



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

**TRAJETÓRIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA DOCENTE: DESAFIOS
INSTITUCIONAIS A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO
IGUAÇU**

JOSIANE RAQUEL PIVATO ECHEVERRIA

Foz do Iguaçu

2026

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

**TRAJETÓRIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA DOCENTE: DESAFIOS INSTITUCIONAIS
A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU**

JOSIANE RAQUEL PIVATO ECHEVERRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato

Foz do Iguaçu

2026

JOSIANE RAQUEL PIVATO ECHEVERRIA

**TRAJETÓRIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA DOCENTE: DESAFIOS INSTITUCIONAIS
A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato
UNILA

Profa. Dra. Márcia Cossetin
UNILA

Profa. Dra. Poliana Fabúla Cardozo
UNESPAR

Foz do Iguaçu, 03 de março de 2026.

Catálogo elaborado pela Divisão de Apoio ao Usuário da Biblioteca Latino-Americana
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

E18

Echeverria, Josiane Raquel Pivato.

Trajetória autoetnográfica de uma docente: desafios institucionais a partir de uma escola pública municipal de Foz do Iguaçu / Josiane Raquel Pivato Echeverria. - Foz do Iguaçu, 2026.

103 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2026.

Orientadora: Laura Janaina Dias Amato.

1. Autoetnografia. 2. Docência. 3. Educação pública. 4. Prática docente. 5. Escola pública. I. Amato, Laura Janaina Dias. II. Título.

Dedico este trabalho a meu esposo Alessandro, à Manuela e Diego. Em muitos momentos em que estive ausente, eles se uniram e fizeram a casa funcionar. Obrigada pela paciência e por entender que essa conquista não é só minha.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela serenidade e saúde concedidas para concluir o curso e por Seu companheirismo quando eu achava que estava sozinha. Principalmente nesses momentos após analisar minha trajetória, tenho certeza de que Ele estava ao meu lado.

Em especial, à minha orientadora Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato, pela tranquilidade e segurança, pelo cuidado para comigo e para com minha pesquisa e pelos ensinamentos que me transmitiu.

À minha mãe, que sempre foi fonte de inspiração de mulher e profissional.

Às minhas irmãs, que inúmeras vezes ouviram meus lamentos e vibraram comigo a cada conquista.

Ao meu pai, que de forma simplória, mas amorosa, sempre me pergunta como estão os estudos.

Ao Miguel e à Janice, amigos que levarei para a vida, fruto do IELA. Com o *#teamcarona* as aulas e atividades ficaram mais leves.

Às amigas da escola da pesquisa, Kamila, Lidiane, Milana e Silvia. Vocês me fizeram sentir e ter a certeza de que eu sou forte e corajosa. À amiga Maria do Rosário, que serviu de inspiração para eu seguir com meu trabalho.

Às amigas da escola Adventista, Ana Paula e Maressa. Poder compartilhar com vocês cada vitória fez toda a diferença.

Aos professores e colegas de Mestrado que trilharam esse caminho ao meu lado, compartilhando seus conhecimentos, dúvidas e angústias. Em especial a amiga Raquel, que foi grande incentivadora da pesquisa.

Aos diretores das escolas em que trabalho, principalmente os diretores Valdir e Regina, que não mediram esforços para me liberar quando eu precisava participar de eventos acadêmicos, assistir às aulas ou estar sozinha para escrever.

À instituição de ensino em que leciono. Sem essa experiência e a troca de ideias entre os colegas de trabalho, minha pesquisa teria tomado outro rumo.

Aos meus alunos, afinal, sem eles esse trabalho não existiria.

*A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível ao homem. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. **Ellen White***

RESUMO

A presente pesquisa acontece em um cenário da educação municipal de Foz do Iguaçu, pautada nas reflexões e observações feitos pela autora. Tem como objetivo geral analisar os desafios e as adversidades enfrentadas pelos professores da rede municipal de ensino da cidade, especialmente no contexto de precarização das condições de trabalho docente, questões essas apresentadas a partir das avaliações em larga escala, como o IDEB, e a feminização do magistério, que mostram que são as professoras que estão majoritariamente no “chão das escolas” de ensino fundamental I. A partir de uma escola pública municipal de Foz do Iguaçu, *lócus* dessa pesquisa, podemos observar que as instituições situadas na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina apresentam características diferentes da maioria das escolas brasileiras. A internacionalização estudantil é muito presente, e por isso entendemos que políticas públicas sobre essas áreas geográficas também carecem de diferenciação, no que tange, por exemplo, às avaliações em larga escala. A paisagem linguística também é fator que deveria ser considerado, já que nosso município conta com a segunda maior colônia árabe do Brasil e recebe alunos de muitas outras nacionalidades, principalmente argentinos e paraguaios, estes últimos que realizam diariamente a migração pendular transfronteiriça, saindo de seu país para estudar e regressando a seus lares ao final do dia. A questão de raça e classe também é explorada nesse trabalho, haja vista que historicamente temos a população menos favorecida entregue a um sistema educacional que não permite seu crescimento como cidadão e profissional. A metodologia escolhida foi a autoetnografia, método qualitativo que reúne aspectos da autobiografia, que é narrar sua própria história, e a etnografia, que trata dos estudos culturais de determinada sociedade. Através de um diário escrito no ano de 2024, a autora dessa dissertação teve material para ser analisado e que serviu de inspiração para o trabalho que segue. Diante do exposto, podemos observar que as avaliações em larga escala no Brasil servem para manter vivo o neoliberalismo educacional, que pretende formar trabalhadores que sirvam às grandes empresas do país, não como cidadãos críticos, mas que tenham a ilusão da inclusão, quando na realidade estão sendo excluídos do processo crítico e formador. Já sobre a feminização do magistério, podemos concluir que por inúmeros fatores sociais e culturais, são as mulheres que estão na linha de frente do ensino fundamental I e aos homens que atuam nesse segmento, cabe a ascensão profissional ou financeira, já que são eles os que estão em menor número nesse nicho, atuando em salas de aula, e que ascendem rapidamente na profissão em cargos de chefia ou administrativos, obtendo inclusive gratificações financeiras. Sobre a internacionalização estudantil de nosso município, cabe inferir a ideia de que necessitamos políticas públicas adequadas à região, principalmente quando falamos de avaliação, seja ela da instituição escolar ou as avaliações em larga escala aplicadas sem distinção de nacionalidade em todo o território nacional.

Palavras-chave: Autoetnografia. Educação. Feminização do magistério. Neoliberalismo educacional. Trabalho docente.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolla en el contexto de la educación municipal de Foz de Iguazu, basada en las reflexiones y observaciones realizadas por la autora. Tiene como objetivo general analizar los desafíos y las adversidades enfrentados por los docentes de la red municipal de enseñanza de la ciudad, especialmente en el contexto de la precarización de las condiciones de trabajo docente. Estas cuestiones se presentan a partir de las evaluaciones a gran escala, como el IDEB, y de la feminización del magisterio, que muestran que son las profesoras quienes se encuentran mayoritariamente en el “suelo de las escuelas” de la educación primaria. A partir de una escuela pública municipal de Foz de Iguazu, *locus* de esta investigación, podemos observar que las instituciones ubicadas en la frontera entre Brasil, Paraguay y Argentina presentan características diferentes de la mayoría de las escuelas brasileñas. La internacionalización estudiantil está muy presente y, por ello, entendemos que las políticas públicas para estas áreas geográficas también carecen de diferenciación, especialmente en lo que respecta, por ejemplo, a las evaluaciones a gran escala. El paisaje lingüístico también es un factor que debería ser considerado, ya que nuestro municipio cuenta con la segunda mayor colonia árabe de Brasil y recibe estudiantes de muchas otras nacionalidades, principalmente argentinos y paraguayos. Estos últimos realizan diariamente la migración pendular transfronteriza, saliendo de su país para estudiar y regresando a sus hogares al final del día. La cuestión de raza y clase también es abordada en este trabajo, dado que históricamente la población menos favorecida ha sido entregada a un sistema educativo que no permite su desarrollo como ciudadanos y profesionales. La metodología elegida fue la autoetnografía, un método cualitativo que reúne aspectos de la autobiografía. A través de un diario escrito en el año 2024, la autora de esta disertación obtuvo el material que fue analizado y que sirvió de inspiración para el trabajo que sigue. Ante lo expuesto, podemos observar que las evaluaciones a gran escala en Brasil sirven para mantener vivo el neoliberalismo educativo, que pretende formar trabajadores que sirvan a las grandes empresas del país, no como ciudadanos críticos, sino como individuos que tengan la ilusión de la inclusión, cuando en realidad están siendo excluidos del proceso crítico y formativo. En cuanto a la feminización del magisterio, podemos concluir que, por numerosos factores sociales y culturales, son las mujeres quienes están en la primera línea de la educación primaria. A los hombres que actúan en este segmento les corresponde, en muchos casos, la ascensión profesional o financiera, ya que son minoría en este ámbito actuando en el aula y ascienden rápidamente en la profesión hacia cargos de dirección o administrativos, obteniendo incluso gratificaciones económicas. Respecto a la internacionalización estudiantil de nuestro municipio, cabe inferir la idea de que necesitamos políticas públicas adecuadas a la región, especialmente cuando hablamos de evaluación, ya sea de la institución escolar o de las evaluaciones a gran escala aplicadas sin distinción de nacionalidad en todo el territorio nacional.

Palabras clave: Autoetnografía. Educación. Feminización del magisterio. Neoliberalismo educativo. Trabajo docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Tríplice fronteira, Brasil, Paraguai e Argentina.....	46
Imagem 2 – Mapa evidenciando as 3 cidades da Tríplice Fronteira.....	47
Imagem 3 – 10 primeiras nacionalidades estrangeiras presentes em Foz do Iguaçu de 2010 a 2022.....	47
Imagem 4 – Mapa indicando a posição do Bairro América e da Ponte da Amizade...	48
Imagem 5 – Fachada atual da escola.....	51
Imagem 6 – Saguão coberto.....	52
Imagem 7 – Sala de aula.....	52
Imagem 8 – Quadra coberta.....	53
Imagem 9 – Última ampliação realizada na escola.....	53
Imagem 10 – Sala de recursos multifuncional.....	54
Imagem 11 – Biblioteca.....	54
Imagem 12 – Placas dos banheiros.....	60
Imagem 13 – Porta de uma sala.....	61
Imagem 14 – Painel Dia das Crianças.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números de alunos em turmas de Educação Infantil nos CMEIs.....	16
Tabela 2 – Número de alunos em Escolas Municipais	16
Tabela 3 – Números de alunos na Educação Especial.....	17
Tabela 4 – Diferentes formas de se apresentar a autoetnografia	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CID	Classificação Internacional de Doenças
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGIELA	Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-americanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1. ENTRE O VIVER E O INVESTIGAR: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E ESCRITAS.....	12
2. O MÉTODO	28
2.1 A história da palavra "autoetnografia".....	28
2.2 Entre vivência e pesquisa: minha escolha pela autoetnografia ou como fui escolhida por ela.....	30
2.2.1 O diário.....	33
2.3 A autoetnografia da opressão.....	34
2.4 A autoetnografia da liberdade.....	37
2.5 A autoetnografia da esperança.....	40
2.6 A autoetnografia da autonomia.....	43
3. A ESCOLA QUE HABITO E QUE HABITA MINHA PESQUISA.....	46
3.1 A localização e o contexto da instituição.....	46
3.2 A história da escola municipal da pesquisa.....	50
3.3 O funcionamento da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu.....	54
3.4 O atendimento aos educandos da escola.....	55
4. EXPLORANDO OS OBJETIVOS.....	63
4.1 O percurso das tendências pedagógicas no Brasil e a lógica avaliativa.....	63
4.2 Avaliar, premiar e punir: o IDEB como mecanismo de desigualdade escolar.....	68
4.3 Meritocracia, neoliberalismo e desigualdade educacional no Brasil.....	76
4.4 Internacionalização dos estudantes – como alunos estrangeiros realizam – ou não realizam – as avaliações externas	80
4.5 Quando ensinar tem gênero: feminização do magistério e invisibilização do trabalho docente.....	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU QUASE) - O COMEÇO DE OUTRAS REFLEXÕES.....	88
REFERÊNCIAS.....	96

1. ENTRE O VIVER E O INVESTIGAR: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E ESCRITAS

O ambiente escolar sempre fez parte da minha vida. Desde a infância, ou ainda antes dela, eu já estava nas salas de aula com minha mãe. Ela é professora, hoje aposentada, e grande parte da minha decisão em ser docente, tem sua influência. Desde pequena eu andava pelos corredores da escola estadual em que ela lecionava, espaço esse em que estudei por dez anos. Ela era professora em período integral e em algumas noites também dava aulas para adultos. Inúmeras vezes tive que ir com ela para o trabalho, pois em épocas de plantio ou colheita, meu pai, que era agricultor, não conseguia estar cedo em casa para cuidar de mim. Confesso que nesses dias eu vibrava, pois aquele ambiente sempre foi um dos meus preferidos.

Eu amava estar ali, vendo como minha mãe trabalhava. Adorava ficar entre os livros, ainda que não soubesse ler. Tudo era fascinante. Mas eu fui crescendo e vendo que a vida do docente não é fácil. Comecei a reparar que minha mãe, que trabalhava todos os dias na escola, manhã e tarde, à noite precisava estar envolvida com a preparação de aulas e a correção das atividades dos alunos. A tão sonhada hora-atividade não era um privilégio que ela tinha. Era dela a responsabilidade de ficar em sala durante as 4 horas diárias, sendo a professora de todas as disciplinas, inclusive de Arte e Educação Física.

A hora-atividade era realizada em casa, sem remuneração. Nesse aspecto, os professores eram explorados, já que precisavam abdicar do tempo em família para cumprir demandas como a correção de cadernos e avaliações, bem como a preparação das mesmas e das aulas. Em nosso município, depois de muita luta encabeçada pelo Sindicato dos Professores de Foz do Iguaçu, foi aprovada a lei nº 4362, de 17 de agosto de 2015, que regulamenta o plano de carreira próprio do magistério, e uma das conquistas foi ter o percentual de 33%, ou seja, 1/3 do tempo do trabalho escolar como hora-atividade. Nesses momentos, os professores podem dedicar seu tempo para a preparação de suas aulas, correções e para sua formação. Sabemos que esse percentual está longe do ideal, porque, em inúmeras vezes, a hora-atividade é cumprida substituindo algum colega que tenha faltado ao trabalho, forçando os profissionais da educação a terem que trabalhar de casa, para, assim, conseguir cumprir com todas as demandas exigidas.

As formações pedagógicas também são realizadas, em grande parte, na

hora-atividade. Porém, alguns cursos que são de maior abrangência precisam ser ofertados fora do horário de trabalho dos docentes para que mais pessoas possam participar. Isso se deve ao fato de a hora-atividade não ser realizada no mesmo dia por todos os professores. Os chamados regentes I têm seus dias específicos para cumprirem a hora-atividade, bem como os regentes II e os professores de educação física. Cada um a realiza em dias diferentes da semana.

Voltando a falar da minha mãe, suas aulas eram sempre bem elaboradas (eu sei disso porque ela foi minha professora), e a correção das atividades era impecável. Mas como ela dava conta de tudo? Talvez não conseguisse fazer tudo o que precisava, mas o que fazia, a meu ver de criança e aluna, era com maestria.

A remuneração naquela época não era tão defasada, mas vem sofrendo com a inflação e nos fazendo chegar ao patamar de desvalorização em que estamos hoje. Minha mãe conseguia manter com seu salário de professora uma secretária do lar que a ajudava em vários aspectos: tanto o de cuidar dos afazeres da casa quanto o de olhar pelas filhas.

Também havia a clientela, que naquela época não evidenciava tantos problemas como temos presenciado atualmente nas escolas, ou porque eram escondidos ou não se comentava. Muitas crianças não eram enviadas para a escola regular e, conseqüentemente, a taxa de escolarização era menor. As famílias também apoiavam as instituições escolares, o que dava ao professor certo *status* e o respeito da comunidade, o que hoje já não temos mais. Em uma época de ditadura militar e outros valores familiares, a autoridade do professor não era questionada; por vezes, eram-lhe imputadas tarefas que não cabem ao docente executar, como castigos físicos, a palmatória..., mas que naqueles tempos, bem antes do Estatuto da Criança e do Adolescente¹, era passível de se encontrar nas escolas brasileiras.

Eu havia decidido: não queria ser professora. Quis ser de tudo: bancária, engenheira, jogadora de vôlei, menos professora. Mas chegou o momento de decidir o que fazer no antigo 2º grau², e minha mãe me “orientou” que fizesse o curso de Magistério. Ela dizia: “assim você já terá uma profissão”. Fui meio a contragosto, mas

¹ O ECA foi criado pela **Lei nº 8.069**, sancionada em **13 de julho de 1990**. Essa lei estabelece os direitos civis, sociais e culturais das crianças e adolescentes, além de regulamentar sua proteção em situações de risco, abandono, violência e outras condições adversas. O ECA também trata da prevenção e enfrentamento da exploração do trabalho infantil, do direito à educação, saúde, lazer, convivência familiar e comunitária, entre outros direitos fundamentais.

² Hoje, o Ensino Médio.

me dediquei e me formei depois de 4 anos de estudos. E aí veio a fase de entrar para uma universidade. Como eu já disse, eu queria ser engenheira. Prestei vestibular, mas não fui bem-sucedida. Afinal, o magistério não me preparou para as exatas, ainda que eu gostasse.

No ano seguinte, veio a oportunidade de fazer o vestibular para Letras. Seria o primeiro curso com formação em espanhol da UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu, então resolvi me inscrever, pois acreditava que numa região de tríplice fronteira, o espanhol poderia me auxiliar em outras atividades, que não a docência. Realizei as provas e, para minha surpresa, aquele magistério que não me preparou para as exatas, o fez muito bem em Linguagens. Comecei, então, o curso de Letras Português/Espanhol em 1997 e em 2000 me formei. A primeira turma! Foi algo muito especial. E para começar a ter uma renda, as primeiras aulas de espanhol vieram, e sigo até hoje no mundo escolar.

Chego a pensar que a docência é um vício, pois a partir do momento em que experimentei, não quis mais me afastar. Ao longo de 25 anos de carreira, muitas foram as dificuldades encontradas para continuar a percorrer o caminho. Algumas tentativas foram frustradas, como a intenção de entrar para um curso de mestrado nos anos 2004 e 2005, mas o percurso também foi feito de muitas alegrias. O sucesso que meu aluno alcança é visto com uma felicidade ímpar. Porém, não é só de amor que vive o professor.

Ao longo desses anos, antes mesmo de atuar como professora, já analisando o que acontecia com minha mãe, percebo o descaso das instituições, principalmente as públicas, com a mais nobre das profissões. Temos o descaso salarial, pois sabemos que o professor recebe muito aquém do seu trabalho realizado e da importância que ele tem para a sociedade. Descaso, porque inúmeras vezes não temos apoio para trabalhar de forma autônoma, pois precisamos seguir planejamentos engessados³. Descaso, também, porque muitas vezes não temos nas escolas os materiais necessários para práticas mais atrativas, às vezes faltam recursos até para o trivial. Infelizmente, precisamos realizar as atividades com o que

³ No município de Foz do Iguaçu, recebemos o planejamento anual pronto, dividido em trimestres e subdividido em “quinzenas”, que na verdade são de três semanas. Nas duas semanas iniciais do período, temos que trabalhar o conteúdo proposto, sem nos desviar dele. Caso contrário ao nos visitarem, as professoras responsáveis da SMED sinalizarão e posteriormente, poderemos até assinar uma ata. Já na terceira semana, temos o tempo “livre” para realizarmos a retomada dos conteúdos, porém nunca nos desviando do proposto pelo planejamento.

temos e, em muitos casos, o que temos é levado de casa ou comprado com recursos próprios. Descaso, pois o número de alunos por sala ultrapassa, e muito, o ideal para que o atendimento possa acontecer de forma individualizada. Vale ressaltar que a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para atendimento do disposto neste artigo. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, cada município e estado definem a quantidade ideal de alunos por sala, lembrando que, quanto mais alunos, mais verbas a escola recebe. A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida no início de 2010, aprovou as seguintes quantidades máximas de alunos por turma: “15 para a Educação Infantil; 20 para o Ensino Fundamental; 25 para o Ensino Médio”. (CONAE, 2010, p. 96 e 97).

O mesmo documento, na p. 85, afirma que “deve-se garantir e regulamentar um número proporcionalmente adequado de estudantes, por professor/a e por carga horária remunerada, a fim de assegurar o acompanhamento individualizado”. Esses números deveriam ter entrado em vigor em 2011, com o PNE, porém, a CONAE não tem força de lei. Neste caso, trata-se apenas de uma sugestão, e vem a constatação de que com um número muito maior do que o recomendado, os docentes não conseguem atender individualmente os seus alunos, cada um com suas especificidades. De fato, o que vivenciamos em sala de aula é a existência de um número muito além do que foi proposto. Em Foz do Iguaçu, segundo a Instrução Normativa nº 13/2024, o número sugerido de alunos por turma é:

Tabela 1: Número de alunos em turmas de Educação Infantil nos CMEIs

INFANTIL	- 06 alunos por professor. - Até 12 alunos, de acordo com espaço físico para atendimento.
INFANTIL 1	- 08 alunos por professor. - Até 16 alunos, de acordo com espaço físico para atendimento.
INFANTIL 2	- 12 alunos por professor. - Até 24 alunos, de acordo com espaço físico para atendimento.
INFANTIL 3	- 15 alunos por professor. - Até 30 alunos, de acordo com espaço físico para atendimento.
INFANTIL 4	- 20 alunos, de acordo com espaço físico para atendimento.
INFANTIL 5	- 20 alunos, de acordo com espaço físico para atendimento.

Fonte: Instrução Normativa nº 13/2024, da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, p. 5 e 6

Tabela 2: Número de alunos em Escolas Municipais

INFANTIL 5	20 alunos
1º ANO	25 alunos
2º ANO	27 alunos
3º ANO	28 alunos
4º ANO	30 alunos
5º ANO	32 alunos

Fonte: Instrução Normativa nº 13/2024, da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, p. 5 e 6

Tabela 3: Números de alunos na Educação Especial

CLASSE ESPECIAL	10 alunos
SALA DE RECURSOS (por horário)	10 alunos

Fonte: Instrução Normativa nº 13/2024, da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, p. 5 e 6

E a lista das negligências não para. Continuamos com o descaso, pois estão nos enviando para uma batalha sem munição. Cada vez mais recebemos crianças neurodivergentes que, em uma situação que deveria ser a de inclusão, estão sofrendo o efeito inverso: o de serem excluídas, pois estão sendo privadas dos atendimentos especializados e individuais que necessitam, porque um único professor não consegue dar conta de uma turma inteira, com suas especificidades e de alunos que requerem atendimento diferenciado. Somente em nossa escola, são 35 alunos laudados que precisam ser atendidos ou na sala de recursos ou na classe especial. Felizmente, contamos com esses dois espaços, mas há escolas que enviam seus alunos para serem atendidos em nossa instituição, pois não possuem nenhuma dessas alternativas.

Há que se discutir, também, a questão dos professores especialistas, que deveriam estar nas escolas regulares, pois é direito de alunos neurodivergentes que alguém os acompanhe. Temos vivido a base do improviso, com poucos estagiários – sendo que essa nem é sua função – e nenhum especialista. A inclusão, sendo realizada no formato em que está, nada mais faz do que excluir. É claro que uma proposta inclusiva é interessante e importante, porém, precisa ser realizada com cautela e seriedade pelos órgãos públicos. Não basta apenas dizer às escolas que precisam “incluir” os alunos e não negar matrículas de qualquer natureza. É preciso repensar e refazer todo o plano de inclusão para que o aluno efetivamente esteja se desenvolvendo em seu pleno potencial dentro das escolas, sejam elas de modalidade regular ou especial, sem que isso leve o docente ao adoecimento e o estudante ao empobrecimento intelectual.

Leis como as nº 12.754/2012 e nº 14.254/2021 dão amparo legal para que pessoas neurodivergentes estejam frequentando as escolas, porém, elas não preveem como essa inclusão deverá ser realizada. A primeira lei citada, trata das pessoas com o espectro autista e diz:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: IV - o acesso:
a) à educação e ao ensino profissionalizante;

[...]

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo. (BRASIL, 2012).

Já a segunda, trata de educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem e apresenta o seguinte texto:

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental.

[...]

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos. (BRASIL, 2021)

É necessário garantir a esses estudantes o direito à educação plena e satisfatória, mas isso não deve acontecer às custas de um quadro docente enfermo porque não sabe como lidar com tantos casos que simplesmente têm sido jogados nas salas de aula, em um faz de conta da inclusão. É preciso que se estabeleçam as regras para que a inclusão ocorra de fato, e que os profissionais da educação sejam qualificados e preparados para tal. Segundo a Resolução CNE/CEB 4/2009 o AEE complementa ou suplementa o ensino de estudantes que apresentem alguma neurodivergência ou deficiência. Conforme o decreto nos indica,

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação

do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Diante do que nos alerta a resolução, em muitos momentos ficamos sem entender o porquê de muitas escolas não contarem com o apoio do AEE, uma vez que é direito de qualquer estudante que tem suas limitações ou alunos que estão além do que lhes é proposto pela escola, como os superdotados. Foi pensando em tantos descasos que surgiu em mim a vontade de pesquisar. A vida acadêmica sempre foi um sonho, e os sonhos nascem e inúmeras vezes tardam a acontecer, ou se modificam, mas não são esquecidos.

Depois de morar por 17 anos no Rio de Janeiro e cursar duas disciplinas do mestrado em Língua Espanhola da UFF como aluna especial por um ano, muitos fatores me fizeram adiar a realização do sonho de ser aluna regular de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, entre eles, a maternidade. Morar em um novo lugar, sem uma rede de apoio e com duas crianças pequenas, fez com que a vida acadêmica ficasse para depois. Trabalhei apenas em escolas particulares da cidade, em áreas nobres, onde os descasos acima citados são quase que invisíveis, mas ao voltar à realidade de Foz do Iguaçu e entrar novamente para a rede municipal de educação da cidade, comecei a observar as gritantes diferenças existentes entre os mundos.

Onde o dinheiro não faz falta, existem melhores condições de trabalho e a

clientela, por sua vez, já traz consigo bagagem cultural que enriquece as aulas. Além dos conteúdos extracurriculares a que são expostas essas crianças, como viagens, passeios aos fins de semana, visitas a museus, certamente a nutrição e o pré-natal realizado adequadamente, fez com que as crianças que eu atendia naquela cidade apresentassem menos problemas de aprendizagem que os alunos que tenho encontrado pelo caminho agora. As crianças bem nutridas das elites cariocas são diferentes das crianças malnutridas e em muitos casos negligenciadas das periferias de Foz do Iguaçu. Não que a cidade maravilhosa não apresentasse problemas. Mas eles eram outros, e quase imperceptíveis dentro dos colégios privados.

E o que comecei a ver na escola municipal em que atuo, desde que voltei a ela no início de 2021, em plena pandemia da COVID-19, começou a me fazer pensar nas demandas sociais que a instituição assumiu, como alimentar as famílias que em muitos dias não tinham o que comer; pensar que a escola virou espaço de saúde, pois a quadra e salas de aula foram cedidas para que se realizassem exames de COVID; espaço de exclusão, pois apesar de termos trabalhado todos os dias remotamente, elaborando atividades, gravando vídeos, muitos pais sequer chegaram a retirar as atividades das unidades escolares. Ou por não terem condições de se deslocarem até o espaço, ou por negligência. Quem dirá assistir aos vídeos pelo celular? Quem não tinha o que comer, também não teria dinheiro para a internet. O direito de aprender foi apartado das crianças das escolas públicas em sua grande maioria. As famílias isentaram-se e não conseguiram garantir a continuidade dos estudos de muitas delas. O ECA diz que

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1991).

Quando estávamos voltando às atividades escolares durante a pandemia, pude observar como a clientela das escolas particulares e municipais foi atingida. Em 2021 eu já atuava como professora de uma escola particular e de uma escola municipal e pude constatar como os tratamentos dados aos alunos foi diferenciado.

Na rede particular, as aulas foram adaptadas para o modelo *online* e a maioria dos alunos participava. É óbvio que todos passamos por dificuldades durante a pandemia, mas a escola privada tinha uma estrutura diferente da ofertada pelo município e os alunos também tiveram oportunidades diferentes.

A população mais carente, aquela que só consegue mudar seu ciclo de pobreza e conformismo através da educação, nesse período foi a que menos teve chances de aprendizado. E mesmo depois da COVID, percebo que para alguns a escola é o porto seguro, onde de alguma forma esquecem as mazelas vividas nas casas paupérrimas e sem condições dignas para se viver. Segue um relato retirado do diário que serviu como base para este trabalho que mostra um aluno migrante de 5º ano da escola municipal que não queria sair da mesma. Ele sentia naquele espaço um lugar de acolhimento e, segundo ele “amava a comida, que era de graça”:

O Alan acabou de chegar, não conseguiu me explicar se da Argentina ou Paraguai. Essa semana vou investigar. Chegou sem notas, com dificuldades, pois até seu nome às vezes não consegue escrever, mas traz um sorriso no rosto e a alegria de quem gosta da escola e que segundo ele, “tem comida de graça”. (Narrativa de pesquisa – diário. 20 de maio de 2024 – acervo pessoal)

Diante de tantas demandas, muitas delas começaram a me intrigar. Eu queria pesquisar, e como sou da área de Letras, assim que as aulas voltaram à sua normalidade, comecei a me deparar com inúmeros alunos falantes do espanhol ou árabe, que em outra oportunidade – trabalhei nessa escola no ano de 2002 – eu não observava tanto.

É provável que as crianças, principalmente as falantes do árabe, estivessem naquela ocasião inseridas, em sua grande maioria, em escolas árabes da cidade. Talvez, com a questão da pandemia, momento em que muitas famílias tiveram seus rendimentos reduzidos, essas crianças apareceram em maior quantidade, pois as famílias precisaram buscar as escolas públicas. O fato é que esse é um fenômeno muito específico de Foz do Iguaçu.

Enquanto estava no Rio de Janeiro até 2020, essas questões não habitavam minha cabeça. Mas, ao retornar ao Paraná, percebi que a maioria dos estudantes migrantes ou internacionais que chegavam às escolas municipais de Foz do Iguaçu não entendiam nada de português, e alguns que vinham do Paraguai, falavam apenas o guarani. Então, como nos comunicarmos com esses alunos? Para mim,

que falo espanhol, não tive dificuldades em entender e me fazer entender pelos alunos falantes dessa língua. Mas, e com os outros? Como fazer para que a comunicação acontecesse?

As conversas de corredor com as colegas mais antigas da escola foram acontecendo e me fazendo refletir. Algumas relataram que usavam ferramentas como *Google Tradutor*, outras que usavam *flash cards*⁴, algumas faziam uso de mímicas, outras contavam com o auxílio de algum aluno que falasse a língua do colega migrante/estrangeiro, e que alívio quando tínhamos com quem contar. Sem falar do caderno clandestino⁵ de uma colega para trabalhar o português com alunos argentinos. Falar espanhol não deveria ser uma prática na escola municipal, segundo as orientações que nos são passadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). O idioma que deve prevalecer nas escolas é o português.

Tudo isso foi fazendo com que meu interesse pelo assunto fosse aumentando, e depois de uma conversa informal com aquela que hoje é minha orientadora, também no corredor da mesma escola, decidi começar a busca pelo mestrado. O sonho estava apenas adormecido e naquela conversa começou a despertar. Foram muitos dias de trabalho para elaborar o audacioso projeto, em que eu pretendia pesquisar quais eram as políticas públicas existentes em Foz do Iguaçu para o acolhimento de imigrantes árabes (precisei delimitar o grupo étnico a ser estudado). Depois da aprovação no PPGIELA da UNILA e de iniciar as disciplinas no ano de 2024, o projeto que me levou à aprovação foi sendo lapidado e o curso natural da vida e dos estudos o levou para outros caminhos.

Em nossa primeira reunião, a professora Laura⁶ me propôs a escrita de um diário. A ideia me deixou eufórica, afinal, uma professora da área de Letras gosta de escrever. E de falar! Decidimos que a pesquisa seguiria um viés autoetnográfico, que segundo Ellis e Bochner, 2000, é uma abordagem que busca descrever e analisar sistematicamente experiências pessoais para compreender contextos culturais. Os autores também destacam que a autoetnografia desafia métodos tradicionais de

⁴ São cartões utilizados para ensinar a estudantes estrangeiros a nova língua. Podem ser feitos com desenhos ou pequenas palavras, para introduzir um novo idioma.

⁵ Caderno que uma professora usava para alfabetizar alunos argentinos, baseando-se no alfabeto espanhol e em seu vocabulário, para introduzir o português.

⁶ A professora doutora Laura Janaina Dias Amato autorizou a citação de seu nome na dissertação.

pesquisa, tratando-a como um ato político e socialmente consciente⁷.

Iniciei em maio de 2024 a escrita do diário, que foi feita até dezembro do mesmo ano. Depois do término do ano letivo, encerrei a escrita e partimos para a análise. Para minha surpresa, a maioria dos meus relatos se deu em razão das adversidades encontradas em sala de aula por mim e por meus colegas, mas elas não eram pautadas somente nos alunos que chegavam para nós sem saber falar português. A escrita no diário foi mostrando outros problemas que só quem está na linha de frente, ou como alguns preferem dizer, no chão da escola, consegue reconhecer.

Minhas maiores angústias relatadas foram as barreiras que os professores enfrentam para tornar a escola um espaço vivo, escola que segundo os gregos, era em si uma relação com o prazer, com o ócio, com o encontro, com o diálogo (Takuá, 2022). Onde foi parar a escola viva? Como devemos seguir planejamentos que já nos são oferecidos prontos, e com data para começar e terminar, fica difícil encontrar espaço para trabalhar aquilo que a turma necessita e o que o professor julga mais importante para aquela série ou momento.

Vale lembrar que no momento da escrita do diário, em 2024, eu atuava em três escolas distintas, nas redes municipal, estadual e particular da cidade. Portanto, esse estudo autoetnográfico permeia a professora como um todo, sem dissociar aquela que está na escola municipal, no colégio estadual ou na escola particular. É claro que em cada rede existem problemas diferentes, porém a docente que atua é a mesma, sempre cercada por questões pertinentes ao rumo que a educação em nossa cidade tem tomado. Principalmente na rede municipal, a pressão pela utilização dos planejamentos é maior. Siamo avaliados constantemente e essa cobrança gera preocupação e estresse, como podemos observar no relato que segue:

À tarde escola municipal. Começa com mais pressão. Semana de volta às aulas e nós estamos como? Precisando fazer revisão de conteúdos de 6 meses de trabalho, pois na primeira semana de retorno teremos avaliação diagnóstica da SMED. Cada vez mais me sinto medida por uma régua que não é justa. Mas sigo firme por acreditar que os momentos sombrios passarão. (Narrativa de pesquisa – diário. 24 de julho de 2024 – acervo pessoal)

⁷ Aprofundarei mais à frente a história da autoetnografia e a etimologia da palavra.

Outro ponto destacado depois da análise do diário é a diversidade de alunos com os quais nos deparamos diariamente. Temos salas superlotadas, alunos neurodivergentes que precisam de atendimento especializado, mas que não o tem, pois a inclusão que deveria acontecer, só é real no papel. Documentos norteadores existentes em Foz do Iguaçu, orientam o trato que se deve dar aos alunos estrangeiros, por exemplo. Porém, quando solicitado auxílio da SMED, recebemos um sonoro “Vai vendo como o aluno se comporta. Se necessário, acionaremos alguém para auxiliar.” Como nossa cidade está localizada em uma região de tríplice fronteira, e que tem a segunda maior colônia árabe do Brasil (Kaust, 2012), também enfrenta uma onda de imigração e estas crianças conseqüentemente estão frequentando nossas salas de aula. Nesse relato, fica clara a forma como a secretaria municipal de educação tem tratado o assunto.

Na quarta-feira, dia 24/07, ficamos sabendo dos alunos árabes que entrariam na escola a partir do dia seguinte. Confesso que fiquei um pouco perdida, pois eu daria aula a esses alunos. Quando soube, mandei mensagem para a professora Laura, que com muita sabedoria me orientou e se propôs a passar na escola para tentarmos uma solução, já que a SMED, depois da intervenção do diretor, pediu para que observássemos os alunos para só depois decidir o que poderia ser feito. (Narrativa de pesquisa – diário. 30 de julho de 2024 – acervo pessoal)

Aliado a tudo isso, cada vez mais temos famílias que não se comprometem com as condições de seus filhos e passam a responsabilidade de educar à escola. Há alunos e alunas que muito provavelmente perderão o ano escolar, pois não há responsabilidade da família em fazer com que pelo menos essas crianças participem assiduamente das atividades escolares.

Tarde. 3º ano escola municipal; Novamente a Yasmin faltou. O que acontece com essa garotinha? Estou preocupada com ela. Como uma criança consegue evoluir no aprendizado quando não vai à escola? Esse me parece o caso de uma família omissa. (Narrativa de pesquisa – diário. 29 de maio de 2024 – acervo pessoal)

Vemos cada vez mais professoras e professores exauridos, esgotados, pois a família não faz seu papel: o de zelar pelo bem-estar das crianças. O adoecimento de professores e professoras é um assunto que não podemos ignorar. Primeiro, vem o adoecimento mental, seguido do adoecimento do corpo. E aliados, esses diagnósticos têm afastado cada vez mais professores das salas de aula, sobrecarregando tantos outros que precisam suprir a falta que um professor doente faz, como podemos observar em mais um relato retirado do diário:

Outra preocupação: a saúde de uma colega. Já é o segundo ano

consecutivo em que ela está na escola em apenas alguns dias, o resto do ano é regado por licenças e atestados. Sua saúde física está comprometida, e, conseqüentemente, seu trabalho também. (Narrativa de pesquisa – diário. 06 de outubro de 2024 – acervo pessoal)

Portanto, as professoras e professores das escolas municipais precisam ser performáticos. Segundo Schechner (2006), o conceito de performance não se apresenta apenas no campo das artes, mas se nota, também, no ambiente escolar, pois além das demandas da profissão, os docentes precisam ser na escola mães e pais, psicólogos, assistentes sociais e médicos. É uma rotina extenuante, exaustiva, o que tem trazido adoecimento para a classe. Segundo Acom e Colling, apoiadas por Goellner (2019, p. 131),

o corpo é efeito de um processo pedagógico, que ensina modos de ser e de se comportar. A escola, assim como a religião, a mídia, a medicina, o direito e outros espaços de socialização, são responsáveis pela configuração dos corpos.

Como temos visto nos últimos tempos, a configuração dos corpos dos docentes é a do adoecimento.

Também estamos vivendo o momento dos números, precisamos cada dia mais render e estarmos à frente. O saber é medido por algoritmos, não importa mais se meu aluno sabe as quatro operações e sabe interpretar; o que importa, são os índices de aprovação em provas que inúmeras vezes não medem conhecimento. Medem quem está mais apto psicologicamente para a bateria exaustiva de simulados e questões a que os alunos estão sendo submetidos. Resistência é a palavra.

São plataformas digitais que, ao invés de ajudarem no processo ensino/aprendizagem, engessam o trabalho do professor, pois não são usadas para enriquecer as aulas, mas apenas para aumentar os índices e angariar títulos, como o de “melhor educação do Brasil”. Aqui faço referência à educação nos colégios estaduais do Paraná, lembrando que em 2024 também atuei em um colégio estadual e sentia a mesma pressão que o município oferece. Gerar números para angariar títulos e recursos, já que estes estão atrelados ao bom desempenho escolar dos alunos, o que, segundo os especialistas em educação da SEED, só se alcança com o uso exacerbado de plataformas.

Cada vez estou me sentindo mais fragilizada, com as plataformas para serem usadas e com metas a serem batidas. “O BI está vermelho, não

podemos permitir isso!” É somente com o uso das plataformas que conseguimos no IDEB ser a educação número 1 do país. (Narrativa de pesquisa – diário. 30 de julho de 2024 – acervo pessoal)

Imagino o dia em que possamos colocar em prática dentro de nossas instituições a tão idealizada “pedagogia do comum”, que se baseia na integração da educação comunitária e popular, onde são valorizadas as experiências dos grupos sociais, não apenas os saberes canônicos, impostos por quem acredita deter todo o conhecimento. Dessa forma, certamente teremos menos pessoas enfermas, do corpo e da alma. Como nos diz Givigi (2019, p. 416),

A partir do exposto acima, podemos pensar então que essa pedagogia do comum, baseada na potência, na sensibilidade e na generosidade, tal como a vida social em geral, é mais fácil de ser concebida que encontrada. Mas esse é, em todo caso, o próprio desafio de uma pedagogia pensada a partir da ética espinosana, onde se diz que o caminho que conduz à beatitude é tão difícil quanto raro. Do contrário, diz Espinosa, como se explica que este caminho seja negligenciado por quase todos?

Essa pesquisa nasce da experiência vivida no cotidiano escolar e das reflexões produzidas por meio da escrita autoetnográfica em diários de campo. Ao observar e relatar os múltiplos desafios enfrentados por professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, especialmente diante de um cenário de crescente precarização das condições de trabalho, emergiu a necessidade de delimitar os caminhos investigativos a serem trilhados nessa dissertação. Assim, delineiam-se, a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientam esta pesquisa.

Objetivo Geral:

- Analisar os desafios e as adversidades enfrentados pelas professoras da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, especialmente no contexto de precarização das condições de trabalho docente.

Objetivos específicos:

1. Identificar as principais barreiras estruturais e institucionais que dificultam o trabalho docente em um contexto de feminização do magistério;
2. Compreender o papel da escola como espaço social atravessado por desigualdades de raça e classe, bem como pelas particularidades do

fenômeno da internacionalização estudantil em Foz do Iguaçu;

3. Refletir sobre os efeitos das avaliações em larga escala, especialmente do IDEB, incidentes sobre o trabalho docente e a organização pedagógica da escola pública, evidenciando como tais políticas, orientadas por uma lógica neoliberal, contribuem para a produção e o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Ao investigar os efeitos da precarização e da ausência de apoio institucional, a pesquisa contribui para o debate sobre políticas educacionais e sobre a valorização do magistério, ampliando a compreensão sobre o papel das escolas públicas como espaços de cuidado, resistência e acolhimento.

Os objetivos propostos articulam dimensões sociais, institucionais e subjetivas, evidenciando a necessidade de abordagens interdisciplinares para compreender a complexidade do fazer docente no contexto da escola pública e serão aprofundados nos capítulos que seguirão, com base na articulação entre os relatos autoetnográficos, a revisão bibliográfica e os marcos teóricos que sustentam esta investigação.

2. O MÉTODO

Compreender o percurso metodológico de uma pesquisa implica reconhecer que ele não se constrói de forma linear, neutra ou previamente definida, mas a partir de deslocamentos, dúvidas, encontros e escolhas que atravessam a trajetória da pesquisadora. Neste texto, apresento o caminho que me conduziu à autoetnografia como método de investigação, evidenciando como minhas vivências pessoais e profissionais, especialmente no contexto da educação básica, foram se entrelaçando às leituras teóricas e aos diálogos acadêmicos. Ao narrar esse processo, busco explicitar que a opção metodológica aqui assumida não se configura apenas como uma decisão técnica, mas como uma postura epistemológica e política, que reconhece a centralidade da subjetividade na produção do conhecimento e a potência da experiência vivida como fonte legítima de análise científica.

2.1 A HISTÓRIA DA PALAVRA “AUTOETNOGRAFIA”

Vindo da junção da etnografia - um método de pesquisa qualitativa utilizado principalmente nas ciências sociais, como a antropologia e a sociologia, que se concentra no estudo detalhado e na descrição de culturas, grupos sociais ou comunidades, e a autobiografia – gênero literário em que a pessoa narra sua própria vida, os aspectos mais marcantes, seus sentimentos e reflexões, surge a autoetnografia, uma abordagem metodológica que aparece entre as décadas de 1970 e 1980, unindo o método e o gênero literário citados anteriormente.

Após realizar a leitura de inúmeras obras e artigos que tratam sobre a autoetnografia⁸, seu significado e importância para a realização de pesquisas que não envolvem métodos tradicionais ou coloniais, o livro organizado por Deborah Reed-Danahay, intitulado *Auto/Ethnography: Rewriting the self and the social*, é o que traz uma breve história de como e quando o termo começou a ser utilizado.

A autora, na introdução do livro, reserva uma parte para responder à pergunta “What is Autoethnography? A short history of the term⁹”, e vai percorrendo sobre o assunto de forma simples e prática. Ela começa citando uma das primeiras referências ao termo no ano de 1975, em um artigo curto de Karl Heider publicado no *Journal of*

⁸ Ao longo do texto, vou indicando quais foram os autores lidos e as citações utilizadas para compor a parte metodológica da dissertação. Dentre alguns deles estão Ellis, Bochner, Holman Jones e Versiani.

⁹ O que é Autoetnografia? Uma breve história sobre o termo.

Anthropological Research. Ele aplica o conceito ao entrevistar 60 crianças de uma escola e determina o “auto”, como vindo de autóctone, já que é o próprio relato das crianças que mostra o que elas fazem.

Deborah também cita outra aparição do termo, mas utilizado com sentido diferente: David Hayano, em 1979, publica um artigo na *Human Organization*, definindo autoetnografia como um conjunto de questões relativas a estudos feitos por antropólogos de seu próprio povo. É o status de *insider*¹⁰ (membro do grupo) que marca a autoetnografia. Já em 1995, é a vez de John Van Maanen sugerir um conceito para o termo, onde a cultura do próprio grupo é textualizada e a autoetnografia torna-se uma forma de escrita em que o etnógrafo é o nativo.

Stanley Brandes, ainda que não utilize o termo “autoetnografia” em seus escritos, já ia dando pistas do que seria o método, pois, em 1982, caracterizava a “autobiografia etnográfica” como uma narrativa em primeira pessoa feita por “um cidadão comum, um membro comum da sua sociedade”. Escritas de vida, que tratam de interesse etnográfico e que falam de cultura têm a contribuir, pois revelam muito sobre os fenômenos culturais.

Ainda à luz do que nos expõe a autora, aparece a versão de Norman Denzin, em 1989, para o termo “autoetnografia”, que é o que mais se assemelha ao que é proposto na atualidade. Ele destaca que a “autoetnografia” é uma combinação entre os gêneros “etnografia” e “autobiografia” e requer a integração de elementos da própria experiência do autor ao escrever textos. Já Mary Louise Pratt, entre os anos de 1992 e 1994, intitula a “autoetnografia” como uma forma de etnografia da própria cultura, em que há uma relação entre colonizador e colonizado, e aos modos de resistência dos discursos dominantes. Deborah Reed-Danahay conclui dizendo que

Uma das principais distinções nesses usos de autoetnografia é se o foco está na autobiografia ou na etnografia. Para Pratt, Van Maanen, Hayano, Dorst e Strathern, o conceito está mais relacionado a uma forma de “etnografia nativa”, um estudo da própria cultura. Aqui, surgem questões de autenticidade e de voz contra-hegemônica quando o autoetnógrafo não é um antropólogo profissional.

[...]

Quando a autoetnografia está ligada à autobiografia, como nos casos de Lejeune, Brandes, Denzin e Deck, o conceito se aproxima mais da autobiografia antropológica do que da etnografia nativa. O autor ainda possui interesse etnográfico. As múltiplas perspectivas sobre autoetnografia revelam a dificuldade em definir esses conceitos claramente ao tentar distinguir entre um antropólogo e um sujeito antropológico. Cada vez mais, a etnografia é

¹⁰ Conceito estabelecido por Norbert Elias (1994), em que o autor diz que deve haver graus variados de envolvimento e distanciamento na produção do conhecimento.

autobiográfica e a autobiografia reflete contextos culturais e quadros de referência. (Reed-Danahay, 1997).

Observemos, também, o que nos dizem Brilhante e Moreira (2016, p. 1100):

A autoetnografia escorrega, evita definições simplistas. É a colisão entre as ciências humanas e as artes, as teorias e as emoções, a “performatividade” – o que acontece agora – e a performance – o que já aconteceu (estudo feito) – é a presença do corpo do(a) pesquisador(a) na linha de frente da pesquisa, no momento da criação (texto ou a performance/apresentação).

Como nos explicam Gama et al., (2021, p. 5), são pesquisas que partem de experiências do/a pesquisador/a para falar sobre dinâmicas políticas e culturais, apontando para resistências e potencialidades, que visam à promoção da justiça social e dos direitos humanos em diferentes cenários sociais.

Segundo Ellis, 2004; Holman Jones, 2005, a autoetnografia é um método de investigação e escrita que busca descrever e analisar a experiência pessoal (auto) para compreender a experiência cultural (etno), sendo considerada o processo e o produto.

Diante desse breve panorama histórico e conceitual, compreende-se que a autoetnografia é uma abordagem metodológica complexa, multifacetada e em constante (re)construção. Ela rompe com os paradigmas tradicionais da pesquisa científica ao legitimar o corpo, a memória, as emoções e a subjetividade como fontes válidas de conhecimento. Ao transitar entre a etnografia e a autobiografia, a autoetnografia possibilita ao/à pesquisador/a ocupar simultaneamente os lugares de sujeito e objeto, de observador/a e participante, criando um espaço potente de reflexão crítica e resistência aos discursos hegemônicos.

2.2 ENTRE VIVÊNCIA E PESQUISA: MINHA ESCOLHA PELA AUTOETNOGRAFIA OU COMO FUI ESCOLHIDA POR ELA

Como os caminhos trilhados quase sempre nos levam para lugares desconhecidos, com a escolha da metodologia para minha pesquisa não foi diferente. Quando imaginei a dissertação, que no projeto apresentou um assunto e metodologia totalmente diferentes do que tento fazer agora, não imaginava as veredas que o trabalho tomaria.

Desde a primeira conversa com minha orientadora, na qual eu estava um pouco perdida, confesso, os trilhos pelos quais eu imaginei que passaria já foram sendo modificados. Depois de duas horas de diálogo e da professora Laura me

mostrar de forma muito sutil e educada que eu não tinha problema de pesquisa, pois em minha cabeça eu tinha muitas ideias, mas nenhuma sólida, ao final decidimos pela escrita do diário, que foi o norteador do que resolvemos que seria feito.

Já naquele momento, ela usou a palavra “autoetnografia”, termo que eu desconhecia, mas que criou em mim uma grande curiosidade. “Falarei das minhas vivências”, pensei eu. “E como farei isso?”, continuei indagando. Ali já começaram as pesquisas e fui descobrindo um mundo que não imaginava ser possível dentro da academia, fugindo dos modelos canônicos e pragmáticos, tão difundidos nos meios acadêmicos, e que Scribano e De Sena mostram que (2009, p. 2) “existen posiciones múltiples para abordar y hacer reflexivo el puesto de la subjetividad del investigador en las ciencias sociales. Una de estas posibilidades en la actualidad la constituye la auto-etnografía”.

A busca por autores que tratassem da autoetnografia começou. Mal sabia eu que seria quase como procurar agulha no palheiro. O termo e a forma de se fazer pesquisa são recentes, e, portanto, o material a ser estudado é escasso. Com a ajuda da professora Laura, de outros professores do IELA, de colegas que também optaram por trilhar este caminho, posso dizer que depois de muita procura, os textos foram surgindo.

Fui entendendo que “autoetnografia” é a junção de dois termos, um gênero textual tão conhecido por mim, que sou professora de Língua Portuguesa, a autobiografia, e um método de pesquisa muito usual na antropologia, a etnografia. Estas são as definições que encontrei no dicionário *online* Michaelis:

Autobiografia – sf - A vida de uma pessoa, escrita por ela própria.

Etnografia – sf – 1 Ramo da antropologia que trata da origem, das características antropológicas e sociais das diferentes etnias. 2 Estudo descritivo dos aspectos de um povo ou grupo social.

Aos olhos de Furtado et al. (2022, p. 2), “a autoetnografia mistura uma narrativa que explora como as experiências de vida de um indivíduo se relacionam com as instituições sociais e culturais. Pode ser entendida como o ponto de encontro do ‘impulso autobiográfico’ e o ‘momento etnográfico’”, e Blanco expõe que “la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural”. (Blanco, 2012, p. 172)

Muitos foram os autores que me inspiraram ao ler sobre autoetnografia, mas especialmente os textos de Ellis e Bochner foram bastante esclarecedores. Através de seus escritos, descobri que

Quando os pesquisadores fazem *autoetnografia*, eles escrevem retrospectiva e seletivamente sobre epifanias que se originam ou são possibilitadas por fazer parte de uma cultura e/ou por possuir uma identidade cultural particular. No entanto, além de contar experiências, os autoetnógrafos muitas vezes são exigidos pelas convenções de publicação de ciências sociais para analisar essas experiências. (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 4) – tradução minha

Os autores também deixam claro que

Autoetnógrafos não devem apenas utilizar suas ferramentas metodológicas e a literatura de pesquisa para analisar a experiência, mas também devem considerar as formas pelas quais outras pessoas podem vivenciar epifanias semelhantes; eles devem usar a experiência pessoal para ilustrar aspectos da experiência cultural e, ao fazer isso, tornar características de uma cultura compreensíveis tanto para *insiders*¹¹ quanto para *outsiders*¹². (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 4) – tradução minha

Ao me deparar com esta citação, comecei a compreender melhor do que se tratava a autoetnografia: não falaria apenas das minhas experiências, mas, de como elas implicariam sobre a sociedade escolar da qual faço parte. Como as minhas experiências compartilhadas poderiam auxiliar a compreender melhor a cultura escolar, tanto para quem está dentro do sistema, quanto para quem está fora.

Afinal, segundo Mictch Allen em entrevista a Ellis; Adams e Bochner (2011), o que diferencia o escritor/pesquisador de autoetnografia de alguém que vai relatar suas histórias em programas de auditórios, é o olhar analítico que o autoetnógrafo tem. Quando os pesquisadores escrevem autoetnografias, eles procuram produzir descrições estéticas e evocativas da experiência pessoal e interpessoal. (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 5)

Assim, minha escolha pela autoetnografia — ou talvez a escolha dela por mim — foi um processo gradual, repleto de descobertas, dúvidas e encantamentos. Longe de ser uma decisão meramente técnica, ela se revelou uma jornada de autoconhecimento e de ressignificação da minha trajetória enquanto pesquisadora e professora. Ao entrelaçar minha vivência com a teoria, percebo que a autoetnografia me permite não apenas narrar minhas experiências, mas também compreendê-las dentro de um tecido social mais amplo, onde minhas inquietações individuais dialogam com questões coletivas do espaço escolar. Esta metodologia, ainda que desafiadora,

¹¹ As pessoas que fazem parte da cultura.

¹² As pessoas que não fazem parte da cultura.

abriu caminhos para uma escrita mais autêntica, crítica e sensível, reafirmando que, na pesquisa, o pessoal é também político e profundamente transformador.

2.2.1 O diário

Abro aqui um pequeno parêntese para explicar melhor como se deu a ideia de utilizar um diário como item de análise para a escrita autoetnográfica. Após a primeira conversa com a professora Laura, em que decidimos pela escrita do mesmo e posteriormente, sua análise, iniciei meus apontamentos, que aconteceram entre os meses de maio e dezembro de 2024.

Eles permeavam o que acontecia nas três instituições em que eu lecionava naquele ano: uma escola municipal, um colégio estadual e uma escola particular. Inicialmente, a cada dia, eu anotava tudo o que me chamava a atenção, fossem coisas boas ou ruins, e aspectos triviais do dia a dia escolar. Passados os dias, comecei a fazer as anotações no diário de forma mais espaçada. O cansaço da profissão, os afazeres domésticos e maternos e a rotina como estudante – em 2024 fui aluna de cinco disciplinas do IELA e uma da UFPR – tornaram a escrita mais seletiva e pode-se perceber que a partir de julho de 2024, aquilo que era escrito passou a ter um teor mais expressivo do que me causava inquietação e desconforto na profissão.

A escrita do diário se deu até o último dia letivo de 2024: 17 de dezembro do mesmo ano e foi analisado em janeiro de 2025. Com as férias escolares e a oportunidade de ler e reler o diário de forma calma e ponderada, as ideias que me causavam mais inquietação foram se tornando mais nítidas. Pude observar que as maiores tensões se davam na escola municipal, local em que eu fico por mais tempo durante a semana – 20h.

Fui observando que o que mais me causava angústia no ambiente escolar, principalmente na esfera municipal, era o engessamento dos currículos escolares e os planejamentos que nos impedem de oportunizar aos alunos diferentes conteúdos, pertinentes àquela turma ou série. Esse foi o motivo que me fez decidir em optar por ter como *lócus* de pesquisa a escola municipal: é nela, e principalmente agora, com uma secretária de educação vinda do núcleo regional de educação que pretende instaurar no município de Foz do Iguaçu práticas oriundas do sistema estadual de educação, que encontro as maiores barreiras para transformar a escola em espaço vivo, de contestação, lugar em que, segundo Paulo Freire em “Pedagogia do

Oprimido”, deve ter “A educação como um ato de liberdade e não de dominação” (Freire, 2013).

Fecho o parêntese explicitando que a escrita do diário como ferramenta autoetnográfica foi primordial para que a composição dessa dissertação acontecesse. Não sei se de outro modo eu teria a consciência tão clara das agruras enfrentadas por mim e pelas colegas de trabalho na educação municipal de Foz do Iguaçu.

2.3 A AUTOETNOGRAFIA DA OPRESSÃO

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire e Donaldo Macedo,
Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.

É com a célebre epígrafe de Paulo Freire e Donaldo Macedo (2013), que inicio esta parte da dissertação confrontando minhas ideias de como fazer autoetnografia. Antes de escrever, é preciso que eu “leia” o mundo ao meu redor. Se faz necessário observar, anotar, para depois transformar o que são rabiscos em texto. E a cada dia que passa, com as leituras que vão sendo realizadas, mais entendo que estou longe do produto que necessito e que quero elaborar.

Sou *insider* ou *outsider* neste processo? Posso afirmar categoricamente que estou dentro da pesquisa, pois como professora há mais de 24 anos, tenho vivido plenamente todas as questões que são elencadas por mim e que tanto me trazem angústia, mas também alegria nesta profissão. Porém, me sinto fora dela quando aquilo que quero pesquisar diz respeito a vivências que não são as minhas, como ter um filho autista nível 3 de suporte, ou ainda não ter com o que alimentar meus filhos. A citação de Scribano e De Sena, mostra que

De modo preliminar digamos que el “gesto” auto-etnográfico consiste en aprovechar y hacer valer las “experiencias” afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto. (Scribano e De Sena, 2009, p. 5)

Diante destes questionamentos, penso no poema de Drummond, “E agora, José?”, e aproveito para trazer uma parte dele:

Se você gritasse,

se você gemesse,
 se você tocasse
 a valsa vienense,
 se você dormisse,
 se você cansasse,
 se você morresse...
 Mas você não morre,
 você é duro, José!

Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja a galope,
 você marcha, José!
 José, para onde?

As estrofes finais do poema me fazem refletir: E agora, Josiane? Para onde você vai? Para que lado correr? Você está observando de dentro ou de fora da pesquisa? Qual é o seu lugar de fala? Está se portando em seu trabalho como se estivesse na “hybris del punto cero¹³”? Quantas vezes pensei em desistir... Sim! Há momentos em que o questionamento vem e não há como fugir dele. Quanto sacrifício para realizar um trabalho que nem sei se está indo pelo caminho certo. Inúmeras foram as vezes em que eu me questioneei. Será o meu trabalho validado pela academia? Blanco (2012, p. 171) supõe que “[el] árbol que representa la investigación cualitativa posee múltiples ramas [...] El método biográfico constituye uno de sus brazos con mayor o menor fuerza —dependiendo de si hablan sus defensores o sus detractores—.”

¹³ Arrogância epistêmica da modernidade ocidental, que, segundo Santiago Castro-Gómez, se apresenta como um conhecimento neutro e universal, ignorando seu próprio contexto histórico e político. Conceito apresentado na obra de Santiago Castro-Gómez e Ramón Grosfoguel.

Muitos são os que defendem a autoetnografia como método qualitativo e científico e estudo em meio aos que me mostram que o fazer ciência de forma decolonial tem o seu valor e é uma prática que precisa ser difundida. Afinal, fazemos pesquisas para quê e para quem? “Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos.” (Ribeiro, 2017, p. 22). Apesar do contexto em que Djamila Ribeiro proferiu essas palavras seja outro, onde diz que as mulheres não são pensadas a partir de si, mas em comparação ao homem, principalmente as mulheres negras, tomo para mim sua fala como verdade e estabeleço um paralelo entre o citado com as pesquisas que vêm sendo realizadas e estabelecidas ao Sul do Equador.

Para a grande maioria dos pesquisadores, o que é válido vem somente dos brancos, homens héteros, cristãos e que se fiam nas ciências vindas do Norte global, como se o que fosse produzido do lado debaixo do globo não tivesse valor e não fosse científico.

Ao ler a dissertação de Archer (2023) e a tese de Assis (2014), percebi que não estou sozinha. Afinal, outros pesquisadores também apresentaram os mesmos medos, anseios e angústias ao realizarem seus trabalhos com a nomenclatura de autoetnográficos. Pois

partindo de uma tradição de pesquisa positivista, em que a objetividade e imparcialidade do pesquisador são pressupostos básicos para o fazer científico, de maneira a garantir a replicabilidade do estudo feito estruturar uma investigação que reconheça, celebre, indague e problematize o próprio sujeito que pesquisa pode parecer ousado, assustador ou um profundo equívoco, a depender do observador. (Archer, 2023, p. 31 e 32).

O processo pode ser doloroso, pode desgastar, ainda mais por escolher um caminho que inicialmente pareça ser o mais tranquilo e seguro a se seguir. Quando nos deparamos com realidades como as expostas por Assis, a dúvida se faz presente:

Faço todo esse percurso e vejo claramente como foi dura para mim a qualificação: vinha de uma sequência de produções felizes, prazo adiantado, elogios da orientadora e, de repente, não era nada daquilo!!!! Meu mundo caiu no dia 28/04/16! É bem difícil relembrar aquele dia e escrever sobre ele, os sentimentos de angústia e fracasso que me causou retornam com as memórias e me dá vontade de chorar, como aconteceu lá. (Assis, 2014, p. 55)

Mas, assim como o José do poema, a Josi da pesquisa é dura, não morre, não desiste. Seguirei marchando, para onde a análise me levar. Por isso, sinto que estou dentro dela. E como na obra “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, onde

os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto

no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (Freire, 2013, p. 31)

Indago, pergunto, respondo e me faço pergunta novamente.

Reconheço que, ao escrever sobre mim, escrevo também sobre um coletivo historicamente silenciado, sobre estruturas que moldam e limitam nossas vivências como educadoras, mães, mulheres e pesquisadoras do Sul global. A autoetnografia que aqui desenvolvo é, antes de tudo, um ato de resistência: contra os paradigmas coloniais da ciência, contra o apagamento das subjetividades na produção do conhecimento, contra a ideia de que só há legitimidade naquilo que vem do “centro”. É um processo doloroso, sim, mas também profundamente necessário, porque me permite transformar angústias em análises, vivências em denúncia, e a escrita em instrumento de emancipação. Ao fazer de mim mesma objeto e sujeito da pesquisa, reafirmo meu compromisso com uma ciência que, como nos ensina Paulo Freire, parte da leitura do mundo para transformar esse mesmo mundo.

2.4 A AUTOETNOGRAFIA DA LIBERDADE

“Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação”.

Paulo Freire, Educação como prática da liberdade

Ao mesmo tempo em que oprime, a autoetnografia me liberta. Em que outro método o autor poderia escrever em primeira pessoa? Ao comentar com uma colega de outra instituição sobre a metodologia utilizada em minha pesquisa, ela ficou interessada por saber mais e comentou: “na universidade em que defendi minha dissertação, isso não seria possível”. Ela defendeu seu trabalho em dezembro de

2024, e os métodos científicos tradicionais, coloniais, eurocêntricos e canônicos são os que prevalecem. Diante dessa fala, pude observar que são poucas as universidades que dão voz àquilo que o investigador/autor tem a dizer.

E o que comentar sobre a UNILA? Foi nessa instituição que descobri o que é decolonialidade, que segundo Mignolo (2003), é uma forma de trabalho que busca desvincular-se das lógicas eurocêntricas de conhecimento e que propõe a valorização dos saberes subalternos e locais. Agradeço a oportunidade de fazer ciência nesse formato.

Lembro-me, então, de um artigo lido para a disciplina “Práticas e procedimentos interdisciplinares”, que cursei no primeiro semestre de 2024. Nele, Borsani (2021), cita Edgardo Lander, que estuda a crise civilizacional atual e destaca que “estamos em uma época histórica decisiva”. (Lander, 2006, p. 24). Ele se dirige aos intelectuais a quem adverte sobre o tipo de pesquisa que estão realizando, e a serviço de quem. Estes mesmos intelectuais são os que a autora vai intitular como “intelectuais cínicos”, que são os que querem se acomodar a protocolos de pesquisa e que sempre obedecem ao que é imposto.

Por muitas vezes me senti como uma “cínica”, que se acomoda aos protocolos coloniais, sob o mantra que o #teamcarona¹⁴ utilizou em inúmeras ocasiões: antes feito do que perfeito. Pelo medo de errar ou apenas pela comodidade de fazer aquilo que é esperado, em muitos momentos usei desse “cinismo” para realizar os trabalhos acadêmicos que me eram solicitados. Não que com esta fala eu esteja invalidando ou desmerecendo tudo aquilo que é tradicional; muito pelo contrário, para conseguir fazer ciência sob o ponto de vista decolonial, é preciso antes conhecer os métodos das “ciências duras”, chamadas assim por Borsani. Afinal,

La experiencia del investigador es re-tomada desde el conjunto de sus disposiciones y posiciones en un campo observacional determinado. Ello significa interrogarse respecto a qué, cuándo y cuánto dar a conocer (divulgar), lo que conlleva una auto-responsabilidad del investigador que debe seguir criterios de rigor y fiabilidad como en todo proceso de investigación. (Scribano e De Sena, 2009, p. 6)

Apoiada por Palermo (2010), Borsani diz que se faz necessário lançar um olhar decolonial para que a contradição entre o que é dito e o que é feito comece a produzir mudanças nos processos de construção do conhecimento. Forma mais

¹⁴ Grupo de amigos que eu, Janice e Miguel formamos depois de nos conhecermos na UNILA e que foram os maiores incentivadores das pesquisas, uns dos outros. O apelido carinhoso vem do Miguel.

libertadora de construção do conhecimento, desconheço. É preciso romper com o colonial, mostrando que a metodologia decolonial é uma construção que só pode ser explicitada depois de finalizada a investigação (Borsani, 2021).

Nessa perspectiva, Scribano e De Sena nos mostram que

La auto-etnografía en tanto estrategia cualitativa, es un modo de trabajar con información privilegiada. El conocimiento y la experiencia se ponen en acción y dan cuenta de lo poco estable [...] y transparentes que son uno y outro”, pois “El investigador tiene el privilegio y la responsabilidad de ser sujeto y objeto”. (Scribano e De Sena, 2009, p.6)

Entendo que a autoetnografia liberta, porque após tantas leituras, tantas dúvidas, tantos apontamentos em cima de teses e dissertações autoetnográficas, percebo a beleza do método, que concede liberdade de expressão ao escritor/pesquisador, visto que “La auto-etnografía hace pie en las emociones y en cómo el investigador siente todo el tiempo el intercambio con los otros” (Scribano e De Sena, 2009, p. 7). As “caixinhas” de formato perfeito a que são submetidos os trabalhos acadêmicos tradicionais, centrados nos conhecimentos do Norte, são moldadas em configurações e tamanhos diferentes quando se trata de uma pesquisa qualitativa, feita através da própria experiência do autor:

En el marco de las “dificultades” que hemos reseñado es necesario enfatizar que desde una posición auto-etnográfica se reconoce que no hay una forma lineal, un único modo de proceder, ni tampoco una receta única para llevar adelante una indagación. La investigación es como ir al “bosque sin mapa” pero con un norte definido en la misma construcción de los objetos y los “camino para alcanzarlos”. Esto la convierte en una técnica más dialógica, flexible y permeable a las críticas intersubjetivas. (Scribano e De Sena, 2009, p. 6)

Percebo que este trabalho tem como maior finalidade dar voz e liberdade aos professores e professoras que por inúmeras vezes são oprimidos dentro das salas de aula por todas as questões que elencarei em capítulos posteriores. A prática da pesquisa me fez enxergar o que, talvez, não conseguisse ver ou denunciar, caso não estivesse inserida no meio acadêmico.

As reflexões a que fui submetida nas disciplinas cursadas no ano de 2024 no mestrado do IELA, os debates com os colegas, os textos lidos, as resenhas, resumos e trabalhos escritos, despertaram em mim a criticidade que por muito tempo estive adormecida. Que eu possa, através das palavras colocadas e escolhidas cuidadosamente nessa pesquisa, servir como um pequeno filete de luz para que todos os que quiserem pesquisar e mudar suas realidades de trabalho, sintam que podem e o façam.

Eu sempre defendi a ideia de que a educação é libertadora, e estar ocupando um banco de uma universidade federal, que especialmente dá voz aos que em outros contextos não conseguiriam ser ouvidos, me faz entender que continuamente estive no caminho certo. Vale lembrar que

Os saberes da experiência não são transmitidos por instâncias formais de formação, nem são adquiridos unicamente por meio de estudos ou leituras. Eles são construídos ao longo do tempo, a partir da prática cotidiana e das interações que o professor estabelece com seu meio, com seus alunos, com os colegas e com as situações concretas de ensino. (Tardif, 2002, p. 56)

Uso uma citação de bell hooks, que consegui traduzir em um único parágrafo todo o meu sentimento relacionado ao ofício do educador:

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (hooks, 2013, p. 25)

A autoetnografia, enquanto caminho metodológico e político, me permitiu não apenas narrar minha trajetória, mas ressignificá-la à luz de um fazer científico que não separa razão de emoção, sujeito de objeto, opressão de resistência. É nessa liberdade — conquistada com esforço, estudo e enfrentamento — que encontro sentido para continuar. Liberdade de escrever com a minha voz, de escutar as vozes silenciadas, de pertencer a um espaço acadêmico onde a vida é também fonte de saber. Liberdade, sobretudo, de afirmar que minha pesquisa é uma forma de existir no mundo com consciência crítica, compromisso ético e desejo de transformação. Se a educação é prática da liberdade, como nos ensina Paulo Freire, então esta dissertação é também um ato de ensinar e de aprender — comigo mesma, com meus pares, com os que ainda virão.

2.5 A AUTOETNOGRAFIA DA ESPERANÇA

“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”.

Paulo Freire, Pedagogia da Esperança

Estudei sobre Paulo Freire nos tempos do Magistério e algumas pinceladas sobre sua importância foram dadas no curso de Letras. Somente agora, depois de tantos anos formada, consigo me debruçar novamente sobre suas obras para tentar elaborar a minha. E quanto de Paulo Freire há em meus pensamentos! Sinto-me como na época do Ensino Médio, em que aflorava em mim o anseio por dias melhores, por uma educação justa e igualitária.

E que surpresa entender que alguns pensadores consideram Paulo Freire alguém que fez autoetnografia, afinal, seus escritos eram baseados sempre em suas vivências como docente, como pesquisador da docência e da discência.

Desde a época em que eu era a que frequentava a escola como estudante, tinha para mim que a educação é transformadora, que somente atrás dos bancos escolares é que uma sociedade libertária pode ser construída. Anos mais tarde, e do outro lado da moeda, sigo pensando assim, como mostra um dos textos escritos no diário que serviu de apoio para a pesquisa:

Ontem o dia foi longo. As segundas sempre são. 6 aulas no estado e a tarde toda no município. Das aulas da manhã, como as turmas podem ser tão heterogêneas? Trabalho em 2 oitavos e um sétimo ano, e pensa na diferença! Mas, para mim, o mais gritante das diferenças é entre os oitavos, os quais posso comparar sem medo de errar. Em uma sala, muitos alunos dedicados, estudiosos, que perguntam, que querem aprender e fazer direito. No outro, uma turma de alunos que não querem estar ali, que são mal-educados, que gritam entre si, que não param de falar quando o professor começa, são indisciplinados, os famosos “sem noção”. Inúmeras vezes fico com raiva, mas o que mais me dá é pena. Novamente percebo que para esses, os trabalhos e empregos e profissões que restarão são aqueles que estão à margem da sociedade. Atravessadores de muamba, catadores de recicláveis, e por aí vai. Será que não almejam um futuro melhor para si e para os seus? Infelizmente ainda não conseguem perceber que a educação para alguns, é o único meio de mudança, e mudança para melhor, com novas perspectivas, com menos sofrimento, não com menos trabalho, pois o trabalho intelectual por vezes é árduo, mas pelo menos a recompensa financeira é maior, para que se viva com o mínimo de dignidade. Muitos ali são moradores do Jupira ou dos casebres que circundam o rio Paraná. Gostaria que eles pudessem entender que só com a educação, suas vidas terão melhores perspectivas. (Narrativa de pesquisa – diário. 17 de junho de 2024 – acervo pessoal)

Assim como na epígrafe que inicia este fragmento da dissertação, percebo que não basta apenas que eu tenha esperança. É preciso que o meu aluno aprenda a pensar de maneira crítica, para que a “água” que o cerca seja límpida e incolor, permitindo assim que o indivíduo veja através dela. Uma ação complementa a outra: a esperança do professor e a criticidade do aluno.

E é com essa esperança na mente e no coração, a esperança de tornar meus alunos seres pensantes, que não aceitam as imposições feitas através do Estado ou

de quem quer que seja, que sigo atuando nas salas de aula. Espero que compreendam que a máquina pública deve estar ali para favorecer os cidadãos que são aqueles que a mantêm; que entendam que são peça fundamental da sociedade, assim como aquele gari citado na obra “Educação como prática da liberdade”, de Paulo Freire, que descobriu seu valor como pessoa. Quero alunos que não importa sua profissão, não importa sua ocupação, se importem em querer melhorar e participar ativamente da sociedade, como seres pensantes e importantes.

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”. (Freire, 1996, P. 110)

A esperança se revela na compreensão de que a autoetnografia pode tornar o conhecimento mais acessível a parcelas da população que, por meio de uma escrita mais aberta, passam a compreender melhor os termos e os temas relevantes à vida cidadã. Afinal, como destacam Ellis, Adams e Bochner (2011, p. 5), o autoetnógrafo não apenas busca conferir significado à experiência pessoal e envolvimento à experiência cultural, mas também, ao produzir textos acessíveis, consegue alcançar públicos mais amplos e diversos — aqueles que a pesquisa tradicional frequentemente ignora.

Permitir que pessoas marginalizadas tenham acesso ao que há de mais inovador e significativo, como tem se mostrado a autoetnografia, é permitir que a ciência chegue a cantos escuros e remotos, talvez impensáveis de serem atingidos em outros formatos.

E essa é a minha luta diante de uma classe onde os alunos não têm perspectiva: mostrar a eles que todos têm voz, que todos têm espaço, que todos podem ser acadêmicos, que todos podem buscar seus sonhos e transformá-los em realidade. Mostrar que para além das redes sociais, que nos deslumbram com seus *influencers*, há um outro meio de se conseguir obter sucesso, e esse meio chama-se educação. Pública, de qualidade, que inclua e que não tolha.

Mostrar que os muros da universidade pública e de qualidade são transponíveis e que qualquer um, sem exceção, pode estar do lado de dentro das paredes universitárias.

Por isso, quero promover uma autoetnografia da esperança, para que mais Josianes possam se juntar aos mestres formados pela UNILA. Que mais meninos e

meninas, estudantes das escolas públicas, precárias, mas resilientes, possam tornar o sonho do curso universitário uma realidade. Mas quero que sintam o gosto e o prazer de fazê-lo numa universidade pública, abrangente, acolhedora, que os trate pelo que são, pelo conhecimento de mundo que trazem arraigado dentro de si, que sejam luz por onde forem e que o sejam não somente dentro da universidade, mas em toda sua comunidade, fazendo com que tantos outros jovens ocupem cadeiras que hoje, em muitos momentos, se encontram vazias.

A autoetnografia da esperança não é um exercício de ingenuidade, mas um gesto de resistência. É por meio dela que posso transformar minhas vivências em denúncia e em possibilidade. A esperança que me move não é passiva; ela se alimenta da ação cotidiana em sala de aula, da escuta atenta aos meus alunos e da crença profunda de que a educação pública é uma ferramenta potente de transformação social. Ao escrever este trabalho, afirmo minha existência como educadora e pesquisadora comprometida com um projeto coletivo de emancipação, e lanço sementes para que outras e outros possam florescer em territórios onde, muitas vezes, a desesperança é regra. Que essa escrita seja também convite e caminho para aqueles que, como eu, acreditam que transformar o mundo é possível — e necessário.

2.6 A AUTOETNOGRAFIA DA AUTONOMIA

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire, Pedagogia da autonomia

Posso dizer que a autoetnografia dá autonomia ao escritor/pesquisador, porque as fontes a serem exploradas são as mais diversas. Segundo Chang (2013, p. 108), uma autoetnografia pode se basear em diversas fontes de dados, como por exemplo: memórias, recordações, documentos sobre si mesmo, registros oficiais, fotos, entrevistas com outras pessoas e anotações contínuas de autorreflexão e auto-observação. Por isso, entendo que

a autoetnografia oferece a oportunidade de expressar aquilo que não se

encaixa nas práticas tradicionais das ciências sociais, de oferecer descrições e *insights* enriquecidos, de lidar com situações difíceis, de desafiar atitudes tidas como certas, de trazer à tona questões sensíveis e/ou ocultas, e de se envolver com diferentes públicos. (Anderson; Glasscoffin, 2013, p. 4)

A autoetnografia também dá autonomia ao escritor/pesquisador, porque permite que os trabalhos feitos sejam apresentados em formatos distintos, como podemos observar em uma tabela didática que encontrei num artigo de Anderson e Glasscoffin (2013, p.4). Apoiados por Tedlock (2000) e Chang (2013), os autores do referido artigo enfatizam que “uma autoetnografia pode ser apresentada em diferentes formatos (gêneros literários), como: monografia, biografia (história de vida), memória, romance, conto, fotomontagem, filme, música, poema ou peça teatral”. Na tabela, encontramos o que pensadores como Chang (2013) e Adams e Manning (2015) compreendem sobre a configuração das autoetnografias. Com o auxílio da IA, a traduzi e a organizei para uma melhor análise:

Tabela 4: Diferentes formas de se apresentar a autoetnografia

Estilos de Escrita (Chang, 2013)	Orientações (Adams e Manning, 2015)	Exemplos / Observações
Imaginativo-criativo (ex.: poesia, diálogo)	Criativo-artística (ênfase em histórias ou narrativas dramáticas e evocativas; uso de diferentes formas de representação, como blogs; evita jargões acadêmicos)	<i>Pelias (2000, 2013); Boylorn (2013)</i>
Confessional-emotivo (ex.: revelações pessoais)	Crítica (a experiência pessoal fornece insights sobre questões controversas; recupera o viés por meio de comentários sobre o que deveria ou não existir)	<i>Adams e Holman Jones (2008)</i>
Descritivo-realista (ex.: descrição rica e precisa)	Interpretativo-humanística (ênfase cultural; a experiência pessoal facilita a compreensão; “descrição densa”; sem restrições por convenções de escrita)	<i>Denzin (2006)</i>
Analítico-interpretativo (impessoal, fundamentado em teoria)	Social-científica (a experiência pessoal estabelece um contexto interpretativo; coleta e codificação sistemática de dados; preocupação com viés, confiabilidade, validade e generalização)	<i>Anderson (2006); Anderson e Glass-Coffin (2013)</i>

Fonte: acervo próprio

Dessa forma, a autoetnografia se estabelece como um espaço de autonomia

para o escritor/pesquisador, permitindo-lhe explorar múltiplas fontes e formatos para narrar sua vivência. Ao se libertar dos modelos rígidos das ciências sociais tradicionais, essa metodologia abre caminhos para uma produção de conhecimento mais sensível, crítica e acessível, possibilitando diálogos profundos com diferentes públicos. É nesse território de liberdade criativa que a autoetnografia se consolida como ferramenta de resistência e transformação, reafirmando que o ato de contar a própria história é também um gesto de reivindicação e construção de novos paradigmas epistemológicos.

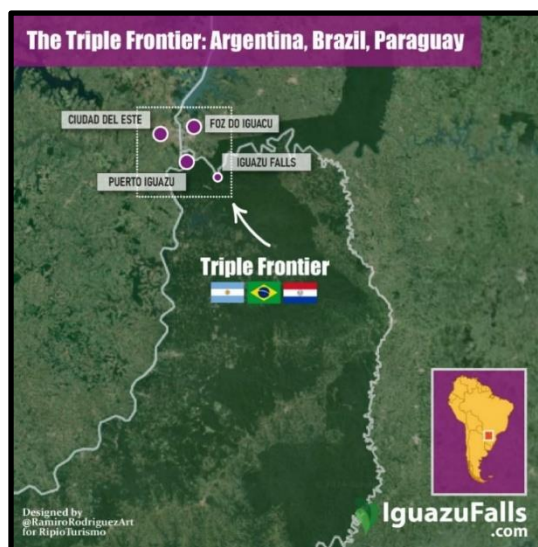
3. A ESCOLA QUE HABITO E QUE HABITA MINHA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a escola¹⁵ que constitui o cenário central da minha pesquisa, buscando situá-la em seu território e evidenciar as especificidades que marcam seu contexto sociocultural. Para isso, descrevo inicialmente a localização geográfica de Foz do Iguaçu, cidade situada na tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, cujas dinâmicas transfronteiriças impactam diretamente o cotidiano das instituições de ensino. Em seguida, aprofundo elementos relacionados às características da comunidade escolar, aos fluxos migratórios que atravessam o município e aos desafios que esses fatores impõem às práticas pedagógicas. Ao delinear esse panorama, procuro evidenciar como o espaço escolar que habito — e que, simultaneamente, habita minha pesquisa — se constrói a partir das complexidades e singularidades dessa região.

3.1 A LOCALIZAÇÃO E O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO

Trabalhar nas redes públicas ou privadas de ensino da cidade de Foz do Iguaçu é uma tarefa que se diferencia da grande maioria das cidades brasileiras. Aqui, inúmeros são os desafios para os professores. Primeiro, podemos falar da localização geográfica da cidade, observe as imagens 1 e 2.

Imagem 1 – Tríplice fronteira, Brasil, Paraguai e Argentina



Fonte: Google My Maps – Mapa da Fronteira (Foz, Argentina e Paraguai)

¹⁵ Por questões éticas, optamos por não divulgar o nome da escola da pesquisa.

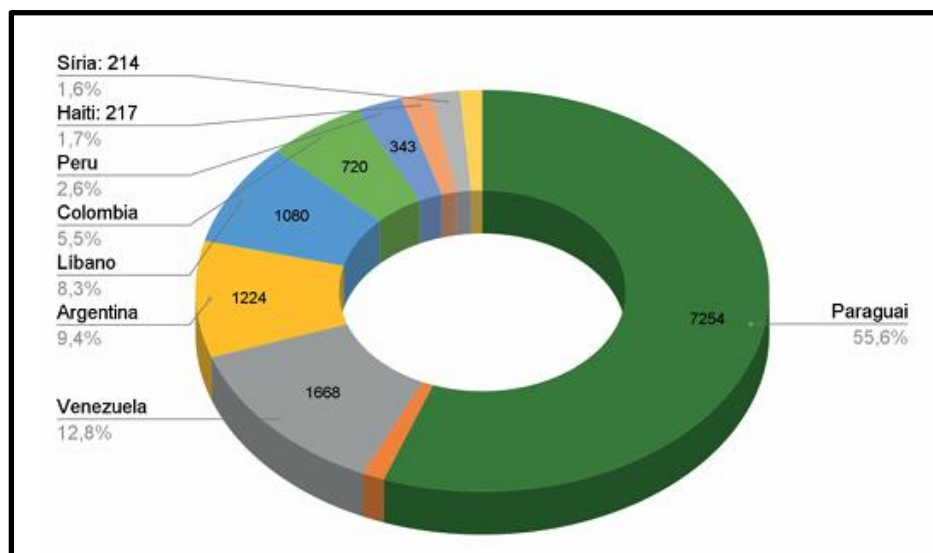
Imagem 2: Mapa evidenciando as 3 cidades da Tríplice Fronteira.



Fonte: Secretaria Municipal de Turismo de Foz do Iguaçu — site “Destino Foz”.

Situada em uma região de tríplice fronteira, entre Brasil/Paraguai/Argentina, com 285.415 habitantes, segundo dados do IBGE (2022), a cidade brasileira trinacional “recebe o impacto de 1 milhão de pessoas, moradoras de 9 cidades do extremo oeste do Estado do Paraná e do Departamento de Alto Paraná, no Paraguai” na área da saúde (Relatório Yglota, 2023, p. 5). Somente entre os anos 2010 e 2022, Foz recebeu 14.574 imigrantes de 95 países distintos (OBMIGRA, 2023).

Imagem 3: 10 primeiras nacionalidades estrangeiras presentes em Foz do Iguaçu de 2010 a 2022



Fonte: Relatório Yglota, 2023

Dessa forma, podemos compreender que as escolas, principalmente as públicas, também sofrem impacto com relação aos alunos que vêm dos países vizinhos e muitos deles demoram a se adaptar ao novo idioma. Trabalhos como os de Amato (2017) já anunciavam como os alunos falantes do espanhol são vistos e tratados nas escolas brasileiras, principalmente as da fronteira trinacional:

Muitos deles [professores¹⁶] salientam a dificuldade linguística desses alunos na língua portuguesa – afinal, eles estão sendo alfabetizados e/ou ensinados em uma língua que não é a língua materna deles – e de características como vergonha em falar ou ler em voz alta. Uma das professoras informa que não tem aluno de outra nacionalidade no momento, “mas já tive, temos que lidar normalmente.” Já outra informa que “tenho dificuldade em me comunicar, mas como conheço um pouco de espanhol, o básico, conseguimos nos entender”. (Amato, 2017, p 11)

Como falamos de números expressivos para que se pudesse realizar uma análise criteriosa, escolhi como recorte da minha pesquisa a escola municipal em que atuo desde fevereiro de 2021. Ela é a escolha de muitas famílias paraguaias que vivem em *Ciudad del Este*, mas que preferem que os filhos estudem no Brasil, pois está localizada no Bairro América, a cerca de 2,8 km da Ponte da Amizade, como podemos observar no mapa (o bairro América é o que está sinalizado em vermelho).

Imagem 4: Mapa indicando a posição do Bairro América e da Ponte da Amizade.



Fonte: <https://guiamapa.com/pr/foz-do-iguacu/jardim-america>.

Também é procurada por famílias de outras nacionalidades, pois, como já

¹⁶ Acréscimo meu.

dito, esse bairro acolhe inúmeros migrantes que preferem viver próximos à Ponte da Amizade em razão de seus trabalhos e comércios.

Em maio de 2025, a escola contava com 400 alunos matriculados, número esse que se altera quase diariamente, dada a migração que acontece por parte da população. As nacionalidades encontradas na escola são: brasileira, paraguaia, argentina, síria, venezuelana, turca, libanesa, cubana, tunisiana e alguns alunos vindos de Bangladesh. Dentre esses, 35 alunos, quase 10% da escola, são laudados. Na maioria dos casos, o laudo é para Autismo (CID-11, código 6A02), e TDAH (F90.0). Porém, aliados a estes laudos encontramos alunos que também sofrem de outros transtornos, como o TOD (CID10 – código F91.3) e deficiências, como intelectual e baixa visão.

Em segundo lugar, pelo comércio que existe em *Ciudad del Este*, cidade que faz divisa com o Brasil e se localiza no lado paraguaio, onde podemos ver um número expressivo de árabes nas lojas, Foz do Iguaçu conta com a segunda maior colônia árabe do Brasil, perdendo em números para São Paulo, mas demograficamente, ficando em primeiro lugar¹⁷. Portanto, a língua dos sírios e libaneses, inúmeras vezes é motivo de barreira de comunicação nas escolas. Esses alunos que chegam sem saber o idioma do Brasil, quase sempre são matriculados nas redes públicas da cidade.

Sempre em conversa com os colegas das outras escolas, os relatos feitos por eles e por mim são muito parecidos. Em resumo, a maioria das professoras e professores da rede municipal têm questionamentos similares: falam da falta de políticas públicas para o acolhimento dos alunos migrantes/estrangeiros¹⁸; da falta de recursos, pois há escolas em que até as cópias que serão utilizadas com as crianças precisam ser providenciadas pelos docentes; pelo número de alunos em sala, que quase sempre supera o ideal; pelo aumento de alunos neurodivergentes, que em inúmeros casos nem sequer apresentam laudo; da falta de agentes de apoio ou professores especialistas para acompanhar alunos que têm necessidades

¹⁷ São Paulo possui a maior comunidade árabe do Brasil numericamente. Já em termos percentuais, Foz do Iguaçu reúne mais migrantes árabes em relação à população local, aproximadamente 10% dos moradores da cidade, segundo dados da Prefeitura, IBGE e entidades árabes-islâmicas (CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. Diretoria de Comunicação - 2022).

¹⁸ É preciso dizer que nem todo aluno estrangeiro em Foz do Iguaçu é migrante, pois alguns alunos paraguaios atravessam a ponte diariamente para estudarem no Brasil, mas retornam para suas casas no país vizinho quando findam as aulas.

especiais; e agora, e não menos importante, a mercantilização da educação que vem sendo prática comum, principalmente em ano de IDEB.

3.2 A HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL DA PESQUISA

Com a municipalização do ensino de 1^a a 4^a séries em 1995, hoje o Ensino Fundamental I, Foz do Iguaçu, assim como outras cidades do Paraná, precisou se reorganizar para oferecer à comunidade sob sua responsabilidade essa etapa da educação básica, que até então era dever do governo estadual.

Segundo o PPP (2023) da Escola Municipal, foi já no ano de 1995 que o governo municipal iniciou o processo de construção da unidade, tendo sua conclusão no final do mês de julho do mesmo ano.

Ainda segundo o PPP (2023), a escolha do nome aconteceu depois de uma consulta feita aos moradores do Bairro Jardim América pela SMED. A pessoa escolhida foi uma professora e catequista ativa na comunidade que faleceu com 22 anos em decorrência de um acidente automobilístico.

No ano de 1995, a escola estava vinculada ao Colégio Estadual Presidente Costa e Silva, sendo desvinculado efetivamente “através da RESOLUÇÃO nº 3294/99. A partir da RESOLUÇÃO nº 273/96, publicada no Diário Oficial em 01/02/1996, a escola passou a funcionar plenamente”. (PPP, 2023, p. 9)

Ainda segundo o PPP (2023), quando concluída a construção, a escola contava com sete salas de aula, secretaria, cozinha, banheiros (total de sete), uma sala de direção conjugada à supervisão e uma sala de professores. Com 434 alunos matriculados em 1996 e com 27 funcionários, o espaço era insuficiente para atender toda a clientela. Assim, o Colégio Estadual Presidente Costa e Silva cedeu salas para que todos os discentes fossem assistidos.

Em 2002, a prefeitura de Foz do Iguaçu iniciou o trabalho de ampliação da escola, concluindo a obra em 2003. Foram construídas mais quatro salas de aula, uma sala de vídeo e uma biblioteca. Essa medida impediu que se continuasse na

escola com o período intermediário¹⁹, já que ele faria com que os alunos perdessem, em média, 30 minutos diários de aula. Em 2003 começa a funcionar a Classe Especial²⁰, através da RESOLUÇÃO nº 1554/2003, e a Sala de Recursos Multifuncionais²¹ foi autorizada através da RESOLUÇÃO nº 4565/2010.

Em 2012, nova reforma foi realizada. Segundo o PPP (2023, p. 11)

A escola foi remodelada, ganhando quadra de esportes coberta, biblioteca ampla, sala de cinema, sala de xadrez, mais duas salas de aula, sala de professores, sala da direção com depósito, sala da coordenação com depósito, secretaria com depósito, um banheiro masculino para o público e um banheiro feminino para o público, um banheiro feminino para as professoras e um banheiro masculino para professor, uma sala para pessoal de apoio e banheiro, e um novo estacionamento.

Imagem 5: Fachada atual da escola



Acervo próprio – setembro de 2025

¹⁹ Em algumas escolas, para que se pudesse atender a toda a população, era oferecido o período intermediário em que alunos estudavam das 11h30 às 14h30. Eram oferecidos 3 turnos nas escolas e os alunos ficavam entre 3h e 3h30 na instituição. O primeiro turno ia das 07h30 às 11h00; o segundo turno ia das 11h00 às 14h30 e o terceiro turno iniciava as 14h30 e terminava às 18.

²⁰ A classe especial é uma modalidade de atendimento substitutivo à escolarização regular. Ou seja, o estudante não frequenta a sala comum; sua escolarização acontece integralmente em uma turma separada, formada exclusivamente por estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que, segundo critérios da rede de ensino, apresentam grande demanda de apoio intensivo.

Em Foz do Iguaçu, as classes especiais existem em algumas escolas-polo da rede municipal, organizadas para atender estudantes que apresentam necessidades educacionais complexas que, segundo laudo e avaliação pedagógica, dificultam a permanência em sala comum. Essas classes contam com professor especializado e turmas reduzidas.

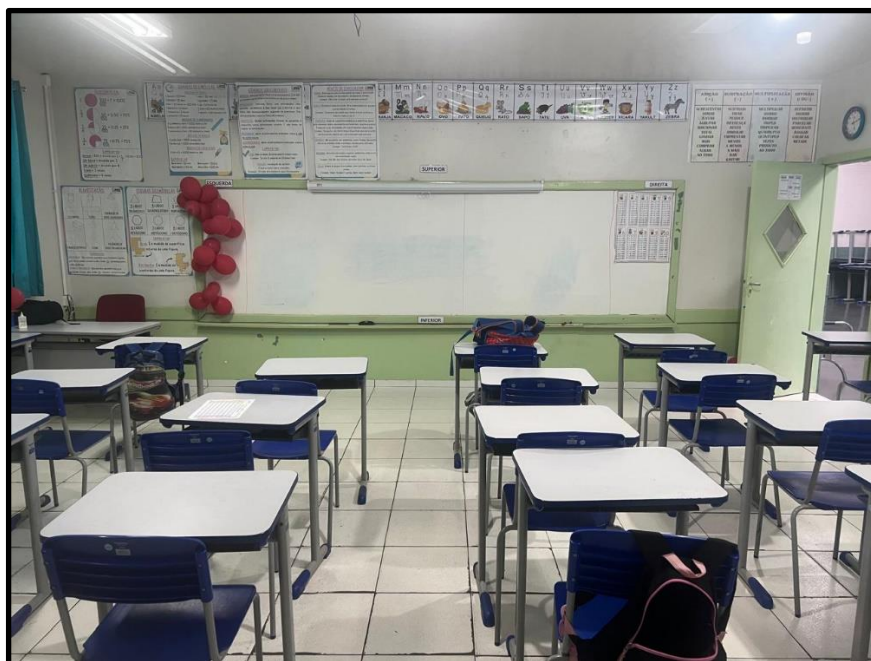
²¹ A Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço pedagógico destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse caso, o estudante permanece matriculado na classe comum, participando do ensino regular, e frequenta a SRM no contraturno para desenvolver habilidades que favoreçam sua aprendizagem e autonomia.

Imagem 6: Saguão coberto



Acervo próprio – setembro de 2025

Imagem 7: Sala de aula



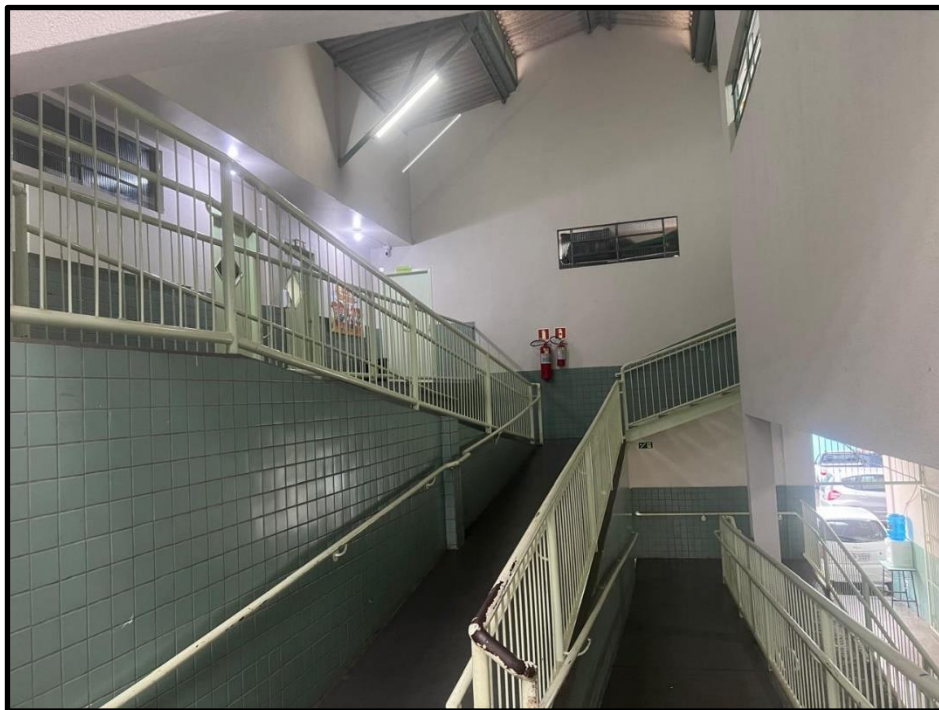
Acervo próprio – setembro de 2025

Imagem 8: Quadra coberta



Acervo próprio – setembro de 2025

Imagem 9: Última ampliação realizada na escola



Acervo próprio – setembro de 2025

Imagem 10: Sala de recursos multifuncional



Acervo próprio – setembro de 2025

Imagem 11: Biblioteca



Acervo próprio – fevereiro de 2026

3.3 O FUNCIONAMENTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU

A rede municipal de educação de Foz do Iguaçu conta com 50 escolas municipais, que atendem alunos do ensino fundamental I, ou seja, das séries iniciais, do 1º aos 5º anos e apresenta 46 CMEIs, que assistem crianças da educação infantil. O município conta com 1790 professores do ensino fundamental I, 987 professores de educação infantil e 136 professores de educação física, no momento todos concursados. Toda a rede tem 50 diretores de escolas e 46

diretores de CMEIs, bem como 243 coordenadores em escolas e 73 em CMEIs. Os secretários de escolas somam 77 funcionários e os que atuam em CMEIs, são 45. Também há 51 auxiliares de serviços gerais concursados que atendem escolas e creches e 465 contratados.

No ano de 2024, algumas escolas de fundamental I receberam turmas de infantil V. Tal atitude causou muita controvérsia, porque não sabíamos ao certo quem assumiria essas turmas. Como os concursos para as escolas e os CMEIs são diferentes, a logística para estabelecer quem atuaria nessa série ficou muito confusa. Seriam regentes do infantil que passariam a integrar o quadro de professores das escolas do fundamental I ou os próprios professores já instalados nas escolas assumiriam?

Depois de muitos debates, muitas escolas municipais tiveram canceladas as turmas do infantil V, que retornaram para seu CMEI de origem. E nas escolas municipais em que a série ficou, os regentes I são professores de CMEIs e os regentes II são professores das escolas municipais. O fato é que para os professores foi algo confuso, até se estabelecerem as regras para a implementação em algumas escolas, mas para as crianças, segundo relatos de professores que trabalham em unidades em que há o Infantil V, os ganhos foram muito nítidos. Já inseridos nas escolas de Fundamental I, a transição para o primeiro ano não foi traumática. Os alunos já estavam adaptados com os ambientes e rotinas da escola municipal.

O número de merendeiros é de 358, e nesse caso, não há contratados. Sobre os alunos laudados, se somarmos escolas e CMEIs, o número chega a 1638 crianças, representando um grande percentual, já que o total de discentes na rede municipal em maio de 2025 era de 21184 educandos. Sobre os alunos em que as famílias recebem o auxílio Bolsa Família, temos 10987 estudantes; 252 somente na escola em que atuo. Todos esses dados foram passados pela Secretaria Municipal de Educação. As informações foram solicitadas via protocolo digital no dia 07 de maio de 2025 e a resposta veio por *Whatsapp* no dia 27 de maio do mesmo ano. A secretaria apenas não disponibilizou o número de alunos migrantes/estrangeiros, mas sabemos que são muitos. Em 2024, segundo o Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (SMED, 2024), o número de alunos oriundos de outros países era de 723 em toda a rede.

3.4 O ATENDIMENTO AOS EDUCANDOS DA ESCOLA

Os 400 alunos atendidos pela escola municipal da pesquisa estão divididos nas seguintes séries: 4 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano, 4 turmas de 3º ano, 4 turmas de 4º ano e 2 turmas de 5º ano, essas divididas nos turnos matutino e vespertino, 1 classe especial, que funciona no período da manhã e 1 sala de recursos multifuncionais, que funciona à tarde.

Os discentes do 5º ano ficam na escola em período integral para participarem da chamada “Jornada estendida²²”, para reforçarem o que aprenderam com a professora regente I²³, pois a fase é de IDEB e como há metas para serem alcançadas, o reforço faz-se necessário. A cada temporada a dinâmica da jornada estendida é modificada. Sabemos que para 2026, os alunos do 4º ano já iniciarão o período letivo participando dela para que, em 2027, quando estiverem no 5º ano, já estejam adaptados a essa rotina. O que se observa com essa prática, é que os alunos que participarão do IDEB quando estiverem no 5º ano é que são os privilegiados com essa rotina em escolas que não são integrais.

Alguns dos alunos da escola são atendidos pela Classe Especial (9 no total), que funciona no período da manhã, e alguns frequentam a sala de recursos, que atende no período da tarde. Contudo, a grande maioria dos alunos laudados se encontra inserida em salas regulares, ou por falta de vagas na classe especial, que comporta apenas 10 alunos, ou por falta de verificação da equipe de psicologia da SMED, que se pode constatar, está desfalcada.

Também há entre os alunos considerados típicos na escola – mas que claramente apresentam alguma questão a ser investigada – aqueles que estão esperando por avaliação psicológica para serem, então, encaminhados para a Classe Especial, sala de recursos ou até para instituições como a APAE. Percebe-se, portanto, que o número de alunos neuro divergentes ou com alguma deficiência que impede ou dificulta seu aprendizado, ultrapassa os 10% dos alunos da instituição.

Alguns discentes que são acompanhados por estagiários não

²² Durante o contraturno, em 4 dias da semana, os alunos ficam na escola para aulas de inglês, robótica e para reforço dos conteúdos aprendidos no período regular de ensino.

²³ A regente I é a professora que fica mais tempo com os alunos, ministrando os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

especializados, aguardam um parecer para serem encaminhados para escolas especializadas, pois não verbalizam, não interagem e não contam com nenhum profissional especialista para lhes auxiliar, tendo assim seu direito à educação negado. Dia após dia, vemos o descaso com que a questão vem sendo tratada pelas autoridades, pois por um lado o professor regente não consegue auxiliar esse aluno, porque tem pelo menos mais 20 crianças para atender, quando pouco, muitas com suas especificidades, e o aluno também fica prejudicado, sendo negligenciado em suas necessidades.

Nesse cenário, também podemos observar o descaso que existe com os alunos migrantes ou falantes de outro idioma. Em pesquisa inicial que serviu como pano de fundo para o assunto que seria abordado em minha pesquisa, descobri dois documentos norteadores sobre a questão do acolhimento a esses estudantes, porém que não são amplamente divulgados entre os docentes das escolas municipais.

O Documento orientador e protocolo de atendimento de estudantes imigrantes da rede municipal de ensino (SMED; UNILA, 2020), e o Plano municipal de políticas públicas para migrantes, refugiados e apátridas (UNILA, 2024), tratam o assunto da integração desses estudantes, sobretudo no ambiente escolar, porém na prática o que vemos acontecendo não é isso. O tema não aparece nem no PPP da escola, não porque direção, coordenação ou corpo docente não queiram incluí-lo, mas porque a secretaria de educação já envia um modelo padrão do PPP às escolas, que será apenas readequado. O documento fala de inclusão, mas apenas no que tange às crianças e adolescentes que possuam deficiência física, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e as superdotadas.

De acordo com o Decreto Nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011, que prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, com aprendizado ao longo de toda a vida, garantindo ensino fundamental gratuito e compulsório, assegurando adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, ofertando o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, adotando medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena e a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, o Município oferece a educação especial com a finalidade de garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (SMED, 2023, p. 55)

Em nenhum momento as palavras migrante, estrangeiro ou apátrida aparecem no documento, o que vem ressaltar a invisibilidade com que são tratadas as crianças estrangeiras, ou o descaso no preparo dos docentes que terão que se fazer entender pelos estudantes que chegam sem saber se comunicar na língua portuguesa. Segundo Amato

Invisibilizar estes alunos e tentar tratá-los como iguais só enfatiza as dificuldades de aprendizagem e salientam as diferenças entre os educandos. Não respeitá-los como sujeitos, construídos em sua própria linguagem é minimizar seus hábitos, valores e costumes e sobrepujar o nacional. (Amato, 2017, p. 12)

Vale ressaltar que o espanhol era oferecido em todas as escolas como disciplina obrigatória, entre os anos de 2003 e 2008, e na atualidade, apenas cinco escolas contam com as aulas no idioma. As aulas dessa língua foram retiradas das instituições para dar lugar a outras disciplinas, como a informática, e agora são oferecidas apenas em escolas integrais, em que os alunos a aprendem no contraturno. O que falar do árabe? Em algumas instituições, alunos bolsistas como os do Projeto de extensão "PLACiño²⁴ - ensino, aprendizagem e formação de português como língua de acolhimento para crianças migrantes" da UNILA são acionados quando uma criança chega sem saber nada do português, ou ainda, pessoas como a professora Laura o fazem como um trabalho voluntário, para tentar, embora com pouco tempo, inserir esses discentes no mundo do novo idioma.

A instituição pesquisada conta com 24 regentes, que se dividem entre regência I, com as disciplinas de português, matemática e ciências, e regência II, com as disciplinas de geografia, história e arte, entre aulas de robótica e informática. Conta também com 2 professores de educação física.

Além do quadro de regentes, há 1 agente de apoio e 8 estagiários remunerados e não especializados, que são as pessoas responsáveis por acompanhar os alunos laudados que necessitam de algum auxílio em sala de aula, até mesmo como trocar fraldas.

²⁴ Projeto de extensão da UNILA coordenado pela professora Laura Janaína Dias Amato, com o intuito de auxiliar crianças que chegam ao Brasil e precisam aprender o idioma para se integrar melhor à sociedade e ao ambiente escolar.

Também temos na unidade uma diretora e duas coordenadoras que atuam 40 horas cada, que inúmeras vezes precisam assumir a sala de aula, já que temos visto atualmente a falta de professores em quase todas as 50 unidades do município. Caso contrário, a prefeitura não teria lançado em 2025 o edital de PSS nº001/2025, em caráter emergencial para contratar 200 professores para trabalharem por 20h semanais. Esse fato compromete todo o andamento documental e de atividades da escola, pois a função que deveria ser exercida por uma pessoa que ocupa o cargo de professor, está sendo exercida por alguém da coordenação ou direção, como temos visto quase que semanalmente no estabelecimento de ensino no qual leciono.

A instituição também conta com um secretário escolar, responsável por boa parte da documentação. Além disso, apresenta três merendeiras concursadas, que são responsáveis pelas refeições servidas na escola. Também há uma auxiliar de serviços gerais concursada e cinco auxiliares terceirizadas.

A estrutura física da escola é muito boa. Conta com uma biblioteca, 11 salas de aula, uma sala de robótica, uma sala de informática, secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores, almoxarifado, cozinha ampla e refrigerada, quadra coberta, refeitório, 2 banheiros separados para meninos e meninas, 1 para funcionárias, 1 para funcionários e 1 para visitantes, sala de planejamento, parquinho e estacionamento.

Todos os ambientes em que se promove o ensino possuem ar-condicionado, projetor e/ou *smart* TV. Esses equipamentos auxiliam e facilitam o trabalho dos docentes. Na sala dos professores, há dois computadores e uma máquina para cópias que podem ser usados, porém sem ultrapassar a cota mensal que é de 150 cópias por matrícula, ou seja, professores com dois vínculos, têm direito a 300 cópias.

A escola atende crianças que, em sua maioria, estão em situação de vulnerabilidade e extrema pobreza, pois como citado anteriormente, mais da metade dos alunos atendidos na instituição pertencem a famílias que recebem auxílios do governo federal, como o Bolsa Família. Os pais auxiliam como podem nos eventos promovidos, como festa junina e rifa de Páscoa, já que a renda obtida através desses acontecimentos é investida em melhorias para o prédio escolar e,

consequentemente, para o bem-estar dos educandos.

Além das questões apresentadas, outra que me intriga é a paisagem linguística²⁵ presente na escola. Em um ambiente em que muitos são os alunos falantes de outros idiomas e que têm outra cultura, os dizeres, as placas, os bilhetes deveriam estar escritos em línguas que não apenas o português. Minimamente, o espanhol e o árabe deveriam aparecer para que os alunos oriundos de outros países, com outras línguas, conseguissem se locomover pela escola e entender os seus comunicados, com o mínimo de autonomia. Assim Oliveira (2023), apoiada por Vecchia, (2016) diz

A ausência de expressões, palavras, recados, indicações, dentre outras informações desvela aspectos e posicionamentos de diversas dimensões e ordens referentes à compreensão de como, quanto e de que forma as instituições escolares se envolvem ou não na promoção da diversidade linguística e cultural, nos seus espaços, visibilizando e invisibilizando línguas e recursos linguísticos das populações escolares (Oliveira, 2023, p. 106).

Imagem 12: Placas dos banheiros



Acervo próprio – outubro de 2025

²⁵ Para Landry, trata-se da visibilidade e saliência de diferentes línguas em sinais públicos e comerciais dentro de um território específico (por exemplo, placas de rua, anúncios, nomes de lojas, sinalizações públicas).

Imagem 13: Porta de uma sala

Acervo próprio – outubro de 2025

Imagem 14: Painel Dia das Crianças

Acervo próprio – outubro de 2025

Diante desse panorama, percebe-se que a escola, ao mesmo tempo em que busca atender às demandas legais e pedagógicas da inclusão, esbarra em desafios estruturais e políticos que comprometem a efetividade do direito à educação, especialmente no que diz respeito aos alunos neurodivergentes, com deficiência e aos estudantes imigrantes. A ausência de políticas consistentes de apoio, a falta de profissionais especializados e a invisibilidade das línguas e culturas presentes no espaço escolar revelam não apenas lacunas institucionais, mas também a persistência de práticas excludentes. Nesse contexto, a análise da paisagem

linguística da instituição emerge como ferramenta potente para compreender como a escola materializa (ou não) a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, evidenciando tanto os avanços quanto as omissões que marcam o cotidiano educativo.

À luz do que foi exposto nesse capítulo, é possível afirmar que a escola que habito — e que habita esta pesquisa — se configura como um espaço atravessado por múltiplas camadas de complexidade social, cultural, linguística e política. Ao situar a instituição em seu território fronteiriço, descrever sua trajetória histórica, seu funcionamento administrativo e pedagógico e as condições concretas de atendimento aos educandos, evidenciam-se tanto os esforços cotidianos de professores e gestores quanto as fragilidades estruturais e institucionais que tensionam o direito à educação.

A presença expressiva de alunos migrantes, em situação de vulnerabilidade social e com necessidades educacionais específicas, aliada à ausência de políticas públicas efetivas de acolhimento e de valorização da diversidade linguística, revela contradições entre os discursos oficiais de inclusão e as práticas que se materializam no chão da escola. É nesse cenário, marcado por silenciamentos, resistências e reinvenções diárias, que esta pesquisa se inscreve, tomando a escola não apenas como campo empírico, mas como espaço vivo de experiências, afetos e disputas, a partir do qual se tornam possíveis as análises que orientam os capítulos seguintes.

4. EXPLORANDO OS OBJETIVOS

Ao findar o ano de 2024, tinha em minhas mãos um bom material: 25 páginas de um diário que serviria de inspiração e me traria conteúdo para realizar a pesquisa autoetnográfica que tanto almejo finalizar. Após a análise desse diário nas férias escolares, portanto, em janeiro de 2025, entrei nesse mesmo ano letivo com um olhar mais atento ao que estava acontecendo ao meu redor.

Como já citei anteriormente, as maiores aflições e inquietações se deram nos momentos em que eu estava na escola municipal. Ainda que eu não consiga dissociar a professora que atua na rede particular da que está na rede pública – em 2025 deixei o estado e atuei em duas escolas particulares e em uma municipal – é ali, no âmbito do município, que tenho menos autonomia e sou mais cobrada. A escola particular tem suas questões, mas nela tenho mais liberdade para atuar como melhor julgar diante das diferenças entre turmas e alunos.

Ao analisar as anotações feitas em 2024, pude começar minhas atividades docentes observando melhor o que ocorria à minha volta e dois fatores muito importantes marcaram esse ano (2025): a) Por que no contexto da educação fundamental I há imperativamente a presença de mulheres? Por que os homens, quando presentes, ascendem mais rapidamente na carreira e seguem dentro das escolas em cargos de chefia ou são convidados a participarem das comissões das secretarias de educação? E b) Por que há, na esfera municipal de ensino uma mercantilização da educação em que, principalmente em ano de IDEB, força alunos e professores a trabalharem exaustivamente a ponto de o adoecimento docente e discente acontecer, para angariar notas que elevem posições nos *rankings* nacionais quando divulgados os resultados das avaliações externas?

Diante dessas indagações, inicio o capítulo 4 da minha dissertação, discorrendo sobre os dois aspectos mencionados anteriormente, que contribuem de forma exacerbada para a precarização do trabalho docente como um todo. Para tal, começo traçando um paralelo muito breve sobre as tendências pedagógicas que se instauraram no Brasil até os dias atuais.

4.1 O PERCURSO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL E A LÓGICA AVALIATIVA

“Importa para este novo ciclo observar se ao longo do tempo as médias descem ou sobem e não se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude”.

Luiz Carlos de Freitas, Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola

A educação, feita nas cadeiras das escolas e universidades, em tempos remotos não pertencia aos proletários. Era algo que somente a nobreza almejava e tinha direito. Com o passar do tempo, observa-se um movimento que traz para dentro das escolas, ainda que para oferecer nada mais que o básico, os filhos dos operários e camponeses, aqueles que estariam à margem da sociedade.

Segundo Saviani (1999, p. 16), “A marginalidade é, pois, um fenômeno accidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida”. É assim que surge a ideia da educação para resolver as distorções produzidas pela marginalidade.

Ainda à luz do que nos esclarece Saviani

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. (Saviani, 1999, p. 17 e 18).

Essa era a pedagogia pautada no tradicional, onde o professor era o centro do ensino e repassava a seus alunos os assuntos que dominava. O aluno era um mero receptor de conteúdos. Dessa forma, “o mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o

qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (Saviani, 1999, p. 18).

A escola tradicional nos moldes em que era organizada, decepcionou a muitos que a frequentavam e isso instaurou a ideia de que ela não era atrativa. Muitos deixaram de frequentá-la e inúmeros nem chegaram a conhecê-la. A partir daí, tenta-se estabelecer um novo modelo escolar, a chamada Escola Nova, movimento conhecido também como “escolanovismo”.

Conforme Oliveira et al. (2019), o escolanovismo

surge estabelecendo críticas ao método tradicional de ensino que não realizava, segundo seus críticos, a suposta função de equalizar os problemas de formação discente no âmbito da sociedade moderno-industrial. Nesse sentido, a concepção de educação como redentora não perdia seu protagonismo na nova tendência educacional. A educação continuava tendo a função de adaptar os sujeitos à sociedade. (Oliveira et al., 2019, p. 559)

Diferente da escola tradicional, em que o saber era centrado no professor, que passaria seus conhecimentos para os alunos de forma vertical, de cima para baixo, a escola nova traz uma proposta diferente, em que o professor é apenas o mediador do conhecimento. A prática educacional é pautada na centralidade no aluno. Ele é quem decide o que aprender, baseado em seus conhecimentos de mundo, áreas de interesse e questionamentos. Nesse contexto, as diversidades e a individualidade de cada um são respeitadas. O indivíduo deveria ser instruído a ser um cidadão ativo, envolvido com a democracia. No Brasil, a pedagogia nova se instala a partir dos anos 1930.

Ainda à luz de Oliveira et al.,

A partir da década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, ocorrem significativas transformações no cenário político brasileiro, possibilitando e facilitando a inserção do ideário escolanovista no país. Dentre estas mudanças destacam-se: a centralização política, a industrialização por meio do comércio internacional, a decomposição do Congresso Nacional, das Assembleias Estaduais e das Câmaras Municipais e a criação dos ministérios da Indústria e Comércio, do Trabalho, da Educação e Saúde Pública. (Oliveira et al., 2019, p. 561)

Porém, o que se viu na prática foi o estreitamento das possibilidades. As classes mais abastadas foram as que mais se privilegiaram desse novo modelo. Para Freitas (2014, p. 1090) “Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla”.

De acordo com Saviani

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em

contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (Saviani, 1999, p. 22)

Com o fracasso que se pode depreender da escola nova, numa perspectiva popular, uma nova pedagogia precisou ser instaurada. Aparece então o tecnicismo, que segundo Moura e Oliveira (2020, p. 3), “é uma estrutura pedagógica de visão capitalista dentro das tendências liberais, que despreza as relações afetivas professor-aluno e valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos”.

Saviani (1999) utiliza uma metáfora para explicar como se dá a intenção da proposta tecnicista. Veja:

se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. (Saviani, 1999, p. 23)

Imputa-se “o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes” (Saviani, 1999, p. 24). No tecnicismo “a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção” (Saviani, 1999, p. 24).

O tecnicismo ganha força no Brasil a partir da instauração do regime militar na década de 1950 e parece perder lugar com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Porém, conforme o que nos apontam Moura e Oliveira,

Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que já apresentava a educação como um direito de todos, o tecnicismo parecia ter perdido força e dado lugar de destaque para as tendências progressistas, que ganharam ainda mais expressão com a Lei 9394/96. Em 2008 com a implementação da Lei 11.741 que regulamenta a educação profissional técnica de nível médio incorporada à LDB, a pedagogia tecnicista parece ter recebido uma dose de adrenalina que a fez sair de um coma induzido, e agora se faz cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro, se mostrando como uma tendência pretenciosa capaz de influenciar o atual currículo do ensino médio regular através da Lei 13.415/17, que prevê a formação técnica e profissional como uma nova área do saber, ainda que em passos lentos de implementação, sobretudo com a criação das escolas de tempo integral. (Moura e Oliveira, 2020, p. 5)

Atualmente, no Brasil, o que temos visto e vivido é uma pedagogia pautada em indicadores. Não há uma nomenclatura única para o momento em que estamos, mas quando lemos ou ouvimos “educação neoliberal”, “pedagogia das competências”

ou “pedagogia gerencialista”, sabemos que estamos falando de uma pedagogia que apresenta uma lógica de mercado dentro da educação, pautada na centralidade das avaliações em larga escala, a padronização curricular através da BNCC e da responsabilização do docente ou da escola pelo sucesso ou fracasso do aluno. Tal modelo tem início em nosso país na década de 1980. Amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a lei mostra que é função do Estado avaliar a educação básica do país e o ensino superior. A LDB, em seu artigo 9º, deixa claro que é função do Estado

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996, n.p.)

Também, segundo Freitas (2014), existe nos anos 1990 uma primeira onda neoliberal no cenário educacional brasileiro, elaborando-se aí os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, então, orientariam a construção de um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Ainda segundo o autor

Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem *por série* que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte. (Freitas, 2014, p. 1092)

Essa segunda onda a que o autor se refere, traz para discussão e implementação a BNCC. Mas, a pergunta é: Por que existem avaliações em larga escala? Muito provavelmente, para se manter a hegemonia da classe dominante sobre a classe menos favorecida, como em escolas em que serão ensinadas às crianças somente os conteúdos do currículo básico, já que as avaliações externas são assim elaboradas, pautadas em conhecimentos conteudistas de português e matemática, quando muito ciências, aplicando nas escolas o que Paro (2011) chama de “sociedade do conhecimento”, deixando de lado “a reflexão, a criatividade, o espírito crítico, a capacidade de raciocínio e a aptidão para o julgamento” (Paro, (2011, p. 494), ensinando apenas o trivial e não permitindo que os educandos se conectem com os conteúdos da vida, conteúdos esses que tornarão o estudante um indivíduo crítico e participante efetivo da sociedade, emancipado e transformado.

E como diz Freitas (2013, p. 353), nesse contexto de educação mercantilizada

e neoliberal, “graduamos por baixo as escolas. Nossas exigências às escolas são pelo mínimo. E sabemos que, pedindo o mínimo, vai sair menos do que o mínimo”.

Ainda para Vitor Paro,

os tomadores de decisão nos altos cargos dos sistemas educacionais também pautam suas “políticas” na busca de melhores pontuações, confiando na importância desses sistemas de “avaliação” externa, e pressionando as autoridades escolares a agirem de acordo com o ideal de superar as pontuações ínfimas verificadas. Assim, do alto de seu desconhecimento do fato educativo, e em sua ambição (e ilusão) de conseguir melhor desempenho nas provas, tomam medidas e implementam projetos com o claro objetivo de “treinar” as crianças a responderem corretamente os testes. (Paro, 2011, p. 109)

Para ele, o sistema tomou tudo o que há de pior no conjunto de avaliação educacional tradicional e disponibilizou-o em todo o território, no formato de provas que funcionam como se fossem a “salvação da educação”. (Paro, 2011)

À luz desse percurso histórico e teórico, é possível afirmar que as avaliações em larga escala, longe de cumprirem a promessa de elevar a qualidade da educação, acabam por reforçar uma lógica reducionista e tecnicista do processo educativo. Ao se concentrarem em resultados mensuráveis e em conteúdos mínimos, essas avaliações subordinam o currículo, o trabalho docente e a própria função social da escola a indicadores quantitativos que pouco dizem sobre a formação integral dos sujeitos.

Em vez de promoverem equidade e qualidade socialmente referenciada, tais mecanismos aprofundam desigualdades ao padronizar expectativas e desconsiderar as múltiplas realidades escolares, sobretudo aquelas vividas pelas camadas populares. Assim, o que se observa é a reatualização de um projeto histórico de educação voltado à manutenção da ordem vigente, no qual a escola é pressionada a treinar para testes, esvaziando-se de sua função crítica, emancipadora e transformadora, e reafirmando que a melhoria da educação não pode ser reduzida ao desempenho em avaliações externas.

4.2 AVALIAR, PREMIAR E PUNIR: O IDEB COMO MECANISMO DE DESIGUALDADE ESCOLAR

“A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares

sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?”

Luiz Carlos de Freitas, Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola

O ano é 2025. E desde o primeiro dia de atividades na escola municipal em que leciono se respira IDEB. Já sabemos que o período promete muito trabalho, muito comprometimento e muita preocupação. E por que a atmosfera gira em torno de tal avaliação? Pois é através dela e do desempenho que os alunos obtiverem na mesma, bem como os índices de aprovação escolar e de evasão, que os municípios contarão com verbas federais importantes, como o FUNDEB²⁶. Muitos quesitos contribuem para que os valores sejam repassados. Ainda que o repasse seja feito de forma automática aos estados e municípios, sabemos que uma boa nota nessa avaliação aumenta as chances de ganho da cidade. Quanto melhor a nota e os índices citados anteriormente, mais fácil receber os repasses federais.

Há outro ponto importante: professores e funcionários de escolas que se saírem bem na avaliação, contam com o tão esperado bônus. Depois de assumir o concurso público para professor do ensino fundamental I de Foz do Iguaçu, pude participar de 3 edições dessa avaliação. Em 2021 e em 2023, a escola em questão cumpriu as metas e aumentou a média, trazendo para professores e funcionários um benefício financeiro importante para a categoria, quase um 14º salário. Mas, o que pensar das escolas que não atingiram as metas propostas? Por que algumas escolas do município conseguem e outras não?

²⁶ Fundo especial que financia a educação básica no Brasil.

Pela experiência adquirida nesses 5 anos como professora municipal, percebo e constato que as escolas são diferentes, pois algumas atuam com poucos alunos, algumas com salas superlotadas, algumas têm uma clientela mais homogênea, em que as famílias incentivam o estudo em casa, enquanto outras atuam em áreas de periferia, em que os alunos são paupérrimos e que, quase sempre, a desnutrição aliada a outros fatores auxilia na falta de concentração dessas crianças. Corrobora com esse pensamento a ideia de Paro:

Na verdade, existem inúmeros outros fatores, a maioria deles fora do alcance do pessoal escolar: número absurdo de alunos por sala, más condições objetivas da escola (prédio inadequado, falta de material de limpeza, carteiras em más condições etc.), falta de material escolar, falta de assessoria pedagógica, falta de professores em várias disciplinas etc. Acontece que esses problemas e sua magnitude variam de acordo com a população usuária. Nos bairros e locais em que a população é menos desprovida de recursos, mais letrada e com maior acesso a informações relevantes, os usuários tendem a ter maior poder de reivindicação, conseguindo neutralizar em alguma medida os problemas apontados. Por esse motivo – e também em virtude da melhor preparação que os filhos dessas camadas já trazem de casa e que facilitam seu desempenho escolar –, essas escolas tendem a ter algum progresso em seu esforço adicional ou a ter resultados melhores do que as escolas com piores condições de trabalho, mais abandonadas pelo poder público e que, por isso, deveriam ter prioridade na melhoria de atendimento. São precisamente estas últimas que serão punidas por seu mau desempenho e que não receberão os “bônus” que as menos necessitadas recebem, contribuindo, assim, para aumentar a diferença entre os dois infortúnios. (Paro, 2011, p. 713)

É correto que um professor ou funcionário receba um bônus por fazer seu trabalho e outro não? A grande maioria dos profissionais de educação de Foz do Iguaçu são extremamente comprometidos com o que fazem. Então, por que penalizar alguns e premiar outros? Como vimos, Vitor Paro (2011) elenca inúmeros motivos que geram disparidade de resultados nas avaliações em larga escala. Quando no último IDEB Foz do Iguaçu atingiu a média geral de 74 pontos, muitos professores não foram contemplados com os prêmios ofertados. Diante desse panorama, podemos observar que o sistema termina por instaurar uma rivalidade que não deveria ocorrer dentro da esfera da educação. Trabalhamos pelo coletivo, mas só os que tem a “sorte” de estarem inseridos em escolas elitizadas poderão usufruir de determinado bônus.

Segundo Freitas (2014), essa política da concorrência entre escolas tem consequências, pois

as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos. Às vezes, listas são afixadas nas salas de aulas ou em outros locais da escola. (Freitas, 2014, p. 1097)

A maioria dos docentes que conheço realiza seu trabalho da melhor maneira que pode fazer. Há que se pensar que nosso salário, nosso ganha pão, não pode estar atrelado ao fato de angariar bons índices em avaliações externas. Ele deve estar atrelado ao bom trabalho que desempenhamos em nossas escolas, às vezes em situações adversas, em que até o material básico é difícil de se ter disponível. Ainda para Freitas (2014, p. 1097), “quando a avaliação externa pressiona o professor por maior desempenho em sala ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança”.

Nesse sentido, a lógica avaliativa também se articula às diretrizes curriculares nacionais, intensificando as tensões vivenciadas no cotidiano escolar. Conforme analisam Venco e Carneiro (2018), a concepção presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando vinculada às avaliações em larga escala, contribui para a agudização dos conflitos no interior da escola e para a conseqüente degradação das condições de trabalho docente, resultando, inclusive, em processos de adoecimento.

Segundo os autores, as pressões para obter êxito nesses processos sustentam-se, ao menos, em dois pilares centrais: por um lado, atender à lógica dos resultados pode significar o pagamento de gratificações — como ocorre, por exemplo, no estado de São Paulo —, valores que se tornam atrativos diante dos baixos salários historicamente praticados para a categoria; por outro, essa mesma lógica esvazia o sentido do trabalho pedagógico, ao subordinar a prática docente a metas e índices que pouco dialogam com a realidade concreta da sala de aula.

Aliado a tudo isso, temos um currículo engessado, que faz com que trabalhemos o básico com nossos alunos. Não podemos, no município de Foz do Iguaçu, fugir do planejamento. Em uma ocasião em que assumi uma turma de 4º ano – em 2023 – tive que vivenciar, talvez, um dos momentos mais emblemáticos da minha trajetória como docente. Me encarreguei da turma em maio daquele ano, depois de duas experiências que não funcionaram. Fui tida como aquela que poderia alavancar as notas da turma e acredito que assim o fiz.

Era ano de IDEB, mas esses alunos não participariam da prova, porém estavam em constante avaliação pela SMED. Contudo, em maio de 2023, aqueles alunos não sabiam dividir. Me desesperei. Como eu poderia fazer com que a turma avançasse se não sabiam, em muitos casos, o básico para aquela série? Respirei. Conversei com uma colega que me mostrou que há luz no fim do túnel. Iniciei um

trabalho para que não só aprendessem a divisão, bem como para que entendessem o processo. Em determinado momento do ano, uma avaliadora da SMED esteve em minha sala, olhando os cadernos dos alunos, planejamentos, enfim, fazendo aquilo a que se prestavam essas profissionais.

Ao conversar com ela, fui questionada sobre o seguinte ponto: “no planejamento enviado pela SMED consta fração, mas eu não vi nada nos cadernos dos alunos, nem no seu planejamento, nem nas paredes da sala. Você não trabalhou?” Respondi que não havia trabalhado, pois aqueles alunos não sabiam sequer dividir e que estava praticando essa habilidade antes que viesse a trabalhar com frações. Minha justificativa não serviu. Esse registro está até hoje na escola em que leciono.

Diante desse relato, entendo que o sistema existe para que não nos afastemos daquilo que o Estado quer que apliquemos, para que, quando chegarem as avaliações externas, nossos alunos não estejam apenas aptos a realizá-las, mas estejam treinados a responderem a esses testes padronizados e que não medem o real conhecimento dos educandos.

Em meu diário, relato em alguns momentos o quão difícil é trabalhar em uma perspectiva engessada, que não dá liberdade ao professor de observar e fazer por sua turma, por seu aluno, aquilo que é o certo. Isso pode ser verificado nessa narrativa:

À tarde trabalhei na escola municipal. Tomei leitura dos alunos do 5º B. Alguns são ótimos leitores, interpretam, mas alguns ainda são analfabetos funcionais, só decodificam, mas não compreendem uma linha sequer do que foi lido. Sempre me pergunto onde está a lacuna que não foi preenchida, o que acontece com alguns alunos para que estejam no quinto ano ainda sem saber ler direito? Que processo é esse que permite que crianças que não têm condições de acompanhar a série seguinte sejam passadas de ano? Não quero dizer isso como alguém que acha que esse é o castigo para quem não estuda, mas alguém preocupada com o psicológico dessas crianças. Tentar acompanhar uma turma e não entender nada do que está sendo dito não é normal, não deveria ser o normal dentro de um processo tão importante. Eu acredito que com crianças com essa deficiência de conteúdo, alguns ainda semianalfabetos, deveria haver um trabalho sério de retomada, verificar onde está o problema e tentar saná-lo, para que depois a criança possa andar sozinha. Mas tenho percebido que para alguns, esse processo só é importante para as crianças que participarão do IDEB, pois este, sim, mostra a “real situação” de nossas escolas. Alunos que não farão o IDEB não merecem atenção. (Narrativa de pesquisa – diário. 27 de agosto de 2024 – acervo pessoal)

Essa turma que está no relato do diário, é a mesma que eu assumi em 2023, no 4º ano, e que por imposição do sistema, não pude ajudar a sanar as lacunas

abertas. Afinal, eu precisava seguir o planejamento.

Ainda segundo Freitas (2014),

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão crescente das avaliações externas que influencia o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método. (Freitas, 2014, p. 1094)

O motivo pelo qual eu não podia parar o planejamento e voltar a retomar conteúdos não aprendidos com a turma era esse: o que se assumiu como conteúdo nas escolas municipais deve ser trabalhado a toque de caixa, e talvez, quando esse aluno com suas enormes lacunas for um estudante que realizará uma avaliação do SAEB, ele terá um profissional que as tente suprir.

Entende-se que, “as avaliações externas, portanto, têm consequências não controladas dentro das escolas e suas salas de aula e constituem parte de uma cadeia de ações que afeta a vida de professores, estudantes, diretores e pais de alunos” (Freitas, 2014, p. 1098)

Assim Bernardino (2019) à luz do que aponta Bonamino (2002), diz que

As avaliações realizadas no país, a partir da década de 1990, trazem a lógica da política de méritos e classificações, demonstrando a real finalidade a qual a avaliação vem servindo. O uso que se faz dos resultados, apoiam a hierarquização de instituições de ensino, o que leva a uma competição entre escolas, como se o ensino fosse uma mercadoria, onde o maior índice resulta no melhor preço. (Bernardino, 2019, p.13)

Aliado a tudo o que já foi dito anteriormente, a precarização da educação vai além. Na atualidade, passamos por um momento em que aquilo que é estatal pode ser privatizado a qualquer momento. Segundo Venco e Rigolon (2014),

A implantação de políticas de cunho neoliberal, associada à flexibilização e ao processo crescente de precariedade nas relações de trabalho, alavanca processos de terceirização no âmbito produtivo. Esse processo de terceirização vem atingindo também o setor público educacional. (Venco; Rigolon, 2014, p. 45)

As relações de trabalho dos docentes no âmbito das escolas públicas têm ficado estremecidas: as políticas a que os professores têm sido submetidos, chega a adoecê-los e a levá-los a exaustão.

Quando, antigamente, o professor da escola pública era aquele bem remunerado e que tinha estabilidade, essa era uma carreira almejada por muitos. Minha mãe, que iniciou sua atuação como professora na década de 1970, tinha o

prestígio da comunidade local e a remuneração digna.

Na atualidade, professores cada vez mais são submetidos a uma realidade totalmente diferente. Enfrentam processos seletivos que, em muitos casos, se assemelham a concursos públicos sem a certeza de que terão trabalho de um ano para outro. Como já fui professora do estado do Paraná no regime PSS, ainda sigo no grupo de *Whatsapp* em que muitos professores nessa condição participam. Muitos ficam extremamente apreensivos na época de volta às aulas, pois para alguns, essa será a única fonte de renda.

No estado do Paraná, depois de consulta pública no ano de 2024, muitos colégios tiveram suas gestões passadas a empresas conhecidas como “parceiros da escola”. Existe, sim, um diretor pedagógico concursado pelo estado, porém a administração das outras áreas dos colégios fica a cargo das instituições privadas.

Dessa forma, muitos professores se submetem a trabalhar ganhando menos do que se estivessem sob o regime PSS²⁷ ou QPM²⁸ porque infelizmente é a única opção que lhes resta. Nesse contexto, a precarização da educação é, de fato, acelerada. Para conseguir se manter, o professor precisa assumir mais aulas e trabalhar num regime em que, a qualquer momento, pode perder seu emprego. Sem contar os constantes deslocamentos que precisam ser feitos para que se consiga ter uma carga horária digna para se ter um salário quase digno.

Assim, podemos observar que

destaca-se o estabelecimento de parcerias com o setor privado, o qual pode ser compreendido como o início de um dos mecanismos de desengajamento do Estado. A lógica adotada, inspirada nos conceitos do setor produtivo, amplia o espaço para um processo de terceirização de serviços intrinsecamente vinculados à execução da política educacional, via contratação de profissionais. (Venco; Rigolon, 2014, p. 46)

Em Foz do Iguaçu, diante das inúmeras implementações que têm sido instauradas pela secretaria de educação, percebemos que podemos ter instalado o mesmo projeto que já está em andamento no estado. Em 2025 foram 400 professores contratados em regime de PSS, Felizmente, temos um novo concurso previsto para professores de ensino fundamental I em 2026. Acreditamos que uma escola de qualidade é aquela que vai promover nas salas de aula uma verdadeira transformação

²⁷ Processo seletivo simplificado. No estado do Paraná, os professores que ingressam como contratados para trabalhar nas escolas estaduais enfrentam esse processo, que se assemelha a uma prova de concurso público. A diferença é que nesse formato, os professores não têm garantia de trabalho.

²⁸ Quadro próprio do magistério.

do educando, em todas as áreas de sua vida. E isso só será possível quando trabalharmos habilidades com nossos alunos que o transformarão, de fato, em um cidadão. Diante do que nos diz Paro

A primeira condição para que se possa fazer uma gestão do tempo adequada às exigências de um ensino de qualidade é o estabelecimento de uma carreira do magistério, que não apenas lhe dê o estímulo necessário para seu desenvolvimento profissional, mas que lhe garanta um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa unidade escolar, sem ter de ficar vagando em vários espaços institucionais para completar um salário que lhe garanta a subsistência. (Paro, 2012, p. 606 e 607)

Para muito além das avaliações em larga escala, para que o sistema educacional de fato transforme cidadãos, há que se colocar em prática o exposto acima: condições dignas de trabalho para o docente, sem que esse precise se deslocar entre várias unidades escolares e sem que precise usar de qualquer outro artifício para aumentar sua remuneração. Condições de trabalho dignas, que o valorizem, partem de políticas que lhe concedam liberdade de trabalho, dedicação exclusiva, formação adequada e remuneração adequada.

Dessa forma, talvez tenhamos implantada a ideia da escola justa, que segundo Dubet (2004, p. 545) “para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las”.

Diante do exposto, torna-se evidente que as avaliações em larga escala, tal como vêm sendo operacionalizadas, extrapolam seu caráter diagnóstico e passam a funcionar como instrumentos de controle, hierarquização e responsabilização dos sujeitos escolares, produzindo efeitos profundamente desiguais sobre escolas, professores e estudantes. Ao atrelar financiamento, prestígio institucional e gratificações salariais a resultados padronizados, o sistema ignora as condições reais de trabalho docente e as desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar, reforçando uma lógica meritocrática que penaliza justamente aqueles que atuam em contextos mais vulneráveis.

Nesse sentido, concorda-se com Paro (2011, p 714) ao afirmar que “de modo geral, a avaliação externa (SAEB, Prova Brasil, SARESP etc.) expressa boa parte dos equívocos das políticas educacionais vigentes” e que, apesar de hipervalorizada, sua contribuição para a mensuração da qualidade do ensino é bastante precária.

Nesse cenário, o trabalho pedagógico é tensionado por currículos engessados, pela pressão por resultados e pela perda de autonomia docente,

comprometendo a função social da escola pública. Superar esse modelo exige repensar as políticas de avaliação e financiamento da educação, deslocando o foco do desempenho numérico para a garantia de condições dignas de trabalho, formação continuada, estabilidade profissional e reconhecimento do professor como sujeito central do processo educativo. Somente assim será possível avançar na construção de uma escola verdadeiramente justa, capaz de reconhecer e compensar as desigualdades reais, conforme propõe Dubet (2004), e de promover uma educação comprometida com a formação integral e emancipatória dos educandos.

4.3 MERITOCRACIA, NEOLIBERALISMO E DESIGUALDADE EDUCACIONAL NO BRASIL

“De modo a classificar os indivíduos e assim dividi-los em uma hierarquia que varia de acordo com a tonalidade da cor da pele, o racismo impera em diversas instâncias da sociedade, impedindo que negros e brancos tenham o mesmo acesso às possibilidades circunscritas no mundo moderno”.

Maria Simone Euclides e Joselina da Silva, Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais

As desigualdades produzidas e reforçadas pelas avaliações em larga escala não podem ser compreendidas apenas a partir das condições internas das escolas, mas precisam ser analisadas à luz das relações históricas de classe e raça que estruturam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, estudos indicam que a oferta educacional no Brasil não é homogênea e se organiza de maneira profundamente desigual para estudantes brancos, pretos, pardos e indígenas. A pesquisa *O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil*, divulgada pelo MEC (2024) e realizada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), evidencia que escolas frequentadas majoritariamente por estudantes brancos apresentam melhores condições de

infraestrutura e acesso a serviços básicos quando comparadas àquelas que atendem populações negras e indígenas. Enquanto 98,2% dos estudantes brancos em escolas convencionais têm acesso a água, energia elétrica e coleta de lixo e esgoto, esse percentual cai para 96,5% entre estudantes pretos, 92,9% entre pardos e 89,5% entre indígenas.

Tais desigualdades materiais incidem diretamente sobre as condições de ensino e aprendizagem, tornando evidente que os resultados obtidos em avaliações padronizadas como o IDEB não refletem apenas o trabalho pedagógico desenvolvido, mas reproduzem hierarquias raciais e sociais historicamente consolidadas. Ao desconsiderar essas assimetrias estruturais, o sistema avaliativo acaba por responsabilizar escolas e profissionais que atuam em contextos de maior vulnerabilidade, reforçando um ciclo de punição institucional que aprofunda, em vez de combater, as desigualdades educacionais.

Euclides e Silva enfatizam que o discurso da meritocracia invisibiliza a problemática racial que está enraizada em nossas instituições escolares e apontam que

Um dos recortes muito utilizados para tornar invisível a problemática racial repousa no discurso da meritocracia, ou seja, que todos os indivíduos têm as mesmas condições de “vencer na vida”. Por detrás da ideologia do mérito, fica embutida a noção de desempenho e capacidades individuais sobrepondo-se às singularidades de preconceito, discriminação e às dimensões raciais em sua totalidade. Assim, a grande questão da meritocracia é inculcar-nos que os negros não conseguem acessar os bens do mercado simbólico como culpados pela sua própria sorte. (Euclides; Silva, 2019, p. 106)

Sabemos que as questões de raça e classe atravessam séculos em nosso país e esse cenário está longe de melhorar, já que quando observamos os cargos em grandes empresas, as cadeiras ocupadas nas universidades, majoritariamente estão ali pessoas brancas. E como mudar essa realidade, quando dentro da própria escola básica os alunos sentem essa diferença?

Um dos relatos mais emblemáticos que está no diário que escrevi para essa dissertação trata de racismo. Uma menina, que, em seu primeiro dia de aula, já é recebida por um colega com comentários racistas. Que perspectiva uma criança pode ter ao ser insultada levando em conta sua cor de pele? Já vai sendo inculcado nela que a escola talvez não seja seu espaço, e ainda que ela termine o Ensino Médio, o fato é o de que muitos abandonam os estudos, talvez sem nem concluir essa etapa, porque precisam trabalhar e o que sobra para a grande maioria das pessoas negras

ou pardas são sempre os trabalhos braçais, com remuneração mais baixa e pouco prestígio. Segue o relato do fato ocorrido no primeiro dia de aula com a aluna Danielle:

À tarde estive no município. 5º ano. Recebemos uma aluna nova, a Danielle. Menina linda, organizada, negra... e depois de trabalhar com os alunos sobre racismo, diversidade, que eram assuntos da aula do dia, coincidentemente, um dos alunos ao ver retratada a Bahia na apostila com a qual trabalhamos, diz para todos ouvirem: “na Bahia é tudo preto, macaco”. Meu chão se abriu. Eu não sabia o que fazer. Tínhamos acabado de falar sobre como o racismo e o preconceito são inaceitáveis em nossa sociedade. Tive a impressão de que a discussão anterior para aquele aluno não serviu de muita coisa. Espero que ninguém mais precise ouvir um comentário desse gênero em razão de sua cor, de sua pele. Que a Danielle siga bem em nossa escola, pois saiu da anterior justamente por motivos de racismo e preconceito. (Narrativa de pesquisa – diário. 12 de agosto de 2024 – acervo pessoal)

Diante de um sistema neoliberal da educação, que, forçadamente tem sido implantado por grandes empresários que querem apenas a formação básica para uma grande parcela da população, formando mão de obra barata, não há perspectiva de melhora. Enquanto “o direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas*” Freitas (2014, p. 1090), não haverá uma escola justa, como supõe Dubet.

É fato que as escolas cada vez mais trabalham para a formação fabril e empresarial, mas enquanto somente os empresários estiverem à frente de nossas políticas educacionais, não haverá justiça. À luz de Fonseca, Venco e Carneiro (2018) enfatizam que “a educação se estrutura e se desenvolve, historicamente, em bases para o atendimento ao mercado de trabalho”. Também é nítido o que aponta Freitas em um de seus artigos

Não podemos deixar que uma facção da sociedade defina qual a política pública. Ele pode participar desse processo. Mas, além de preparar para a empresa, para a indústria, para as necessidades da indústria, existem outras necessidades do país para a sua juventude, outros objetivos que temos de garantir na formação da nossa juventude. Portanto, temos de abrir um debate muito maior do que só essa questão da implicação econômica. Temos de discutir o que entendemos por uma boa educação. (Freitas, 2013, p. 363)

Segundo Paro (2011, p. 488), “o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável pelo aluno, aonde ele não vá apenas

para se preparar para a vida, mas para vivê-la efetivamente”.

Dessa forma, entendemos que a escola, além da preparação para a vida no trabalho, deve preparar seus estudantes para a vida em sociedade. E quais são os estudantes que têm a opção de se preparar para a vida no trabalho e em sociedade? E quando digo “trabalho”, me refiro àqueles que remuneram com grandes salários. São os alunos que estão nas escolas privilegiadas, que em seu currículo priorizam disciplinas que levam o educando à reflexão.

Alunos das escolas que privilegiam as avaliações em larga escala não têm tempo ou espaço para se prepararem para serem os cidadãos críticos que participam da democracia. Só há tempo nessas escolas para treinar os alunos para que desempenhem uma boa avaliação, angariando assim bons resultados, e consequentemente, figurar bem nos *rankings* nacionais e até internacionais.

Ideias como as de Venco e Carneiro (2018), corroboram a ideia de que para a elite, tudo. Para a população menos favorecida, o básico.

Por que, então, a BNCC alimentaria a divisão de classes? As estatísticas indicam que praticamente nove em cada dez estudantes em todo o país, estão matriculados nas escolas públicas. Essas, por sua vez, com algumas exceções, atenderão às normas do Ministério da Educação, aqui sendo discutida particularmente a Base. Como visto em declarações nos jornais, as escolas que formam a elite do país não se submeterão a ela, pois concordam que o documento representa um profundo retrocesso à educação. A mensagem porta um teor claro: esse modelo está em desacordo com a formação esperada para e pela classe que representam. (Venco; Carneiro, 2018, p. 14)

Para Patto, sob o olhar de Venco e Carneiro (2018)

os objetivos de tal opção política (sobre as metas empreendidas pela educação brasileira alinhadas com organismos internacionais) visam: a)lograr alguns objetivos, quais sejam: redução de custos com a educação e ajustá-la à economia que rege a ordem mundial; b) ampliar as estatísticas sobre a escolaridade da população, sem considerar, contudo, a qualidade da educação; c) conferir aos “excluídos a ilusão que estão sendo incluídos na escola e, pela obtenção do diploma, no universo do trabalho”. (Venco; Carneiro, 2018, p. 14)

Quando observamos a afirmação de Patto (2010) no texto de Venco e Carneiro (2018), em que se quer ampliar as estatísticas da escolaridade, mas sem considerar a qualidade da mesma e que se quer conferir aos excluídos a ilusão de que estão sendo incluídos na escola, entendemos que diante do cenário atual, as diferenças entre as classes e as raças seguirão sendo gritantes em nosso sistema

educacional. Finalizo esta seção com um pensamento de Dubet (2004), em que o autor deixa claro que

Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. (Dubet, 2004, p. 544)

À luz das evidências e reflexões apresentadas, torna-se evidente que as desigualdades educacionais no Brasil não são fruto do acaso nem de insuficiências individuais, mas resultam de um projeto histórico e estrutural que articula raça, classe e políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal. As avaliações em larga escala, ao ignorarem as condições desiguais de partida e os contextos marcados pelo racismo e pela precarização, reforçam a ideologia meritocrática e legitimam hierarquias sociais preexistentes. Nesse cenário, a escola deixa de cumprir seu papel emancipatório e passa a reproduzir a lógica de “formação do básico para muitos e do enriquecimento para poucos”, perpetuando um sistema que naturaliza a exclusão e dificulta a construção de uma educação verdadeiramente democrática e socialmente justa.

4.4 INTERNACIONALIZAÇÃO DOS ESTUDANTES – COMO ALUNOS ESTRANGEIROS REALIZAM – OU NÃO REALIZAM – AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

“Vemos que enquanto o espaço escolar é constituído pelos seus sujeitos como um território, a legalidade curricular e institucional o determina como um *lócus* com fronteiras físicas (muros e cercas) e políticas (só entra e fica quem se submete ao sistema e norma da legislação brasileira)”.

Laura Janaina Dias Amato, “São pessoas com sotaque estrangeiro”: sobre visões de educadores na fronteira

Já foi dito no capítulo 3 que trabalhar nas escolas de Foz do Iguaçu não é tarefa que se encontre em qualquer cidade. Os docentes daqui enfrentam diariamente

mais do que a diversidade cultural em suas salas de aula: enfrentam a pluralidade de língua e costumes que enriquecem o cotidiano escolar da fronteira, mas que podem trazer incertezas e receios aos professores. Para Arvelos e Amato (2019, p. 432), “A escola, em sua essência, é um espaço atravessado por diferentes culturas e identidades que estão em constante ebulição, negociando constantemente suas existências”.

Como já vimos, Foz do Iguaçu – BR, está localizada na tríplice fronteira, fazendo divisa com 2 países vizinhos, Argentina e Paraguai. Aliado a isso, segundo o relatório Yglota (2023), existem mais de 95 etnias na cidade. Outra perspectiva que traz diferença ao município é a população árabe presente, população essa que corresponde à segunda maior colônia árabe do Brasil em números absolutos.

Somente na escola em que a pesquisa foi realizada, as etnias e nacionalidades encontradas são: brasileira, paraguaia, argentina, síria, venezuelana, turca, libanesa, cubana, tunisiana e alunos bangladeshes.

Dessa forma, entende-se que uma política diferenciada deveria ser adotada quando falamos da escolarização e, conseqüentemente, das avaliações para estudantes oriundos de outros países.

Diante de tantos problemas que o neoliberalismo educacional e as avaliações em larga escala mostram ter incidência, em Foz do Iguaçu percebemos ainda uma terceira problemática: os alunos internacionais ou estrangeiros que estão inseridos em escolas municipais da cidade, em grande número em instituições de periferia. Como podemos perceber no relato de Arvelos e Amato (2019), questões que relacionam o trabalho escolar com crianças de três nacionalidades diferentes (brasileira, paraguaia e argentina), estudantes esses de uma mesma escola que fica próxima à fronteira com *Puerto Iguazu*, na Argentina, em uma região de periferia da cidade, são fatores que contribuem para a falta de criticidade e o comodismo diante de suas condições de vida e de trabalho. Vejamos:

[O trecho anteriormente escrito pelas autoras²⁹] não considera as questões socioeconômicas da clientela da escola como questões variantes de um processo de desigualdades históricas, despolitizando as poucas políticas que temos de equiparação social, além de excluir a escola desse papel social, como fonte de acesso uma suposta igualdade social. Culpabiliza-se, dessa forma, a população de sua condição periférica e na fronteira entre mundos. Dessa forma, a acriticidade sobre a condição da periferia e a desvalorização da característica fronteira termina por privilegiar determinadas culturas, hierarquizando, ocultando aquilo que lhe é particular. A escola, portanto, curriculariza um papel de assistência social, mesmo informando que é papel

²⁹ Acréscimo meu.

do governo e dos políticos garantirem um bem-estar social da comunidade, mas ao expor esses fatos, a escola se coloca como ponto focal necessário para que esta comunidade saia da sua inércia. (Arvelos; Amato, 2019, p. 435)

No trecho acima, quando as autoras citam que “desvalorização da característica fronteiriça termina por privilegiar determinadas culturas, hierarquizando, ocultando aquilo que lhe é particular”, coloca-se como cultura imperativa em uma escola de fronteira, a cultura brasileira. Se andarmos pelos educandários de Foz do Iguaçu, é nítido que a paisagem linguística que impera é a do Brasil, bem como as práticas de comunicação, jogos, brincadeiras e atividades culturais.

E o que se pode dizer a respeito das aplicações de provas em larga escala, como as do SAEB/IDEB? Em escolas de fronteira, quem estará preocupado em direcionar um trabalho diferenciado ou até a realização dessas avaliações em outro formato? Como acontece a organização para que o aluno estrangeiro, recém-chegado ao país ou à escola que frequenta, em que está inserido no censo escolar do ano de aplicação realizará a prova?

Em documento de diretrizes para a aplicação das provas no ano de 2025 (BRASIL, 2025), não foram encontradas palavras como “estrangeiro” ou “migrante”, o que pressupõe que esses alunos são invisibilizados pelo sistema. A única menção que se faz a alunos que não participarão da prova está na p. 7 e diz o seguinte:

- No entanto, nem todas as escolas participam da avaliação. Ficam de fora:
- Escolas muito pequenas, que têm menos de dez alunos matriculados nas séries avaliadas.
 - Escolas ou turmas que atendem apenas estudantes público-alvo da educação especial.
 - Escolas indígenas em que não se fala o português.
 - Turmas de EJA (educação de jovens e adultos), do magistério e multisseriadas. (BRASIL, 2025, p. 7)

O documento cita apenas que alunos da educação especial que estiverem devidamente cadastrados realizarão a avaliação com os instrumentos necessários para tal, como por exemplo: ter tempo adicional, sala extra, instrumentos adaptados para alunos com baixa visão, cadernos em braile ou o auxílio de alguém que leia a prova. Observe:

- Veja o que o Saeb oferecerá de atendimento especializado na edição de 2025:
- Atendimento com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante;
 - Tempo adicional para a realização dos testes e preenchimento do questionário (o tempo adicional varia conforme a área e ano/série avaliados);
 - Sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais;

- Instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão; e
- Aplicação, no 9º ano do ensino fundamental, de questionários e cadernos de provas em braile, bem como ledor para todas as áreas avaliadas: língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, como medida de avanço da acessibilidade progressiva no âmbito do Saeb. (BRASIL, 2025, p. 11)

Em pesquisa sobre o assunto, especialmente sobre como os estudantes estrangeiros realizam provas avaliativas de larga escala, não encontrei material que apontasse para como essa prática é realizada nas escolas.

Entendo que esse assunto é algo de que não se fala no Brasil, pois, visto que os índices em muitos momentos são mascarados, o fato é que os alunos estrangeiros muitas vezes não são contabilizados, como ouvi através de relato de colegas. “Em minha escola, os alunos estrangeiros e os que estavam aquém do preparo para a prova SAEB/IDEB foram separados em uma sala específica, sem o conhecimento do aplicador e realizaram a prova apenas num faz de conta. Dessa forma, apenas 80% dos alunos apareceram nos índices (número mínimo para a aplicação da prova na maioria das escolas), o que faz com que se aumentem as chances de atingir as metas e conseguir o bônus” (Relato de uma colega – 2025).

Tenho aqui mais um relato feito no “Diário da professora”, de 2024. Um aluno estrangeiro, paraguaio, que tinha medo das avaliações externas que eram realizadas pelos alunos na escola. Talvez por não entender bem o contexto de aplicação da prova, ele tenha pensado que era algo que poderia afetá-lo de alguma forma, fazendo com que fosse expulso ou impedido de frequentar a escola caso não fosse bem. A avaliação em questão era uma diagnóstica que a SMED aplicaria no 5º ano B, turma em que eu era regente II em 2024. Segue a narração:

Hoje na hora da leitura, me deparei com o Alan, o paraguaio de quem já falei antes. Ele estava super nervoso com a avaliação diagnóstica que será aplicada na quinta. Disse que estava com medo de que se ele tirasse uma nota baixa, o tirassem da escola. Expliquei a ele que não se tratava de uma avaliação dele, e sim minha, eu seria a avaliada. Ele se acalmou. (Narrativa de pesquisa – diário. 30 de julho de 2024 – acervo pessoal)

Diante do exposto, torna-se evidente que as avaliações em larga escala, tal como estruturadas atualmente, não contemplam as especificidades das escolas situadas em contextos de fronteira, tampouco consideram a presença significativa de estudantes estrangeiros e migrantes nas redes públicas de ensino. Em Foz do Iguaçu, a invisibilização desses sujeitos nos documentos normativos e nas práticas avaliativas reforça desigualdades históricas, ao impor um modelo homogeneizante que privilegia

a cultura, a língua e os referenciais nacionais em detrimento da pluralidade que caracteriza o território. Tal cenário evidencia que a lógica meritocrática e neoliberal que sustenta essas avaliações não apenas silencia as diferenças, mas também produz estratégias institucionais de exclusão e mascaramento de resultados, comprometendo a função diagnóstica e formativa da avaliação. Assim, faz-se urgente repensar políticas avaliativas que reconheçam a diversidade linguística, cultural e social das escolas de fronteira, de modo a garantir processos mais justos, inclusivos e coerentes com a realidade educacional desses espaços.

4.5 QUANDO ENSINAR TEM GÊNERO: FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E INVISIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

“...ainda hoje se encontram enormes disparidades em relação à igualdade de oportunidade entre homens e mulheres. Mesmo em ocupações onde as mulheres são maioria, estas aparecem em postos vulneráveis, enquanto os homens estão posicionados no topo da hierarquia profissional”.

Jussara Prá e Amanda Cegatti, Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico

A escola de educação fundamental I é basicamente tomada por mulheres. E apesar de estar inserida nesse meio há tanto tempo, foi nas aulas de “Construções poéticas do real” – disciplina que cursei no IELA em 2024 – que comecei a perceber e a refletir sobre nossa ocupação nesse espaço. Através das dinâmicas teatrais aplicadas pelo professor André de Souza Macedo³⁰, fui entendendo que, além de professora, também sou uma atriz que atua no tablado da educação. Há dias em que

³⁰ Doutor em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); Mestre em Trânsitos Culturais pelo Programa Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (IELA/UNILA). Formada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como Diretor de Artes Cênicas na (UNILA) e como professor colaborador no (IELA/UNILA).

o roteiro é seguido à risca e há dias em que o improviso precisa acontecer, como se a professora estivesse em um *Stand up*³¹.

Dessa interação nas aulas da disciplina apontada anteriormente, começo a perceber que minhas anotações no diário me direcionam a refletir sobre como as mulheres da minha escola, as professoras, coordenadoras, estagiárias se portam e o que sentem com relação à subalternização e precarização de seu trabalho. Analiso e reflito sobre a feminização³² do magistério, fenômeno que segundo Yannoulas (2011, p. 271), é “um significado qualitativo [...] que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação”.

Em um artigo que foi submetido a uma revista e que está em fase de análise, eu e o professor André pudemos deliberar sobre esse tema tão importante. A partir de agora, traço um paralelo entre as ideias que conseguimos compor para esse texto inédito, intitulado “A docência como performance e a sala de aula como tablado da ação” e o que as avaliações em larga escala nos propõem, a mim e às queridas colegas e amigas da escola, da profissão, da vida.

Sou professora há 25 anos e atuo em uma escola municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Foz do Iguaçu – PR, um espaço em que predominam corpos femininos. A presença masculina na instituição é restrita, em geral, aos professores de Educação Física, ao diretor escolar e ao secretário da escola. Essa configuração não é circunstancial, mas expressa uma lógica histórica da docência enquanto profissão feminizada e atravessada por desigualdades de gênero.

Conforme apontam Monteiro e Altmann (2021, p. 4), “estudos que se dedicaram a observar a carreira docente afirmam que, apesar de ser considerada uma profissão feminina, a carreira é de ascensão masculina”. Tal constatação se materializa no cotidiano escolar, uma vez que os homens, quando presentes, tendem a ocupar cargos administrativos ou funções especializadas, mantendo menor tempo de interação contínua com as turmas, enquanto as mulheres permanecem majoritariamente na sala de aula, sustentando o trabalho pedagógico cotidiano.

Essa divisão sexual do trabalho docente articula-se diretamente com as

³¹ Estilo de comédia em que há uma performance individual e ao mesmo tempo há uma interação com a plateia.

³² Ainda segundo a autora, podemos diferenciar feminilização de feminização. A feminilização tem um significado quantitativo, refere-se ao número de mulheres na docência da escola básica. Já a feminização apresenta um dado qualitativo, em que determinadas profissões ou ocupações estão a cargo das mulheres. Por esse motivo, optou-se por usar o termo feminização nesse trabalho.

políticas educacionais orientadas por resultados, como aquelas vinculadas às avaliações em larga escala e ao IDEB. São as professoras que compõem o “chão da escola” e que vivenciam de forma mais intensa as pressões por desempenho, o aumento das demandas burocráticas e a responsabilização pelos resultados obtidos pelos estudantes. O cansaço visível nos rostos das colegas — e no meu próprio — não se explica apenas pela carga horária formal, mas pela sobreposição de tarefas: planilhas, relatórios, registros e planejamentos exigidos pelo sistema avaliativo, somados às responsabilidades familiares e sociais que, historicamente, recaem sobre as mulheres. Nesse contexto, o IDEB opera como um mecanismo que intensifica o trabalho docente feminino, ao exigir resultados padronizados sem considerar as condições concretas em que esse trabalho é realizado.

Monteiro e Altmann (2021), apoiadas em estudos de Zeila Demartini e Fátima Antunes, demonstram que, desde as primeiras décadas do século XX, embora as mulheres já fossem maioria na docência, permaneciam em sala de aula até a aposentadoria, enquanto os homens ascendiam rapidamente aos cargos de gestão — com exceções relacionadas à origem social. Para as mulheres, a ascensão profissional ocorria de forma distinta, baseada, sobretudo, na especialização ou na proximidade do tempo de serviço. Essa lógica permanece atual e se reflete nas políticas de gratificação e bonificação associadas ao desempenho institucional, como aquelas vinculadas ao IDEB, beneficiando majoritariamente os cargos de chefia e gestão, ainda ocupados, em sua maioria, por homens.

Os dados apresentados por Monteiro e Altmann (2021) corroboram as análises de Sousa e Nunes (2024), à luz de Yannoulas (2011), acerca dos critérios históricos que sustentam a escolha da docência por mulheres na Educação Básica. Dentre eles, destacam-se a concepção da professora como figura subalterna, responsável apenas pela transmissão do conhecimento, e a associação da mulher à infância. Essas representações naturalizam o envolvimento físico, emocional e afetivo das professoras com os estudantes, ao mesmo tempo em que desvalorizam esse trabalho, tornando-o invisível nos indicadores de qualidade educacional expressos por avaliações padronizadas.

Diante desse cenário, compreende-se o impacto profundo dessas políticas sobre o corpo e a subjetividade das mulheres que atuam nas salas de aula. São elas que mantêm o funcionamento cotidiano da escola, estabelecem vínculos, acompanham trajetórias e lidam com as desigualdades sociais que atravessam a vida

dos estudantes.

Os homens, por sua vez, exercem, em geral, funções administrativas ou especializadas, dedicando menos horas ao trabalho direto com as turmas. Conforme apontam Sousa e Nunes (2024), essa estrutura ajuda a explicar, também, as desigualdades salariais na carreira docente: se a ascensão profissional ocorre majoritariamente entre os homens, são eles que se beneficiam das gratificações e dos aumentos associados aos cargos e aos resultados institucionais, enquanto às professoras resta, em grande parte, o salário base.

São essas mulheres que, dia após dia, ritualizam a profissão docente. A cada turno, a cada aula, procedimentos como realizar a chamada, organizar a sala, distribuir materiais e conduzir atividades tornam-se gestos quase automáticos. Contudo, o que diferencia uma professora da outra não está na repetição desses rituais, mas na forma como se posicionam diante deles. Enquanto algumas se veem compelidas a executar seu trabalho de maneira mecanizada, em consonância com uma lógica educacional mercantilizada e orientada por índices, outras buscam resistir, atuando de forma mais sensível, aberta à escuta e comprometida com o sentido ético do ato de educar.

Nesse sentido, recupera-se a concepção de educação como prática da liberdade, proposta por bell hooks (2013), bem como a compreensão freiriana de que o educar só se concretiza na relação entre sujeitos (Freire, 1996). Educar — com “E” maiúsculo — ultrapassa a mera transmissão de conteúdos exigidos pelas avaliações externas e se constitui como um processo de promoção da autonomia, do pensamento crítico e de formas mais libertadoras de existir no mundo. É nesse terreno de tensão entre planejamento e improviso, exigência institucional e relação humana, desempenho e experiência, que se realiza a performance docente.

É a professora que cria e recria, cotidianamente, estratégias para atrair a atenção dos estudantes, mas também para sustentar uma postura ética e sensível diante da classe. Sua atuação não se reduz à busca por resultados mensuráveis, como aqueles expressos pelo IDEB, mas se ancora na construção de interações qualitativas que reconhecem os estudantes como sujeitos históricos e culturais. Trata-se de uma prática que, embora sistematicamente invisibilizada pelas políticas de avaliação em larga escala, sustenta a possibilidade de uma educação pública crítica, democrática e socialmente comprometida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS (OU QUASE) - O COMEÇO DE OUTRAS REFLEXÕES

Sento agora em frente ao computador, às 20h14 do dia 09 de fevereiro de 2026, para escrever aquela que talvez seja a parte mais difícil da minha dissertação. Como encerrar esse trabalho, que a meu ver, não tem fim? Começo relendo cada capítulo e me deparo com uma citação encontrada no diário escrito em 2024, no dia 24 de junho, em que eu digo: “sigo firme, por acreditar que os momentos sombrios passarão”. Porém, após voltar ao trabalho na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu depois de uma semana, posso afirmar que os dias sombrios estão longe de passar. Pelo contrário, professores têm vivenciado o sucateamento da educação no município. Voltamos às escolas sem termos condições adequadas de atender bem nossa clientela. Há falta de professores em muitas delas e há falta de estrutura também.

Em meio ao desmonte do que vinha sendo construído até então, observa-se a tentativa de impor nas escolas da rede municipal, modelos educacionais de orientação neoliberal. Nesse contexto, conforme assinala Freitas (2014, p. 1087), evidencia-se que “a disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, conduzida com vigor por essas teorias requeitadas — o tecnicismo, já apontado por Saviani (1983)³³ —, pode ser percebida a olho nu no interior das escolas”. Com a implementação de aulas como robótica e inglês que utilizarão plataformas oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, cada vez mais observamos a efetivação de um modelo que vai de encontro aos interesses dos empresários e industriais do nosso país, que, por investirem tempo e dinheiro, acreditam que saibam o que é fazer educação, mas, que na verdade, mascaram a realidade, oferecendo à classe menos politizada e acrítica, as migalhas de um sistema falido e que não promove a igualdade de oportunidades para todos.

Enfim, compreendo este primeiro momento como um desabafo. Há um alívio em realizar uma pesquisa que acolhe emoções, sentimentos e impressões pessoais. A autoetnografia possibilitou esse espaço de expressão. No entanto, é necessário, a partir de agora, adotar uma postura um pouco mais tradicional — ainda que apenas em parte — em um trabalho que, até aqui, esteve longe de seguir caminhos

³³ Acréscimo meu.

convencionais.

Já no capítulo 1, pude deixar meu coração guiar a escrita. Filha de uma professora primária e de um agricultor, foi um deleite poder reviver os momentos de minha infância e juventude. Revisitei em minha memória cada espaço da escola estadual em que estudei até a antiga 8ª série³⁴, a mesma em que minha mãe lecionou por todo o tempo em que atuou como docente. Também fui me vendo em meio às amigas do magistério, afinal, aquele era um curso majoritariamente feminino. E de professores encantadores. Já em um colégio diferente daquele em que estudei nos anos anteriores, passei ali 4 anos de muito aprendizado e inúmeras alegrias. Depois, revisitei os corredores da UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, em que por mais 4 anos estive escrevendo minha história: a história de uma professora de formação e coração.

Também pude, ainda no primeiro capítulo, expor as agruras observadas por mim em meu ambiente de trabalho. Talvez eu só tenha me deparado com esses questionamentos porque consegui, depois de tantos anos, adentrar os portões de uma universidade federal. Estar cursando as aulas do IELA me fizeram aprender a ver o mundo sob um olhar mais crítico, não para apenas apontar o que não está certo, mas para fazer a diferença e tentar, ainda que com a pouca influência que exerço, melhorar o espaço que está ao meu redor. E se cada um assim o fizesse, tenho certeza de que eu estaria trazendo outro tipo de debate para esse trabalho. Durante as anotações feitas no diário, intitulado como “O diário da professora”, no ano de 2024, fui percebendo que o espaço escolar está atravessado por inúmeras questões que têm precarizado o trabalho docente.

Ambientes superlotados, alunos neurodivergentes sem apoio e atendimento especializado, internacionalização de estudantes sem políticas públicas efetivas de inserção, adoecimento do corpo docente, avaliações em larga escala, engessamento dos planejamentos, feminização do espaço escolar básico. Foram inúmeros os apontamentos feitos e precisei optar sobre o que iria trabalhar. De todas as possibilidades encontradas, aponto, ainda no capítulo 1, os objetivos que permearam o restante da pesquisa.

O estudo então, busca identificar barreiras estruturais e institucionais que afetam o trabalho docente em um contexto marcado pela feminização do magistério.

³⁴ Agora, o 9º ano do ensino fundamental II.

Analisa a escola como espaço social atravessado por desigualdades de raça e classe, considerando também a internacionalização estudantil em Foz do Iguaçu. Reflete sobre os impactos das avaliações em larga escala, especialmente o IDEB, no trabalho docente e na organização pedagógica. Examina como essas políticas se orientam por uma lógica neoliberal e como todos esses fatores unidos, evidenciam o aprofundamento das desigualdades educacionais.

No capítulo 2, faço um passeio pela autoetnografia. Foi extraordinário poder pesquisar sobre um método relativamente recente, método esse que alinha o olhar do pesquisador ao seu entorno e que permite que aquilo que ele observa seja levado em consideração. À luz do que aponta Versiani (2005, p. 151), conforme os escritos de Reed-Danahay, “enquanto o etnógrafo traduz uma cultura estrangeira para membros de sua própria cultura, o autoetnógrafo traduz sua própria cultura para os ‘outros’”.

Foi inspirador poder rememorar os escritos de Paulo Freire, e, de alguma forma, “brincar” com seus ensinamentos, trazendo-os para minha pesquisa. Em cada subtítulo, começando pela “autoetnografia da opressão”, fui descrevendo os caminhos pelos quais passei pesquisando sobre o assunto. Nesse primeiro momento, mostro que a autoetnografia foi opressora, pois eu não sabia quem eu era na pesquisa. Seria eu *insider* ou *outsider*? Ao escrever, ler, pesquisar, refletir, me deparo com uma Josi da pesquisa que se assemelha ao José de Drummond, aquele que é duro, não morre, não desanima. E assim segui.

Após as reflexões no início do segundo capítulo, pude entender que a autoetnografia é também liberdade. Afinal, escrever um trabalho acadêmico em primeira pessoa era algo impensável para mim até o momento da primeira conversa com a professora Laura. Assim, com esse sentimento libertador, segui avançando na escrita e nas leituras e pude perceber que a autoetnografia também é esperança. Tenho em mim a esperança de dias melhores, e ainda que eu tenha relatado no início dessa seção que as coisas não vão bem, não posso perdê-la. Afinal, se assim eu o fizesse, deveria deixar as salas de aula, que são o meu amor e o meu desafeto, lugar em que eu renasço como a Fênix³⁵ a cada volta à escola, sabendo que o único sentimento que eu não posso abandonar é o de acreditar que os dias serão melhores.

Por fim, entendo que a autoetnografia traz autonomia, já que segundo Chang (2013), ela pode se basear em diferentes fontes de dados. Dessa forma, pesquisas

³⁵ A Fênix é uma ave mitológica que simboliza o renascimento.

podem ser feitas com documentos que a ciência tradicional não aceitaria, como diários, fotografias, objetos.

Para que o leitor entenda melhor o contexto do qual estou falando, o situo em relação à escola da pesquisa no capítulo 3. Faço um passeio pelas particularidades da instituição que é o *lócus* do trabalho, mostrando desde sua criação, sua localização fronteiriça – diferencial esse de muitas outras escolas –, falo do funcionamento da rede municipal de educação de Foz do Iguaçu, bem como da estrutura física e de como os educandos são atendidos nesse espaço. Tudo isso foi pensado para que os leitores de outros lugares tenham a dimensão de que as escolas de fronteira, principalmente as da tríplice fronteira Brasil/Paraguai/Argentina, têm suas características muito peculiares. As ilustrações contidas nessa seção dão conta de uma escola que, apesar de estar na fronteira, exhibe uma paisagem linguística típica de escolas que não são fronteiriças, já que a língua que impera é a portuguesa.

No capítulo 4, exploro os objetivos da investigação. São visitados muitos textos de autores brasileiros e estrangeiros que dialogam com os pontos a serem explanados nessa seção. Entender que a educação é usada como massa de manobra para que empresários e industriais atinjam seus objetivos, me faz pensar que uma reformulação de nosso sistema educacional deveria acontecer o quanto antes. Enquanto estiverem no comando, Freitas (2014), conforme escritos de (Carlo, 2010), nos expõe que

Os empresários aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, mas defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento, leia-se, garantindo o “básico” para todos, mesmo sabendo que mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno estão fora da escola (Freitas, 2014, p. 1090)

No item 4.1, traço um paralelo sobre o desenvolvimento da pedagogia no Brasil. Exploro como se desenvolveu a história da educação em nosso país, desde a pedagogia tradicional, o escolanovismo, o tecnicismo e a mercantilização da educação, momento atual de nossa realidade escolar. De todo o material coletado, passeando pelos ensinamentos e apontamentos de Freitas, Paro, Saviani, Venco, entre outros, podemos concluir que há um jogo de poder perverso que se esconde por detrás das cortinas do neoliberalismo educacional. O que pauta a educação da escola pública é uma lógica de mercado, em que as avaliações em larga escala são o centro.

Existe uma padronização curricular através da implementação da BNCC que tem nivelado por baixo os conteúdos que deverão ser ensinados nas escolas

brasileiras. É compreensível que muitas escolas elitizadas afirmem categoricamente que não implementarão tal sistema em seus espaços. Segundo Venco e Carneiro (2018), a educação, e entenda-se aqui a educação das escolas públicas, se estrutura e se desenvolve para o atendimento do mercado de trabalho.

No item 4.2 faço um recorte de como avaliações em larga escala como o IDEB podem punir ou premiar quem está envolvido nesse processo. Em Foz do Iguaçu, no ano de 2025, foram criadas categorias que vão de bronze a diamante para elencar as escolas que serão premiadas com um bônus, caso atinjam as metas intangíveis. Em anos anteriores, a escola em que leciono conseguiu atingi-las e seus docentes e funcionários foram premiados com o bônus, que confesso, traz um alívio financeiro.

Mas o que esperam aqueles que se esforçam e não atingem as metas? Há uma mesma régua para medir escolas que têm características e clientela diferentes. Em nossa cidade, existem escolas municipais elitizadas, porém há também as que carecem de tudo. Não deveria, então, utilizar-se uma medida diferente para que se chegue a um denominador?

Segundo Paro (2011), há muitos fatores que estão fora do alcance da escola para que haja sucesso ou fracasso em uma avaliação como o IDEB. Escolas com más condições físicas, superlotação das salas, falta de material escolar e falta de professores não podem ser comparadas às escolas que possuem menos alunos por turma e com famílias letradas.

Já no item 4.3, trato da questão de classe e raça dentro das escolas. Essa divisão existe desde os primórdios e segue firme na atualidade. Se o sistema é feito para que a máquina industrial seja sempre bem servida de mão de obra barata, quem serão os que desempenharão esse papel? Aqueles para quem a educação tem sido realizada de qualquer modo, nivelando o conhecimento por baixo e tirando desses meninos e meninas o direito de frequentarem uma escola que os ensine a serem críticos.

Freitas (2014, p. 1090) enfatiza que “o direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o ‘básico’ expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais”. Dessa forma, os estudantes das escolas públicas, sejam elas as de Foz do Iguaçu ou de qualquer outra parte do Brasil, têm sido treinados para aprenderem e assimilarem o básico, aquilo que certamente será cobrado nas avaliações em larga escala.

Desse modo, percebemos que o nivelamento das classes e das raças é uma

utopia, pois o sistema trabalha para que haja sempre um maior distanciamento entre elas.

Trago também para a discussão no item 4.4, a questão da internacionalização estudantil de nossa cidade. Nós temos em Foz do Iguaçu um número significativo de estudantes que vêm de outros países. Eles são de inúmeras nacionalidades, já que a cidade conta com moradores de 95 países distintos. Sendo assim, em nosso município deveria haver um diferencial ao serem aplicadas as avaliações externas. Analisando o documento orientador para a aplicação da avaliação instituída pelo SAEB em 2025, não há em nenhuma página a menção a alunos estrangeiros ou migrantes.

Desse modo, entende-se que não apenas em Foz do Iguaçu, mas em outras cidades que enfrentam esse mesmo fenômeno da internacionalização dos estudantes, deveria haver uma política voltada para a aplicação de provas que meçam o conhecimento desses discentes, porém de forma a que se valorize seus costumes, sua cultura, sua língua materna.

Sigo no item 4.5 discorrendo por um tema não menos importante: a feminização do magistério. Segundo Yannoulas (2011), há diferença entre os termos feminilização e feminização. O primeiro faz referência ao quantitativo, ou seja, o número de mulheres envolvidas na educação básica, e o segundo traz o qualitativo, mostrando o porquê de as mulheres estarem à frente nesse setor educacional. Por esse motivo, escolhi nesse texto utilizar o segundo termo.

Existem muitas discussões a respeito do assunto e é preciso entender que a mulher é tida como aquela que tem relação com a infância e a que desde os tempos remotos, era subalternizada em suas atividades.

Assim, entende-se que o magistério, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental I, tem a presença majoritária de mulheres porque são elas que vão desempenhar um papel mais afetivo com os pequenos.

Homens em sua grande maioria são especialistas e ficam pouco tempo com as crianças. Se estão no ensino fundamental I ou educação infantil, geralmente são os professores de educação física ou de outra especialidade, dedicando pouco tempo aos mesmos educandos. Já a professora, a regente, é aquela que está praticamente todos os dias com seus infantes, e por isso, cria um maior vínculo afetivo com os pequenos.

Eu trabalho em segmentos distintos, atuando como professora do ensino

fundamental I e II. Sou categórica em afirmar que o segmento que mais me exige preparo e dedicação é o fundamental I. Isso se deve ao fato de a preparação de aulas ser mais extensa e das demandas que enfrentamos quase que diariamente para levar além do conteúdo, o afeto que essas crianças tão pequenas e indefesas necessitam.

É inadmissível que justamente no ensino fundamental I, etapa em que tenho mais trabalho, eu seja menos remunerada. Talvez, quando essa parcela de profissionais da escolarização for melhor paga e mais valorizada, haja mais homens interessados em atuar nesse segmento. Para muitos deles, a principal motivação ainda é o salário e o status que podem alcançar, já que, ao ingressarem na educação básica, frequentemente ascendem a cargos de chefia, sendo recompensados com gratificações bastante vantajosas.

Urge que seja feita uma reforma educacional em que a meritocracia seja efetiva, para que todos tenham condições de lutar com as mesmas armas nos espaços escolares e de trabalho. Não podemos admitir que os filhos das empregadas domésticas sejam estatística mínima, eles devem estar presentes nas universidades e em qualquer espaço de trabalho conquistado com seu empenho e dedicação.

Enquanto houver as avaliações em larga escala que não medem conhecimento, apenas medem quem está mais bem treinado, enquanto a população escolar, principalmente das redes públicas, for nutrida com o básico, não haverá mudanças. Dessa forma, espero que haja para os professores condições de trabalho dignas, que os valorizem, que haja políticas que lhes concedam liberdade de trabalho, dedicação exclusiva, formação adequada e remuneração suficiente. Não apenas migalhas a serem ofertadas, quando muito, em ano de IDEB, em forma de bônus. Que as desigualdades produzidas pelas avaliações em larga escala não sejam compreendidas apenas a partir das condições internas das escolas, mas que sejam analisadas e responsabilizadas pela disparidade existente quando o assunto é educação. Que pessoas menos favorecidas economicamente tenham no ambiente escolar o amparo necessário para melhorar suas vidas, e assim, que haja um reparo histórico na formação das classes de nosso país.

Espero, também, trazendo para o debate a questão da feminização do magistério, que as professoras da educação básica sejam vistas e respeitadas como excelentes profissionais que são. Nós não somos as “tias” da escola. Somos professoras e dessa forma devemos ser tratadas. Com respeito, dignidade e com remuneração justa. Só assim, quando todas essas lacunas forem sanadas,

poderemos ter a escola justa que Dubet (2004) nos propõe.

Concluo esse trabalho convidando o leitor a refletir, entendendo que uma pesquisa desse âmbito nunca tem fim. Esse é apenas o começo.

...”ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”.

Paulo Freire – Carta aos professores

REFERÊNCIAS

ACOM, Ana Carolina; COLLING, Ana Maria. Corpo feminino, corpo político: de fustigado a devorador do instituído. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 16, n. 2, mai./ago. 2019.

AMATO, Laura Janaína Dias. São pessoas com sotaque estrangeiro: sobre visões de educadores na fronteira. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e sociedade**. V. 03, ed. especial, dez., artigo nº 513, 2017.

ANDERSON, Leon; GLASS-COFFIN, Bonnie. **I learn by going autoethnographic modes of inquiry**. In: JONES, Stacy; ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn. (org.). *Handbook of Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

ARCHER, Carolina Fernandes. **Angola, meu t(r)emor: uma experiência autoetnográfica nos (des)encontros universidade-escola**. 2023. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: [u](#). Acesso em: 17 de janeiro de 2025.

ARVELOS, Raquel Maia Ferreira; AMATO, Laura Janaina Dias. A fronteira na escola: imaginários e narrativas escolares em Foz do Iguaçu. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 5, n. 15, 2019.

AUTOBIOGRAFIA. In: *MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: 1. Acesso em: **03 maio 2025**.
BLANCO, M.. ¿Autobiografía o autoetnografía? **Desacatos**. Revista de antropologia Social. Ciudad de México, n. 38, p. 169-178, jan./abr., 2012a. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13923155012>> Acesso em: 03 de maio de 2025.

BALL, Stephen John. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10–32, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

BERNARDINO, Maria do Rosário Flôr. **Implicações das avaliações em larga escala na prática pedagógica: perspectivas dos professores da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (2011–2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2018.

BORSANI, María Eugenia. Reconstruções metodológicas e/ou metodologias a posteriori. **Epistemologias do Sul**, v. 5, n. 1, p. 94-109, 2021. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1WLG_QWVGjA81gsSPXJDB3i20Ld0YFFV3/view?usp=drivesdk. Acesso em: 03 de maio de 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: Planalto. Acesso em: 20 maio 2025.

_____. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º dez. 2021. Disponível em: Planalto. Acesso em: 20 maio 2025.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Cartilha SAEB – Diretrizes da edição de 2025**. Brasília-DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2025_diretrizes_da_educacao.pdf. Acesso em: 26 jan. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 5 de outubro de 2009**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: link. Acesso em: 20 maio 2025.

_____. Ministério da Educação. **O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2024.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes.; MOREIRA, Cláudio. Formas, fôrmas e fragmentos: uma exploração performática e autoetnográfica das lacunas, quebras e rachaduras na produção de conhecimento acadêmico. **Interface** (Botucatu), v. 20, p. 1099-1113, 2016.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. Diretoria de Comunicação. **Câmara parabeniza 2ª maior colônia árabe do país pelo dia 25 de março**. 25 mar. 2022. Disponível em: <https://www.fozdoiguacu.pr.leg.br/institucional/noticias/camara-parabeniza-2a-maior-colonia-arabe-do-pais-pelo-dia-25-de-marco>. Acesso em: 9 jul. 2024.

CASTRO-GÓMEZ S.; GROSFUGUEL R. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2005, p. 79 a 91.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Cláudio; OLIVEIRA, Bernardo Carlos M. de. *Autoetnografias dos entre-mundos: partindo de uma pedagogia freireana da esperança para expandir narrativas e políticas de inclusão.* **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 37, 2021. Disponível em: SciELO. Acesso em: 08 maio 2025.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Poesias.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

ELIAS, Norbert. *Envolvimento e distanciamento.* In: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Vol. II: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p. 249–296.

ELLIS, Carolyn. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: **Overview.** **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, art. 10, 2010. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 03 maio 2025.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. (passar para o inglês)

ETNOGRAFIA. In: *MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.* São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: 1. Acesso em: **03 maio 2025.**

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Joselina da. Dialogando autoetnografias negras: intersecções de vozes, saberes e práticas docentes. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 33–52, abr./jun. 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5042. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695478684006.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2026.

_____. Professoras negras em universidades públicas do Ceará: das práticas de enfrentamento aos afrontamentos raciais. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 16, n. 1, p. 104–116, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____ Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREIRE, Paulo.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra – regulação na escola Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n° 92, 2005

_____ Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012 Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

_____ Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.

Cadernos de pesquisa. V.43 n.148 p.336-347, jan. /abr.2013 disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=266. Acesso em: 16 jan. 2026.

_____ Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n°. 129, p. 127 1085-1114, out.- dez., 2014 Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2026.

FURTADO, Bárbara Taciana. et al; Autoetnografia colaborativa em tempos de pandemia: uma experiência de ensino-aprendizagem terapêutica e decolonial.

Interface (Botucatu), v. 26, 2022. Disponível em: [Home - Revista Interface](#). Acesso em: **03 maio 2025**.

GAMA, Fabiene et al. Apresentação - Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. **Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana**, n. 37, e21300, 2021. Disponível em:

<https://www.sexualidadsaludysociedad.org>. Acesso em: 21 abr. 2025.

GIVIGI, Luiz Renato Paquiela. O modelo do corpo na filosofia de Espinosa e a

pedagogia do comum: conversas com quem gosta de geleia de groselha. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 5, N.3- pág. 401-422 set-dez de 2019: “Educação: Corpo em movimento.” DOI: 10.12957/riae.2019.45273.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e.

Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, ANPEd, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em: [artigo8](#). Acesso em: 15 jan. 2026.

HOLMAN JONES Stacy. Autoethnography: Making the personal political. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. p. 763-791.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Ana Luiza Libânio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAUST, Ana Maria. **Representações de Identidades Nacionais em contextos multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira:** desafios para a formação de professores. 2012. 98f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, 2012.

LANDER; Edgardo. Tendencias dominantes de nuestra época ¿Se nos agota el tiempo? **Versión parcial de la Conferencia en la XXII Asamblea General de CLACSO/IV Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales,** Río de Janeiro, 25 de agosto, 2006.

LANDRY, Rodrigue; BOURHIS, Richard Y. *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study.* **Journal of Language and Social Psychology,** v. 16, n. 1, p. 23–49, 1997.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. *Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero.* **Educar em Revista,** [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70432>. Acesso em: 4 jan. 2026.

MOURA, Romário Dias; OLIVEIRA, Mirellane. Dias de. Tendência pedagógica tecnicista e sua relação com o currículo do novo ensino médio regular. In: **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 7., 2020, Maceió.** Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID6962_15092020105303.pdf. Acesso em: 20 jan. 2026.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). **Relatório Anual 2023.** Brasília: OBMigra, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/obmigra>>. Acesso em: 03 de nov. 2025.

OLIVEIRA, Snady Naédia Lucas de; CHAVES, Maria Luana Teixeira; PINTO, Francisca Valmira Almeida; ARAUJO, Jessika. Candido. A escolanovista: uma superação do modelo tradicional? In: **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional,** v. 7, n. 7, 2019. Texto completo disponível em: anais.uesb.br. Acesso em: 20 de jan. 2026.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores:** uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/>. Acesso em: 02 maio 2025.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Revista Ensaio,** Rio de Janeiro, v. 19, n.

72, p. 485-508, 2011.

_____. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago.2012.

_____. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista brasileira de educação**, v. 16, n. 48, p. 695-716, 2011.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i18.660. Disponível em: [Vista do Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico](#). Acesso em 28 jan. 2026.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Violência simbólica em escolas de fronteira: em questão as diferenças étnico-culturais. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 45-56, jan./dez. 2011.

PEREIRA, Kalina Elis Leitão. **Avaliações Externas: implicações e contribuições para a prática avaliativa do professor**. Trabalho final. 165 p. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

PMFI. **Instrução Normativa nº 13/2024**. Disponível em: www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-6171&diario. Acesso em 22 maio 2025.

_____. **Lei nº 4.362, de 17 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Foz do Iguaçu. Diário Oficial do Município de Foz do Iguaçu, 17 ago. 2015. Disponível em: [yb4](#). Acesso em 02 jan. 2026.

REED-DANAHAY, Deborah E. (Org.). **Auto/ethnography: Rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHECHNER, Richard. *O que é performance?* In: **Performance Studies: An Introduction**. 2. ed. New York & London: Routledge, 2006, p. 28-51.

SCRIBANO, Adrián.; DE SENA, Angélica. *Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación*. **Cinta Moebio**, n. 34, p. 1–15, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED); UNILA. **Documento orientador e protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. 1ª edição. Foz do Iguaçu: UNILA - PRPPG, Agenda tríplice,

2020.

_____. **Projeto político-pedagógico da EM Profa.** Elenice Milhorança. Foz do Iguaçu: SMED, 2023.

SEKI, Allan Kenji; VENCO, Selma. **O cavalo de Tróia da Educação 5.0: edtechs e (su)pressão do trabalho docente?** *Contrapoder / Universidade à Esquerda*, 26 jul. 2022. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/o-cavalo-de-troia-da-educacao-5-0-edtechs-e-supressao-do-trabalho-docente/>. Acesso em: 08 jan. 2026.

SILVA, Joselina da. Meu Baobá Genealógico: Histórias e memórias de mulheres que me sustentam. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 263–270, 2019. DOI:10.12957/redoc.2019.46914. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/46914>>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018

SOUSA, Lígia Maria Silva; NUNES, Iran de Maria Leitão. A feminização do magistério na educação infantil: múltiplos olhares. In: CASTRO, Paula Almeida; MACHADO, Bárbara Araújo (orgs.). **Gênero, sexualidade e educação** (Vol. 3). Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora Ltda., 2024. p. 174-199. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT7/28012025165556-CONEDU--GENERO--SEXUALIDADE--EDUCACAO--VOL-3-.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2025.

TAKUÁ, Cristine. Escolas Vivas. Em: **Cadernos Selvagem**. Rio de Janeiro: Dantes Editora Biosfera, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 56.

VENCO, Selma; RIGOLON, Walkiria. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**, Piracicaba, v. 21, n. 2, p. 41–52, jul./dez. 2014. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p41-52. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-121X2014000200041&script=sci_pdf. Acesso em: 08 jan. 2026.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 7–15, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.660. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>. Acesso em: 09 jan. 2026.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2005.

UNILA. **Plano municipal de políticas públicas para migrantes, refugiados e**

apátridas. 1ª edição. Foz do Iguaçu: UNILA, 2024.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.