de pais/responsáveis sobre a escolarização das crianças. Outros responsáveis, no entanto, não tiveram o mesmo envolvimento por não quererem aderir ao projeto escolar emergencial. É verdade que em alguns casos a falta de recursos tecnológicos afetou diretamente o acesso às explicações que eram encaminhadas aos estudantes, mas a não adesão não é explicada apenas por esse fator, as justificativas são inúmeras e não nos cabe mencioná-las nesta dissertação.

Em relação ao documento do PARCA, concluo que este documento não teve importância ímpar para compreender a realidade escolar da *Escola*. Esse documento expressa uma política pública que produz mais um entre outros documentos de produção de dados para ações específicas que os coordenadores e professores deveriam desenvolver em cada turma.

No que se refere aos docentes, percebemos que a atuação deles foi fundamental para fazer com que as famílias compreendessem que a *Comunidade Escolar* é o coração da *Escola*. Desse modo, os projetos educacionais como a *Fanfarra*, o *Festival Cultural* e a *Mostra Pedagógica* foram essenciais para significar o passado recente e para esperar o tempo presente e cocriar um futuro que sintetize a ação desses indivíduos sobre a *Escola*. O verbo esperar remonta ao argumento de Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* cuja significação se insere em um imperativo existencial e histórico em que homens e mulheres precisam transformar a realidade a que estão circunscritos (Freire, 2004, p. 47).

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **Fronteiras em movimento e identidades nacionais: a imigração brasileira no Paraguai**. Tese. 265 p. Doutorado em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BEZERRA, Analúcia Sulina. **Arquivo e memória oral na produção de uma etnografia retrospectiva**. Antropológicas, nº 13, Porto, Portugal, Fluxo contínuo, jan/dez, 2015, p. 67-78.

BRASIL. Ministério da Saúde, UNA-SUS. **Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 20 de maio de 2023

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília-DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/leis>. Acessado em 12 de novembro de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília-DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2024.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 07 de jul. de 2024.

CALEBE, Josué. **Pandemia: mudanças são mais expressivas em cidades da linha de fronteira**. Rádio Cultura Foz. Foz do Iguaçu, 19 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.radioculturafoz.com.br/2020/06/19/pandemia-mudancas-sao-mais-expressivas-nas-cidades-da-linha-de-fronteira/>. Acesso em: 01 de fev. 2023.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando; et. al. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Cláudia Lúcia da. **Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal**. Expedições: Teoria da História e Historiografia, Morrinhos-GO, v. 11, Fluxo Contínuo, jan./dez. 2020, p. 1-15, ISSN 2179-6386.

DORFMAN, Adriana; SILVA, Regina Coeli Machado e. Controle das fronteiras e inventividade local em Foz do Iguaçu (BR) e Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazu (AR) em tempos de pandemia. In: ROBALO-CORDEIRO, Cristina; JACINTO, Rui. **Geografias e poéticas da fronteira: leituras do território**. 1. ed. vol. 39. Lisboa: Âncora Editora, 2020.

ESCOLA. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Foz do Iguaçu, 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Foz do Iguaçu, 2023.

FOUCAULT, Michel. Governamentalidade. In: **Em defesa da sociedade: cursos Collège de France (1989/92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FOZ DO IGUAÇU. **Decreto n. 27.963 de 15 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de controle e prevenção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus (Covid-19). Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2020/2796/27963/decreto-n-27963-2020-este-ato-ainda-nao-esta-disponivel-no-sistema>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa nº 7 de 25 de junho de 2021**. Estabelece orientações quanto ao acompanhamento pedagógico para a retomada das atividades escolares no formato híbrido no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR no ano letivo de 2021. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acesso em 01 de janeiro de 2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 7/2021, de 16 de julho de 2021**, Diretoria de Ensino Fundamental. Orientações para implementação do Plano de Recuperação/Consolidação das Aprendizagens (PARCA) da Rede Pública Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu-PR nos anos de 2021 e 2022. Disponível em: <https://ead.pti.org.br/ntm/mod/folder/view.php?id=1114>. Acessado em 23 de dezembro de 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Qedu: dados educacionais**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/41373790-escola-e-m-ef/ideb>. Acesso em: 06 de agosto de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GELL, Alfred. O tempo na filosofia: série-A versus série-B. In: _____. **A antropologia do tempo: construções culturais de mapas e imagens temporais**. trad. Vera Joscelyne. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

GEERTZ, Clifford. A política do significado. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

_____. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2008.

HUI, Yuki. **Tecnodiversidade**. Trad. Humberto Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

MERCOSUL, Instituto Social do. **Impactos da covid-19 nas fronteiras do Mercosul: na saúde e cooperação regional**. Disponível em: <https://www.ismercosur.org/pt/impactos-covid-19-saude/DurantePandemia,fronteiras>. Acessado em: 10 de maio de 2023

NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro; FAGUNDES, Helenara Silveira. **Abordagens iniciais sobre impacto da covid-19 em regiões transfronteiriças**. In: Seminário Regional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família: inflexões da pandemia covid 19 na vida, nas políticas públicas e no trabalho. 2020: Porto Alegre, RS. Anais do V SERPINF - Seminário Regional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família, III SENPINF - Seminário Nacional de Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família: inflexões da pandemia covid 19 na vida, nas políticas públicas e no trabalho [recurso eletrônico] / organizadores Maria Isabel Barros Bellini [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.1 recurso on line (250 p.). Evento realizado em 21, 22 e 23 de outubro de 2020. ISBN 978-65-5623-100-6. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. (1996). **O trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever**. Revista De Antropologia, 39(1), 13-37. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

PARANÁ. Casa Civil. **Decreto nº 4.960 de 02 de julho de 2020**. Institui o “Comitê Volta às Aulas”. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 02 de julho de 2020. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-4960-2020-parana-institui-o-comite-volta-as-aulas>. Acessado em: 01 de janeiro de 2022.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.637 de 20 de janeiro de 2021**. Altera o art. 8º do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus –COVID-19. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-6637-2021-parana-altera-o-art-8-do-decreto-n-4230-de-16-de-marco-de-2020-que-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-covid-19>. Acessado em 01 de janeiro de 2022.

_____. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Deliberação CEE n. 05/21**, de 05 de fevereiro de 2021. Institui Normas para a organização do ensino híbrido e outras providências, em vista do caráter excepcional, no ano letivo de 2021, no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2021-Deliberacoes#:~:text=DELIBERA%C3%87%C3%83O%20N.%,Ensino%20do%20Estado%20do%20Paran%C3%A1>. Acessado em 01 de janeiro de 2022

POLON, Luana Caroline Kunast. **Ensaio sobre a “fronteira do consumo” em tempos de pandemia.** Rev. de Geografia. Vol. 38. n. 1, 2021, 1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; et.al. **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia.** Uberlândia-MG: Navegando Publicações, 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, Celi Regina Jardim; GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. **Ciências Humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante.** Trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA-SOBRINHO, R. A.; ZILLY, A.; SILVA, R. M. M.; ARCOVERDE, M. A. M.; DESCHUTTER, E. J.; PALHA, P. F.; BERNARDI, A. S. **Enfrentamento da COVID-19 em região de fronteira internacional: saúde e economia.** Rev. Latino-Americana de Enfermagem. 2021; 29: e 3398. Acesso em: 25 de jan. 2023; disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/>. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/>.

SILVA, Regina Coeli Machado e; CAMPOS, Maria José. **Políticas do segredo: incursões etnográficas no campo da (i)legalidade fiscal.** Ambivalências, v.6, n.12, p. 19-46. 2018.

SILVA, Regina Coeli Machado e. **Como Experimentamos e Entendemos, do lado brasileiro, as fronteiras com a Argentina e com o Paraguai.** Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, Rio de Janeiro, V. 10, N.1, p. 83-98, 2020

_____. Escola e educar na fronteira: atos do estado de (des)fazendo em seus limites. In: DORFMAN, A., FILIZOLA, R. FÉLIX, J. M. **Ensinando fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade.** Porto Alegre: Editorial Letra1; Editora Diadorim, 2021.

SOUZA, Josilene Pequeno de; FRANCH, Mônica. **Ritmos, tempos medidos e tempos vividos: uma etnografia do tempo escolar.** 18º Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Pesquisa Sobre a Mulher e Relações de Gênero – REDOR. p. 656- 673. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife-PE, 2014. Disponível em: <https://generoediversidade.ufba.br/?p=733>. Acesso em: 10 de maio de 2024.

APÊNDICE

Apêndice A – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas (Questionário)

Etapa 1: Cotidiano e pandemia a partir da atuação da gestão da escola – coordenadores e diretores

1. Há quanto tempo o/a senhor(a) trabalha na escola? Desses anos, quais foram dedicados ao processo de gestão da escola?
2. Como foi comunicada a decisão de fechamento das escolas municipais de Foz do Iguaçu em virtude da pandemia?
3. Quais foram as ações da escola em relação à evasão escolar? Considerando o projeto pedagógico da escola ou outros temas que sejam importantes para a instituição?
4. Qual foi a orientação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para organização da rotina escolar durante a pandemia?
5. Além do trabalho desempenhado pelos professores e coordenadores durante o ensino remoto, houve outras atribuições durante o período de fechamento?
6. Quais foram os principais desafios enfrentados pela coordenação pedagógica durante o período de aulas remotas?
7. Do ponto de vista da coordenação do trabalho pedagógico, foi feito algum mapeamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos durante as aulas remotas? Se sim, como foi realizado? Houve alguma orientação oficial (SMED) para mapear essas dificuldades?
8. Em junho de 2021 houve a retomada gradual das atividades presenciais nas escolas da Rede Municipal de Foz do Iguaçu. Como foi organizar o trabalho pedagógico na instituição?
9. Quais foram os principais desafios enfrentados em relação ao processo de recuperação dos conteúdos que não foram ministrados durante as aulas remotas?
10. Como foi organizar as ações de reforço escolar na instituição a partir do PARCA? Em sua opinião, há alguma correlação entre orientações de recuperação da aprendizagem e avaliações diagnósticas realizadas pela SMED e avaliações de larga escala, como as provas Paraná e Brasil?

Etapa 2: Cotidiano e pandemia a partir da atuação docente

1. Há quanto tempo o/a senhor(a) trabalha na escola? Além dessa instituição, o/a senhor(a) trabalhou em outra unidade escolar da Rede Municipal de Ensino em 2020, 2021 e 2022? Em caso de resposta afirmativa, esta instituição está situada na mesma região da escola pesquisada?
2. Em qual turma você atuou enquanto professor Regente 1 em 2020, 2021 e 2022?
3. Para você, como foi o processo de fechamento da escola em decorrência da pandemia? Quais foram suas impressões, positivas ou negativas, sobre essa realidade na escola?
4. Como foi atuar no ensino remoto? De que modo você organizou a sua rotina de atendimento aos alunos?
5. Quais dificuldades foram percebidas por você no ensino remoto? Você utilizou algum recurso de tecnologia para aproximar-se de seus estudantes e de suas famílias? Se sim, qual?
6. Você ainda utiliza algum recurso tecnológico ou mídia social como ferramenta de trabalho, como por exemplo o Whatsapp? Qual o motivo o/a fez permanecer com o uso desta ferramenta?
7. Como foi para você o processo de retomada das aulas presenciais? Você recebeu alguma orientação de como organizar sua rotina escolar por parte da coordenação pedagógica e da direção da instituição? Se sim, qual?
8. Quais foram os principais desafios mapeados por você em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos durante a retomada das aulas presenciais? Que estratégias didáticas você utilizou para mitigar as possíveis defasagens na alfabetização e no letramento matemático?
9. Você considera que o PARCA foi uma ação institucional (SMED) positiva para sua atuação de professor(a) durante e após a retomada das aulas presenciais? Por quê?
10. Como você percebe a atuação das equipes de ensino da Secretaria Municipal de Educação em relação a ações de orientação em relação ao processo de recuperação de aprendizagem? De algum modo houve condições prévias para que sua turma elevasse o índice em avaliações diagnósticas ou de larga escala?

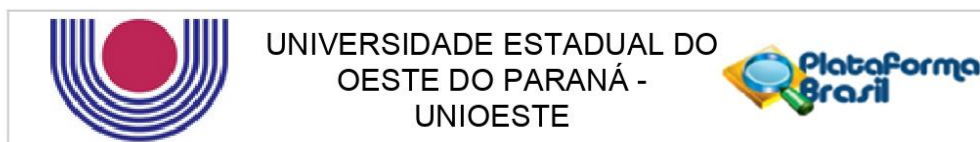
Etapa 3: Cotidiano e pandemia a partir do relato da comunidade escolar (famílias)

1. Há quanto tempo o/a senhor(a) mora no bairro?

2. Quantos filhos o/a senhor(a) tem que estão matriculados na escola em 2023? Essas crianças estudaram na escola durante a pandemia, ou seja, em 2020 e 2021?
3. Quais foram as primeiras reações de sua família e de seu(a) filho(a) diante da notícia de que a escola funcionaria com atendimento remoto durante a pandemia? Como vocês participaram dessas atividades remotas?
4. Em quais séries ele/a estudou durante a pandemia, em 2020 e 2021?
5. Havia acesso a recursos tecnológicos como computadores/notebook ou smartphones (celulares) para as crianças realizarem atividades escolares? Em caso de haver outros filhos matriculados na escola ou em escolas da Rede Estadual de Ensino, como foi o espaço e o tempo da casa para que os filhos realizassem as atividades escolares?
6. A turma em que a criança estava matriculada nos anos de 2020 e 2021 tinha grupo de Whatsapp ou outros meios para que o/a professor(a) realizasse atendimento remoto dos conteúdos? Como foi essa experiência para o/a senhor(a)?
7. Quais foram as dificuldades que o/a senhor(a) percebeu em relação ao ensino remoto?
8. O/a senhor(a) observou se houve mudanças na relação escola/família durante a pandemia e na retomada das aulas presenciais? O/a senhor(a) acredita que essas mudanças foram positivas ou prejudiciais para a comunidade escolar (família/escola/alunos)?
9. A partir da retomada das aulas presenciais, em junho de 2021, quais foram as ações realizadas pela escola que possibilitaram que seu(a) filho(a) superasse as dificuldades em relação aos conteúdos?
10. Na sua percepção, houve outras aprendizagens de seu/a filho(a) durante a pandemia? O que aprenderam? Essas aprendizagens contribuíram para a vida na escola?

ANEXOS

Anexo A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cotidiano e pandemia no contexto de uma escola de fronteira.

Pesquisador: NATALY LEMES VALDEZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69925323.9.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.160.934

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado, a ser realizada em uma escola municipal de Foz do Iguaçu. Serão feitas entrevistas com professores, comunidade escolar e equipe diretiva visando observar as alterações na aprendizagem ocorridas com os alunos, após período da pandemia, no qual as escolas foram fechadas.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo informações do projeto (PB, p. 04). são objetivos: "Objetivo Primário:

Analisar as alterações nas aprendizagens ocasionadas pelo isolamento como medida de sanitária de prevenção da Covid-19 sobre o cotidiano

escolar em uma escola de fronteira, situada na região norte do município de Foz do Iguaçu, tendo em vista a atuação da comunidade escolar a partir

do documento Plano de Atuação Para Recuperação/Consolidação das Aprendizagens (PARCA), encaminhado pela Secretaria Municipal de

Educação de Foz do Iguaçu.

Objetivo Secundário:

1. Aprofundar as abordagens analíticas que tenham como temas: a) Escola em contexto de fronteira; b) Educação durante a pandemia – ensino

remoto; e, c) Recuperação de aprendizagem. A partir dessas abordagens, construir conceitualmente a noção de cotidiano escolar a partir da atuação

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



dos gestores, coordenadores pedagógicos, docentes e comunidade escolar, no retorno das aulas presenciais coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.2. Compreender as estratégias desenvolvidas pelos docentes para realizar o trabalho pedagógico durante o ensino remoto mediado pela utilização de artefatos tecnológicos, tais como aplicativos de mensagens, e outros recursos tecnológicos que, posteriormente, na retomada das aulas presenciais foram elementos norteadores do trabalho desenvolvido para recuperar a aprendizagem dos alunos.3. Configurar, pela análise dos dados, o cotidiano da escola, as mudanças ocorridas na instituição e a política de recuperação que de fato é desempenhada pelos professores que atuam na escola em uma perspectiva de comparada com os documentos norteadores da retomada das aulas presenciais."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As entrevistas semiestruturadas incorrem no risco de constrangimento. O benefício da pesquisa é a compreensão dos efeitos do período pandêmico na aprendizagem de alunos do ensino fundamental I de uma escola municipal de Foz do Iguaçu.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia é a pesquisa etnográfica, com base em Oliveira (1996), tendo os seguintes eixos para análise e produção de dados: olhar, ouvir e escrever.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os documentos necessários: formulário da pesquisa, autorização da instituição coparticipante, declaração de uso de dados e declaração de pesquisa não iniciada e folha de rosto devidamente assinada. O TCLE traz informações esclarecedoras, informando dos riscos e objetivos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa pode ser aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE



Continuação do Parecer: 6.160.934

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2141798.pdf	17/05/2023 15:43:48		Aceito
Outros	FORMULARIOS_CEP_UNIOESTE.pdf	17/05/2023 15:41:46	NATALY LEMES VALDEZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ANEXO_III_DECLARACAO_DE_USO_DADOS.pdf	17/05/2023 15:39:55	NATALY LEMES VALDEZ	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	17/05/2023 15:36:24	NATALY LEMES VALDEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_UNIOESTE.pdf	16/05/2023 16:05:36	NATALY LEMES VALDEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	16/05/2023 16:03:44	NATALY LEMES VALDEZ	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CEP.pdf	15/05/2023 18:59:19	NATALY LEMES VALDEZ	Aceito
Orçamento	Orcamento_projeto.pdf	15/05/2023 18:57:02	NATALY LEMES VALDEZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 04 de Julho de 2023

Assinado por:
José Carlos da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 1619

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Anexo B – Declaração de Uso de Dados



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

Anexo III Declaração de uso de Dados

Título da pesquisa: **COTIDIANO E PANDEMIA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE FRONTEIRA.**

Pesquisador responsável: Nataly Lemes Valdez

Orientadora: Dr^a Regina Coeli Machado e Silva

O(s) pesquisador(es) abaixo assinado se comprometem a:

1. Garantir a privacidade dos participantes da pesquisa, a guarda segura e o anonimato das informações coletadas;
2. Usar os dados coletados unicamente para esta pesquisa;
3. Detalhar as informações que serão retiradas dos documentos que envolvam as fontes secundárias (quando o método de pesquisa permitir);
4. Respeitar as Resoluções 466/12 e/ou 510/16 CNS/MS e suas complementares

Foz do Iguaçu, 16 de maio de 2023



Nataly Lemes Valdez
(Pesquisadora Responsável)



Dr^a. Regina Coeli Machado e Silva
(Orientadora)