

Leandro Baller
André Soares Ferreira
Organizadores



LEITURAS DE FRONTEIRAS

debates interdisciplinares
e socioculturais

**Leituras de Fronteiras:
debates interdisciplinares e socioculturais**



Livro foi publicado com recursos parciais PROAP/CAPES. Resultado de pesquisas apresentadas no VIII Seminário Leituras de Fronteiras, atividades ligadas ao Grupo de Pesquisa Leituras de Fronteiras que ocorreu na *Escuela de Posgrado* da *Universidad Nacional del Este* – UNE/PY, no âmbito dos Projetos de Pesquisa “Fronteiras de Mato Grosso do Sul com o Paraguai: mudanças, permanências e reconfigurações”; e “Fronteiras: a produção da memória e a construção histórico-social entre Mato Grosso do Sul, Paraná e Paraguai”, registrados na PROPP/COPQ/UFGD e FUNDECT. Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em História (FCH) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (FAED), ambos da Universidade Federal da Grande Dourados, pela disposição financeira dos recursos.

**Leandro Baller
André Soares Ferreira
(Organizadores)**

**Leituras de Fronteiras:
debates interdisciplinares e socioculturais**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Leandro Baller; André Soares Ferreira [Orgs.]

Leituras de Fronteiras: debates interdisciplinares e socioculturais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 346p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2079-6 [Impresso]

978-65-265-2080-2 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526520802

1. Fronteiras. 2. Leituras de fronteiras. 3. Movimento humano. 4. Paraguai. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Miriane Saraiva Hokama

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

- LEITURAS DE FRONTEIRAS À GUISA DE APRESENTAÇÃO: AMPLIANDO CAMPOS E ESTREITANDO RELAÇÕES** 9
Leandro Baller
- PRIMEROS CONTACTOS CONSULARES ENTRE PARAGUAY Y EL IMPERIO DEL BRASIL: LA MISIÓN CORREA DA CÁMARA** 35
Herib Caballero Campos
- O CAVALO VOADOR DO BARÃO E A (RE)CONQUISTA DO PANTANAL APÓS O FINAL DA GUERRA GRANDE** 51
Eudes Leite
- FRONTEIRA ESTRUTURAL DESDE A PERFORMANCE ARTÍSTICA. PROPOSTA EPISTÊMICA PARA ESTUDAR A FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI** 71
José Ramón Castillo
- GOVERNANÇA TRANSFRONTEIRIÇA NA TRÍPLICE FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA (PUERTO IGUAZÚ) – BRASIL (FOZ DO IGUAÇU) E PARAGUAI (CIUDAD DEL ESTE)** 93
Osvaldo Vaz Furtado
- PERLA LE CANTA A LA FRONTERA: LENGUAS, IDENTIDADES E HISTÓRIA** 115
Jorgelina Tallei
Paulo Renato da Silva

DEVIRES FRONTEIRIÇOS: A FRONTEIRA FOZ DO IGUACU – CIUDAD DEL ESTE COMO TERRITÓRIO DE DEVIR	133
Yulliam Moncada	
CIOF: O MODELO BRASILEIRO DE POLICIAMENTO LIDERADO PELA INTELIGÊNCIA	157
Victor Jorge Lugnani Chamorro Guillermo Javier Díaz Villavicencio Daniel Teotonio do Nascimento	
A DOCÊNCIA NO ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES EM CONTEXTO DE FRONTEIRAS	193
Nahla Yatim Tamara Cardoso André	
OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARAGUAI	209
Celia Ortegas de Oliveira Andréia Vicência Vitor Alves	
UNIVERSIDADES EM FRONTEIRAS (BR/PY/AR): A PANDEMIA E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO	241
Adriana de Sousa Lima Regina Coeli Machado e Silva	
O DIREITO À EDUCAÇÃO E O FLUXO MIGRATÓRIO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE	261
Elis Regina dos Santos Viegas Fábio Perboni	
PROCESSO ESCOLARIZADOR NA FRONTEIRA DO SUL DO ANTIGO MATO GROSSO (1889-1943)	279
André Soares Ferreira	

ESCRAVIDÃO E CIVILIZAÇÃO: A FRONTEIRA ATLÂNTICA	299
Ademir Gebara	
ENSINO DE GEOGRAFIA E GAMIFICAÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 7º ANO	315
Juliana Dutra Ferreira Alex Torres Domingues	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	335
ÍNDICE REMISSIVO	345

LEITURAS DE FRONTEIRAS À GUIA DE APRESENTAÇÃO: AMPLIANDO CAMPOS E ESTREITANDO RELAÇÕES¹

Leandro Baller
PPGH/FCH/UFGD - FUNDECT

Introdução

Escrevendo as fronteiras ou fronteirando a escrita? A partir disso é que iniciamos as nossas leituras. O meu interesse, com esse capítulo, é desafiar um pouco mais o pensamento sobre formas de nos articular no interior das entranhas daquilo que, por muito tempo se fez natural, ou melhor, o tornamos naturalizado, que é o espaço, o lugar, a região, o território, as terras e águas fronteiriças, como se articulam os ditames socioculturais do cotidiano vivido pelas pessoas – fronteiriças – de maneira um tanto quanto informal, se engalfinhando em um amálgama com o mundo normativo, das leis, das barreiras alfandegárias, das forças de segurança ou, como todo o aparato formal das aduanas condicionam essas paragens, um entrelaçar entre informalidades e formalidades, entre lícito e ilícito, entre legal e ilegal, as barreiras se erguem e se desfazem a todo instante, ora pendendo para *cá* e ora pendendo para *lá*. Esse entrelugar não é apenas um cenário imóvel inerente ao que lhe acontece, ele é também agente do tempo e das ações que lhe conferem importância.

Refletir sobre as tênues linhas dessas situações condicionadas como o exercício de milhares de pessoas, dia após dia, sejam homens, mulheres, jovens, crianças, independente de crenças, gênero, etnias, ou qualquer outro desígnio que a história e a sociedade os colocam perante o mundo; e nesse lugar é importante compreendermos as finalidades das fronteiras, se é que isso seja

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802934>

possível. Essa primeira mescla de questões dissonantes, não necessariamente pelos contrapontos de um país ou outro, de uma nação ou outra, de uma cultura ou outra, quiçá de uma sociedade ou outra, mas sobretudo daquilo que com aproximações e afastamentos são, antes de tudo, relações mantidas pelas e entre as pessoas nesses entrelugares.

Quero dispor esse texto, em três partes, não separadas, mas de alguma forma integradas, às vezes em tons uníssonos e, outras, dissonantes, como é próprio do mundo fronteiro. Num primeiro momento tentar despertar reflexões e intenções de um mundo centro-marginal que são as fronteiras, algo que explorarei tendo por base vivências nas fronteiras, desde que me reconheço como cidadão, perpassando por momentos de intensas relações fronteiriças, e finalizando com a aceção acadêmica, entre aulas, orientações, eventos, projetos, escritas e/ou aquilo que possa contemplar nosso afazer para as pesquisas e que se estabelece aqui enquanto representação de nossas atividades. Em um segundo momento, retomar e dizer um pouco sobre o que o Seminário Leituras de Fronteiras – *Seminario Lecturas de Fronteras* – vem fazendo. Algo que já ensaiamos em outras produções, que permeiam nossas ações e que aos poucos se coloca como uma atividade perene, repleta de desafios, na tentativa de agregar forças de outros países com pesquisadores/as que se aproximam temática, teórica, ou metodologicamente das nossas discussões, somamo-nos numa empreitada modesta, eficiente, prazerosa e que aqui também se faz importante destacar, pois rende resultados significativos para a produção sobre as fronteiras. E, no terceiro momento, é algo mais normativo do que reflexivo, mas nem por isso, menos importante, que é a apresentação dos capítulos que auxiliam na construção de mais essa edição em forma de livro, e acaba por materializar, de maneira ainda mais resoluta, as atividades *del Seminario Lecturas de Fronteras* – Seminário Leituras de Fronteiras.

Expandindo horizontes e aproximando perspectivas

As fronteiras possuem sua própria historicidade que passa dos idos dos descobrimentos no século XVI, pelas contendas de interesses estrangeiros com a ocorrência da maior guerra da América do Sul no século XIX – Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870) – entre outros eventos relevantes. As disputas, de um lado buscando cada vez mais autonomia política, a história das fronteiras do Brasil, numa acepção teórica ampla é também uma história de disputas. Compreender a construção cultural, política, econômica, social e histórica que são os locais fronteiriços, e de pessoas com uma identidade própria do local, como é o caso, por exemplo, dos(as) brasiguaios(as), de indígenas, e outros sujeitos fronteiriços. No cotidiano desses lugares e o universo sociocultural que os cercam, em especial na atualidade, sem perder de vista vetores de outras temporalidades.

Recolher dados para realizar a análise do complexo movimento humano que há nas regiões fronteiriças denota um aspecto importante que é a densidade do trânsito demográfico, as relações que países mantêm entre si, a analogia entre diferentes etnias/povos, os ditames políticos, burocráticos, econômicos, fiscais, étnicos, entre outros como os relativos à agricultura brasileira praticada na contiguidade fronteiriça com o Paraguai, bem como internamente não podemos deixar de lançar vistas sobre os vários movimentos sociais de luta por terra que existem, de um lado e de outro sendo, inclusive, parte expressiva de pessoas que são resultados do retorno de brasileiros que migraram, no início da segunda metade do século XX, ao Paraguai. Esses temas entre outros, mostram fatores para pensar as fronteiras, em especial aqui do Brasil com o Paraguai, como um local dinâmico. Acima de tudo, um lugar que a todo o momento é ressignificado pelas pessoas que o vivificam, um local que é um ambiente de construções políticas, econômicas, religiosas, educacionais, de saúde, trabalho, gênero, diplomacia, patrimônio, de territorialização e (re)territorialização

dos locais de fronteira, e ainda de maneira muito evidente, nas relações culturais, entre outras formas de construção de sentidos.

Estreito minha perspectiva de desafio para o estado de Mato Grosso do Sul, estado que é a marca da fronteira, seja por seus caudalosos rios que foram estabelecidos como limites internacionais e nacionais, por suas estradas que demarcam muito mais do que passagens, por suas fazendas, sítios e chácaras que moldam o ambiente, desde as especificidades pantaneiras ao noroeste do estado, às grandes águas ao sul. Permeando as condições físicas está toda a gama sociocultural que cerca nossas fronteiras e os sujeitos históricos que as palmilham, como o pantaneiro, o indígena, o paraguaio, o sulista, o nordestino, os ilhéus, pescadores, caboclos e, mais presentes nas linhas de fronteiras, os(as) brasiguaios(as), e por que não dizer as mais de 70 etnias que conformam a diversidade do turismo comercial fronteiriço, de Corumbá a Mundo Novo, ligando o estado de um extremo a outro. Importante destacar a correlação de forças atuantes nas fronteiras, pois ela é um complexo modesta negociação, desde atividades lícitas até as ilícitas que comumente são praticadas, mas, muitas vezes silenciadas e outras vezes indizíveis, conscientemente ou não. Essas são características marcantes de Mato Grosso do Sul e que nos servem de matéria-prima para as análises que permeiam as discussões em nossas *leituras*.

As fronteiras estabelecem discussões sobre elementos chaves para as pesquisas que formam o livro, a viabilidade, a relevância e o contexto sociocultural do objeto no campo são inegáveis. Algumas observações são necessárias e um ponto crucial que destacamos são as próprias delimitações físicas da pesquisa, pois, nesse sentido, espacialmente, temos como limite de trabalho as áreas fronteiriças mais a oeste do Paraná e do Estado de Mato Grosso do Sul. Essa delimitação nos insere nas problemáticas de fronteira com o Paraguai, e nos direciona às questões bilaterais com o país.

A proposta do livro é interdisciplinar, como a compreensão regional do próprio processo de historicidade que as fronteiras formam, em que/onde a cultura e a sociedade produzem características de identidade e/ou alteridade, que quase sempre são

negociadas pelos sujeitos fronteiriços. Acredito que os termos, cultura, sociedade, identidade, alteridade, educação, trabalho, segurança, arte e representação, concentram e indicam de forma bastante precisa a problemática central do livro, tendo como referência a aproximação e abertura desses conceitos no campo das humanidades.

Compreendo que a propagação, implementação e desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares às problemáticas, aqui elencadas, sejam consonantes à possibilidade relegada na internacionalização de seus produtos até a proximidade e a presença física dos membros investigadores em seu campo de pesquisa e atuação no ensino, assim como a presença de espaços de desenvolvimento para as análises e alocação do Seminário, tais como: Núcleos, Laboratórios, Gabinetes, Centros, Faculdades e Bibliotecas. São aspectos que demonstram a viabilidade em relação aos objetivos concretos e salutares para atender essas demandas. Pensamos as fronteiras, para além dos mapas físicos, políticos, administrativos e militares, percebendo-as como uma ambiência, desnaturalizando a perspectiva unilateral que a sociedade construiu e atribuiu à fronteira por muito tempo e, desta forma, outros pontos de vista surgem como a possibilidade de ampliar nossas noções sobre elas.

No contexto sociocultural e acadêmico há a necessidade de conhecer melhor a história da fronteira brasileira na contiguidade com o Paraguai, compreender as características históricas com o aprofundamento sobre o Estado. Há uma tendência de destacar os aspectos negativos da fronteira, com o tráfico, violência, contrabando, descaminho, roubo, etc. Na maioria das vezes, a sociedade como um todo não conhece a formação desse fenômeno como sendo um fundamento social construído historicamente; precisamos analisá-lo, conhecê-lo e compreendê-lo.

Perceber as demandas das pessoas que geram necessidades na faixa e na linha de fronteira que adentram os países limítrofes com o Brasil é importante. Entender as relações culturais e sociais em um ambiente pautado na coexistência, em busca de interesses

comuns, são elementos que as pesquisas aqui elencadas buscam esclarecer. Percebe-se ainda a complexidade dos estudos fronteiriços, pois, a partir do momento em que as pessoas se afastam cada vez mais de seus países, é necessário atentar de maneira diferente para o que elas julgam representar as fronteiras, a intenção entremeia aspectos materiais e simbólicos da produção de sentidos que a sociedade e nós pesquisadores/as, como membros dessa sociedade, atribuímos ao que pontuamos como uma separação. O que defendemos, a partir das várias pesquisas que desenvolvemos, é que as fronteiras entre Brasil e Paraguai são uma das zonas limítrofes mais dinâmicas da América Latina, inserindo-se nelas vários sujeitos históricos.

As fronteiras são um fenômeno histórico, pois foram e são constituídas pelas pessoas. A partir disso percebemos que a história entre Brasil e Paraguai é marcada pela difusão de sociabilidades. Essa perspectiva mostra a necessidade de problematização das formas de relacionamentos que se dão e são estimuladas pelas aproximações ou pelos afastamentos. Agrupamos, aqui, textos com ricos materiais de pesquisa com bibliografia, fontes, dados técnicos quantitativos, além da junção e construção de elementos qualitativos com autores/as, pesquisadores/as que possibilitam fazer com que os resultados se tornem permanentemente operantes nas e/ou sobre as fronteiras, fornecendo dados para a investigação científica e para instituições que possam utilizá-los, como análises profundas sobre questões atinentes ao Estado, às escolas, às universidades, centros e institutos de pesquisas, entre outros/as.

No interior da universidade, essa interface busca fazer com que nossas produções possam também subsidiar elementos de atenção que venham fomentar o tripé universitário, se aproximando do ensino e da extensão fortalecendo cada vez mais as nossas práticas educacionais, justamente por que há a necessidade de retomada ou, quiçá, do reforço de pontos essenciais para direcionarmos perspectivas comuns dessas fronteiras regionais, não apenas aos pesquisadores. Universidades, escolas, colégios, arquivos públicos, laboratórios, núcleos e fundações, com

ascensão em vários outros campos e locais de pesquisa, possuem uma ampla capacidade de análise sobre o tema, com produção reconhecida nas ciências humanas. É isso que oportuniza o desenvolvimento em orientações de teses, dissertações, iniciações científicas, monografias e tutorias em programas institucionais, questões fundamentais para a articulação e difusão social do conhecimento produzido e na sua disposição para a sociedade.

Há uma diversidade de estudos que abordam a fronteira de forma a tomá-la enquanto um fenômeno histórico e humano. Em Mato Grosso do Sul, essas questões se acentuam, pois somos um estado fronteiro com ampla circulação de pessoa e produtos, uma economia de compras que se situa em nossas paragens em vários locais, como entre Mundo Novo e Salto del Guairá, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, Bela Vista e Bella Vista Norte, Porto Murtinho e Carmelo Peralta. Esse mercado de produtos importados penetra de maneira perene em nosso estado e país, mostrando que ele vai muito além de uma economia de fronteira e se instala, Brasil afora, fomentando uma economia pujante e, em grande medida, informal. Há intensa circulação de *commodities* agrícolas e agropecuárias, aspectos culturais que moldaram e continuam moldando a nossa região de fronteira em Mato Grosso do Sul, manifestações que vão da música popular e regional, perpassando pelos hábitos alimentares, as vestimentas, costumes, arquiteturas, entre outros fatores que nos identificam enquanto sujeitos numa condição de fronteira. Ou seja, Brasil e Paraguai fomentam relações bilaterais ao longo do tempo, relações que, ora se aproximam de maneira mais harmônica, ora se afastam, e isso provoca, a meu ver, mais continuidades do que rupturas. Logicamente que não podemos negar a presença do ilícito, como contrabandos, tráfico, descaminhos, dentre outras maneiras de operar na ilegalidade, aspectos inerentes às fronteiras, sejam onde quer que elas se localizem.

A bibliografia brasileira constitui resultados importantes e que nos servem, a todo instante, de subsídio para entender as fronteiras. José de Souza Martins (2009), partindo da abordagem sociológica,

provocou significativo impacto sobre os estudiosos do assunto, ao tomar como tema o que ele mesmo conceituou como frente pioneira e frente de expansão. É também indispensável referir-se à contribuição de Sérgio Buarque de Holanda (1994), cuja obra marca o entendimento histórico sobre a expansão para o oeste. Ainda há uma nova postura teórica que pode ser verificada na abordagem conceitual de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008a e 2008b) nas referências à fronteira sul, em obra organizada por Maria Helena Martins (2002). Esses autores/as e obras têm em comum estudos que contemplam problemas mais amplos e procuram tratar de especificidades relacionadas às diversas fronteiras brasileiras que aparecem em escritos diversos, como o de Synésio Góes Filho (1999). Coletâneas de natureza acadêmica estão surgindo e os capítulos por elas apresentados revelam a pluralização das questões relativas à fronteira, como se percebe em Brito, Romani e Bastos (2013) e Scheidt *et al.* (2012). No âmbito dos programas de pós-graduação em História, Geografia e, em outros, também foram produzidos estudos, em nível de mestrado e doutorado, que tratam de temas atinentes à fronteira Brasil – Paraguai.

Um exemplo é o livro *“Fronteira e Fronteiriços: a construção das relações socioculturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014)”*, originalmente uma tese de doutorado em História. Uma contribuição para os estudos da fronteira local. “Neste trabalho, aborda-se a fronteira entre o Brasil e o Paraguai com o objetivo de conhecer e explicar a experiência histórica dos fronteiriços”. (Baller, 2014). José Lindomar Coelho Albuquerque, no livro intitulado *A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai* (2010), diz que “a dinâmica das fronteiras [...] pode ser melhor compreendida a partir dos diálogos com as teorias que pensam a fronteira como espaço liminar no contexto do pós-colonialismo e dos fluxos globais” (Albuquerque, 2010, p. 48). A aproximação ao ponto de vista pós-colonial mostra relações assimétricas e probabilidades de traduções e hibridismos culturais. Essas perspectivas também não são livres de interpretações, pois atuam com definições encadeadas a questões étnicas, nacionais e

em nível regional. Tais dinâmicas fronteiriças denotam que são necessárias.

Na compreensão da dinâmica das fronteiras [...] articular os conceitos de frente de expansão econômica, imigração fronteiriça, fronteiras híbridas e identidades reforçadas como forma de compreender os deslocamentos, os fluxos de pessoas e mercadorias, os conflitos, as misturas linguísticas, as estratégias de cidadania e as identidades negociadas e situadas neste espaço singular que se configuram múltiplas fronteiras. (Albuquerque, 2010, p. 57)

Percebo que as análises pontuadas acima buscam dar compreensão conceitual enquanto definição da região fronteiriça, das comunidades que ali vivem, e das múltiplas configurações que elas nos possibilitam contemplar, diria inclusive numa perspectiva interseccional de análise, ampliando nossa *mirada* sobre essas continuidades e rupturas nessas *leituras*. É possível pesquisar a fronteira a partir de campos diversos, mas não podemos dispensar a unicidade do tema quando avaliado como resultado do constructo humano, como no caso aqui, podemos exemplificar com o surgimento de um grupo social – brasiguaios/as. Compreender a experiência vivida dessas pessoas nos move para a possibilidade de novas *leituras de fronteiras*, momento em que a comunidade fronteiriça é alçada como problemática central da análise nos textos aqui escritos.

Já dissemos (Baller, 2008, 2014; Leite e Baller 2015, 2023) que existe uma condição, que a todo instante se apresenta, que é o desafio em pesquisar as fronteiras e os fronteiriços, por mais que a literatura sobre o tema se amplie e se coloque à nossa disposição com qualidade e diversidade de abordagens, isso nos mostra que a teoria é, em si, um trabalho historiográfico, pois a fronteira é ininterruptamente conceituada; as ciências problematizam-na para compreendê-la, e mostram que é uma categoria capaz de produzir sociabilidades ao trazer sua própria historicidade, torna-se o limiar do limite, contestando o conceito de espaço natural que à ela foi

designado durante muito tempo pela abordagem diplomática, militar e administrativa.

Um exemplo desse desafio que articula, de maneira conceitual e atual, está posto na introdução do estudo sobre o Corredor Bioceânico², em que pesquisadores da UFMS muito bem exploram alguns temas que a nova rota vai interpor enquanto necessidade de negociação sobre essa obra de infraestrutura na qual as fronteiras parecem ter um papel chave para um bom funcionamento. Segundo eles

[...] a expectativa é que acordos multilaterais ou binacionais possam contribuir para a construção de soluções da maior necessidade. Mesmo em face da constatação de inúmeras oportunidades e de um projeto de Corredor em franco processo de materialização, há muito a ser empreendido. Podemos citar os investimentos em multimodais e centros logísticos, a necessária articulação dos interesses econômicos e das regionalidades, o incentivo à internacionalização de empresas, a concretização das parcerias comerciais, o amadurecimento das redes universitárias, intercâmbio turístico e cultural, dentre outros (Wilke, 2022, p. 18).

Esse exemplo, sobre a realidade de nossas fronteiras, mostra que suas dinâmicas são complexas e não possuem fáceis remediações, são relações atuais que podem acionar dispositivos do imaginário social, de um passado conturbado, e que existem entre as diferentes nações envolvidas no empreendimento. Acreditamos que essas aristas tiveram suas negociações antecipadas ao processo de construção da obra de infraestrutura acima citada. Não estou aqui propondo e nem é interesse construir uma discussão da história do conceito de fronteiras, porém é

² É de conhecimento comum e público que a Rota Bioceânica é um projeto importante, dada a geopolítica de produção, importação e também para a integração latino-americana. Possui como foco integrar Brasil, Paraguai, Argentina e Chile. O trajeto é opção mais curta até o Oceano Pacífico, facilitando o acesso aos mercados asiáticos, chegando até países como China, Japão e Índia, entre outros.

importante deixar evidente que essas rupturas que presenciamos na história, precisam estar presentes no nosso campo de experiência de pesquisa, para que nossos produtos sejam alinhados com o horizonte de expectativas esperado (Koselleck, 2006, p. 309).

Minha linha de corte sobre a compreensão da fronteira, enquanto um fenômeno histórico e humano, e que defendo neste momento, é o livro de José de Souza Martins (2009), derivado de pesquisas realizadas entre as décadas de 1970 e 1990 e intitulado *“Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano”*. Ele permite estabelecer pontos importantes, pois evoca a fronteira, a partir de tensões, como a luta pela terra, tirando o papel central do pioneiro e dando-o aos indígenas e camponeses. É um enfoque diferenciado, mas que potencializa a fronteira como um espaço de violência que ia da luta pela terra à escravidão por dívidas e por propriedade da terra, em relação aos pequenos agricultores e/ou indígenas. O livro de Martins (2009) aborda fundamentos interessantes que reforçam um rico local de pesquisa que são as fronteiras brasileiras, com ideias, reflexões e locais originais para entender a nossa história, se afastando de conceitos europeus e estadunidenses que, até então, eram operacionalizados no Brasil, ou seja, tínhamos uma teoria exportada para explicar os problemas internos, um diálogo difícil de compreender.

Uma iniciativa consolidada e com resultados importantes para essas discussões parte de nossos encontros durante o *“Seminário Leituras de Fronteiras”*, na UFGD, em 2012, constituído por integrantes dos programas de pós-graduação em História e em Educação. A ideia que favoreceu a criação do evento é bem simples. Situados em uma região de fronteira, esses dois programas lidam rotineiramente com a necessidade de compreender o viver fronteiriço em diferentes temporalidades, em todos os sentidos e com todas as suas determinações. O êxito obtido com o primeiro evento levou-nos a sucessivas reedições, bianuais, com um hiato em 2020, devido às medidas sanitárias relacionadas à pandemia da COVID-19; porém, os eventos sempre ocorrem com a mesma configuração.

Cinco seminários foram realizados em Mato Grosso do Sul, sendo 2012, 2014 e 2016, em Dourados; 2017, em Ponta Porã e em Pedro Juan Caballero; e 2022, em Campo Grande. Foram mais dois em Asunción, em 2015 e 2018; e o oitavo seminário, o terceiro realizado integralmente no Paraguai, ocorreu em *Ciudad del Este*, na *Escuela de Posgrado* da *Universidad Nacional del Este* - UNE, envolvendo docentes e estudantes de pós-graduação da Unila, da Unioeste, da UNE, da UFGD, e da Unicamp. Congregou pesquisadoras/es de sete diferentes nacionalidades: Argentina, Colômbia, Chile, Cuba e Venezuela, além de Paraguai e Brasil, com apresentações de pesquisas em libras, espanhol, português, yopará ou jopara e, por certo, no idioma da fronteira, o *portunhol*.

Nessas produções ampliamos significativamente o que entendemos acerca do grande tema em questão, ou seja, as fronteiras, analisadas desde os aspectos geopolíticos, a ressignificação das práticas de sociabilidades e coexistências, constituindo também outras e novas representações socioculturais. Na trajetória do seminário houve a publicação de anais, em todos os eventos, e de 4 coletâneas, em formato de livros, contendo trabalhos selecionados dentre os apresentados nos eventos, dando, assim, continuidade aos diálogos fronteiriços que vão ao encontro das reflexões expostas, sendo:

1º) *Leituras de Fronteiras: contribuições transdisciplinares* (2016);

2º) *Leituras de Fronteiras: novas chegadas* (2017);

3º) *Leituras de Fronteiras: trajetórias, histórias e territórios* (2018);

4º) *Leituras de Fronteiras: apontando caminhos, señalando traçados* (2020).

No sentido de congregar os/as participantes e pesquisadores/as que ativamente fazem parte das discussões, em 2023 foi criado o Grupo de Pesquisa no CNPq que leva o nome do evento e das produções, ou seja, Grupo de Pesquisa *Leituras de Fronteiras* (LEFRON), <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2246851655288756>. O grupo vem se consolidando na área das Ciências Humanas, e as referências construídas pelo *Leituras de*

Fronteiras, em seus diferentes formatos, nos fornecem uma base sólida de análises e a inserção em projetos maiores.

Questões ligadas ao tema, como a territorialidade, a temporalidade e o problema que é alçado nos eventos foram publicados no livro intitulado “*A invenção das Fronteiras: histórias, experiências e sentidos na mobilidade entre Brasil e Paraguai*” (Baller, 2021). É composto por estudos sobre as fronteiras no campo da história, com uma considerável análise de fontes que circunscrevem mais de duas décadas de pesquisas acadêmicas, tendo em vista o Brasil e Paraguai, entre o fim do século XX e início do século XXI. Apresenta como as fronteiras se compõem de encontros e desencontros, de proximidade e lonjura, do conhecido e desconhecido, da dificuldade e a facilidade, das idas e vindas, dos perdidos e encontrados, dos bons e ruins, dos ricos e pobres, do campo e da cidade, do(a) brasileiro(a) e do(a) paraguaio(a). Corresponde a fatores que se circunscrevem nas fronteiras culturais, étnicas, da linguagem, do trabalho, territoriais, matrimoniais, políticas, grupais, familiares, de gênero, naturais, fixas e móveis. Essas, entre outras, são algumas das tantas fronteiras que as pessoas têm a capacidade de enfrentar, inventariar e inventar na simultaneidade e ambiência vivida, possibilitando que toda gente, sobretudo fronteiriça, se reconheça e promova, singular e coletivamente, uma troca surpreendente de experiências. Essa *leitura* exige um compromisso ético para a compreensão de verdades inconvenientes nesses entrelugares.

O livro, organizado e publicado por Alex Dias de Jesus e Elaine Dupas (2022), vislumbra sobre “*A vida na fronteira: investigações sobre o viver transfronteiriço no Mato Grosso do Sul*”, contribui com os estudos fronteiriços e reflete sobre as transformações no estado de Mato Grosso do Sul, seja mostrando as permanências e/ou as rupturas. Com caráter transdisciplinar, a obra parte de diversas áreas do conhecimento, transitando por vários caminhos metodológicos, apontando para as fronteiras como um lugar de vida nelas e entre elas, inclusive onde muitos de nós pesquisadores/as moram, trabalham, estudam e vivem. Os resultados das pesquisas

mostram mais do que temas relevantes e viáveis que, ao vislumbrar nosso contexto, revelam o compromisso com a produção e a divulgação científicas, com responsabilidade social, em lugares onde o Estado nem sempre está presente, o livro é uma leitura importante para entender as nossas fronteiras.

Ainda em 2023, organizamos (Baller; Leite, 2023) o livro intitulado *Fronteiras e Histórias: a centralidade das margens e os usos do passado*; reunimos pesquisadores/as no campo das humanidades, especificamente ligadas à história. O livro explora as *fronteiras* em um sentido amplo, representando uma ocorrência histórica, e o seu acontecer nos levou a pensá-las como uma produção social, já que as entendemos para além de sua acepção física. Desnaturalizamos a ideia de divisão, em um constante movimento de desconstrução de viés geopolítico, fortalecendo a construção da compreensão histórica e cultural. As fronteiras fazem referência à condição institucional da universidade, potencializando as agendas de pesquisa, apresentando desafios para estudiosos na direção de compreender e explicar a experiência fronteiriça. A publicação do livro se dá em um contexto de tensão vivido no mundo, ao final da pandemia da COVID-19 que, em grande medida, fechou as fronteiras no Brasil. Houve um processo político desafiador diante da negação da ciência, e na UFGD, que estava há três anos sob intervenção em sua gestão central e em outros setores. O livro, para além de sua contribuição literária, é uma prova de que a produção do conhecimento se ergue, crítica e destemida, frente a uma institucionalidade hostil, e mostra como as *leituras de fronteiras* representam uma ocorrência histórica, humana, territorial e também de enfrentamento político.

A revisão de literatura que optei por dispor, evidencia as fronteiras constituídas entre o Brasil e Paraguai, consideradas um fenômeno histórico. Na contemporaneidade, as fronteiras voltaram a ser temas importantes na pauta dos Estados e governos, especialmente diante da agudização das diferenças nos países mais pobres, uma pandemia mundial, a conflagração de guerra nos dois maiores países europeus, conflitos étnicos internos na África, no

Oriente Médio – entre outros – e os deslocamentos em direção a regiões consideradas mais ricas. Paralelamente, o mercado ilícito se tornou criativo no enfretamento às barreiras estatais, e coloca essa atividade como rentável, mobilizando altas cifras; atualmente, isso resulta na formação de rotas comerciais sempre móveis, como as de drogas, adaptáveis às demandas de um mercado consumidor em crescimento e em movimento.

Ou seja, estamos, mesmo que de maneira inconsciente, questionando parcialmente a globalização, um fenômeno intimamente ligado às fronteiras e à fluidez, que foi posto em xeque, pois a cada momento em que o mundo se contrai com problemas mais amplos, como pandemias, guerras, drogas e repatriações, as fronteiras se tornam o epicentro marginal dos debates, e a nossa proposta é fornecer elementos sólidos para entender e remediar possíveis tensões. Nesse sentido, compreender as manifestações culturais de um país, seu modo de viver, a influência de suas características em uma determinada região de fronteiras é tão importante quanto dominar os estratagemas dos ditames políticos, as regras econômicas ou as relações comerciais, ou seja, o conjunto de fatores simbólicos é tão relevante quanto as questões materiais.

Pensar a organização, apresentação e a publicação dos *Seminários Leituras de Fronteiras*, como um escopo coletivo, vem na direção de auxiliar a ampliação e formação de pesquisadores/as dedicados/as aos temas ligados às fronteiras, no âmbito das pós-graduações e graduações, no nosso caso, mais voltados à área das humanidades, contribuindo de maneira intrínseca na construção de uma base sólida de subsídios para auxiliar tomadas de decisões, otimizando as pesquisas nas regiões fronteiriças nas quais nos localizamos, enquanto cidadãos ou cidadãs, e mesmo como instituições voltadas ao ensino, pesquisa e extensão.

Ao expandir as análises a respeito do tema, com perspectivas contemporâneas próximas da nossa realidade atual e que implicam características de compreensão de comunidades existentes nesses locais, as comunidades transitórias/provisórias ou ancoradas/

permanentes com suas experiências sociais, culturais e econômicas nas áreas de fronteira, tornam-se parte desse desafio proposto, pois, junto a isso, buscamos institucionalizar e consolidar cada vez mais o Grupo de Pesquisa *Leituras de Fronteiras*, para que possamos ter mais autonomia, fomentando a prática reflexiva em linhas de estudos e pesquisas que tratam das mudanças contemporâneas, nas práticas socioculturais e econômicas, que são importantes para o desenvolvimento regional e o reordenamento territorial e social nas fronteiras, sejam em áreas urbanas ou rurais, com *una mirada* às humanidades.

Solidificar a compreensão do fenômeno *fronteira* e suas características sociais, enquanto componente importante nos atributos da/para a região que cada um dos capítulos do livro discute, ampara e inclui em seus pleitos atuais do debate, como se evidencia nos textos, ora em difusão. Dadas as características da proposta, de seus objetivos, os impactos sinalizam para metas com as quais somos desafiados a todo momento, a principal delas, talvez, seja a dificuldade de inserção das humanidades nas pesquisas financiadas. Os indicadores apontam o desenrolar das atividades dos seminários, com o trabalho de campo, a produção de materiais, a difusão do conhecimento, a adesão de instituições para além do local onde ele está sendo proposto e, sobretudo, alcançam objetivos importantes com as publicações de resultados em canais científicos especializados e qualificados, sejam nacionais ou internacionais e que subsidiam tomadas de decisões. Um bom indicador para a área das humanidades é o engajamento dos/as membros/as do seminário em atividades e pleitos diversos, o que cada profissional constrói.

Colaboramos no aprofundamento do conhecimento histórico-social, educacional, da segurança, das artes, da cultura, das pautas econômicas, do trabalho e dos trabalhadores, das migrações, entre outras, sobre as regiões fronteiriças e que estão no alcance da nossa publicação, sem descartar vetores de outras territorialidades. Isso é importante pois visa facilitar o conhecimento sobre a formação histórico-social de uma região sensível para o Brasil, enquanto

Estado-Nação. Compreender as fronteiras como ambiência histórica e colocá-las em seus devidos contextos entendendo que, até a atualidade, experimentam uma nova configuração na paisagem natural, com o agronegócio também é importante percebê-las como dispositivo, ora de atração e ora de desterro, pois oportuniza as abordagens com a presença de sujeitos sociais diferentes e que vão fornecer elementos para as percepções a respeito das fronteiras. Ao contribuir para o conhecimento sobre a fronteira e das pessoas que vivem nelas, temos um bom apoio social e intelectual para entender diferentes *leituras de fronteiras*, a partir dos resultados das nossas pesquisas, pois vemos o sujeito fronteiriço, as pessoas que ali vivem, com suas trajetórias emoldurando essa região, alterando, por vezes, o protagonismo local.

Ao coletar, registrar, analisar, escrever e difundir as experiências das pessoas fronteiriças, fornecemos subsídios para a tratativa da temática em outros devires, como em povoados, comunidades, vilas, escolas, empresas, aldeias ou cidades, assim como sobre o meio ambiente. Entender esses lugares e as pessoas que ali vivem é um parâmetro de negociação importante, não apenas à academia, mas, inclusive, para as autoridades regionais. Uma questão comum às regiões de fronteiras são os movimentos migratórios, um desafio atual que se coloca como uma problemática cara às ciências humanas e sociais, pois as migrações não se pautam somente aos modelos tradicionais, de migrar para melhorar de vida; as pessoas migram por que são refugiados/as, fogem de guerras, são exilados políticos e outros são extraditados por estarem em condições ilegais de documentos, em um ou outro país. Migrar se tornou uma categoria de análise ainda mais ampla e complexa, pois compreende inúmeras questões que estão envolvidas nas trajetórias das pessoas. As fronteiras, habitualmente, são lugares de contato da população migrante e, no Brasil, sempre abriram as portas aos migrantes, não apenas à tão conhecida e estudada migração paraguaia, que é um traço comum para o Brasil, sobretudo em estados como Mato Grosso do Sul e Paraná, os quais se aproximam do país vizinho de maneira direta.

Também são espaços para entender e fomentar outras pesquisas nessa área, como com os venezuelanos, haitianos, ucranianos e sírios, e isso vai ao encontro de abordagens que contribuem na transformação dos estudos sobre o tema.

Lendo *fronteras*: entre pesquisas e *encuentros*

É importante dizer que o seminário é um trabalho coletivo, e se expressa entre nós com visões de conjunto muito próximas, nesse sentido quero explicar que essa parte do texto, em que apresento os capítulos, compõe-se de elementos básicos da escrita, como seus/suas autores/as, títulos e um breve comentário sobre cada um deles. Sendo assim, ressalto que os Anais do VIII Seminário Leituras de Fronteiras, já trazem em seu interior passagens semelhantes e que, nesse momento, se faz necessário repeti-las. Dito isso, é com satisfação que trazemos ao público a quinta edição, em formato de livro, dos resultados finais da última edição – a oitava – do Seminário Leituras de Fronteiras / *Seminario Lecturas de Fronteras*, realizado em *Ciudad del Este*, localizada no Departamento fronteiriço de Alto Paraná, na República do Paraguai, entre os dias 23 e 24 de maio de 2024, tendo como anfitriã a sede da *Universidad Nacional del Este* (UNE-PY).

Ao longo dessa trajetória (2012-2025), emergiu uma notável característica do seminário: a publicação não só dos Anais do Evento – em versão digital – amplamente difundido, mas também oportunizamos, por meio *del Seminario*, coletâneas impressas em formato de livros, contendo trabalhos selecionados dentre aqueles apresentados nos eventos. O texto, que ora oportunizamos como uma busca de apresentação, é a quinta edição, o que demonstra a quantidade, a qualidade, mas sobretudo, a vitalidade e a periodicidade dos eventos que marcam as discussões e celebram os resultados escritos.

O presente volume abarca alguns dos trabalhos apresentados, reunidos em 15 capítulos, cabendo lembrar que o envio dessas versões era opcional, ou seja, o envio dos trabalhos apresentados

mostra o comprometimento dos participantes com as discussões e com a produção acerca do tema. Nesses textos, há a predominância de abordagens envolvendo Paraguai e Brasil, inclusive em perspectivas comparadas, mas, sem olvidar vetores de outros constructos espaço-temporais.

O livro começa com o texto de Leandro Baller intitulado, *Leituras de Fronteiras à guisa de apresentação: ampliando campos e estreitando relações*, e disposto em três partes. Em um primeiro momento, desperta reflexões e intenções de um mundo centro-marginal que são as fronteiras, buscando contemplar nosso afazer para as pesquisas e se estabelece aqui enquanto proposta de desafios para as nossas atividades. Em um segundo momento, retoma e diz um pouco sobre o que o Seminário Leituras de Fronteiras – *Seminario Lecturas de Fronteras* – vem fazendo, temática, teórica, ou metodologicamente, enquanto empreitada modesta, mas sempre muito eficiente, prazerosa e que aqui é importante destacar. E, em um terceiro momento, expõe algo mais normativo do que reflexivo, mas nem por isso menos importante, que é a apresentação dos capítulos que auxiliam na construção de mais essa edição *del Seminario Lecturas de Fronteras* – Seminário Leituras de Fronteiras. Sendo assim, esse capítulo revela um conjunto de questões e discussões que surgiram no decorrer dos debates, uma síntese estruturada que procura minimamente expor outras possibilidades de análise problematizando as fronteiras.

Destaco, posteriormente, o texto intitulado *Primeros contactos consulares entre Paraguay y el Imperio del Brasil: la Misión Correa da Cámara*. Lançando mão de documentação existente no *Archivo Nacional de Asunción*, Anibal Herib Caballero Campos, aborda a tentativa de estabelecimento de relações diplomáticas entre a República do Paraguai e o Império do Brasil, na década de 1820, por meio da chamada Missão Corrêa da Câmara – aliás a única missão diplomática estrangeira recebida pelo ditador paraguaio, Francia, durante todo o seu governo.

Já a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), ou mais propriamente suas consequências e seu significado, Eudes Leite

(UFGD), também em um texto intitulado *O cavalo voador do barão e a (re)conquista do Pantanal após o final da Guerra Grande*, tematiza o pós-guerra no Pantanal Sul-Mato-Grossense, abordando não só a retomada do processo de constituição de grandes propriedades fundiárias como, também, a construção e difusão de uma memória, nada inocente, acerca da história dessa região.

Também presente no Seminário, um tema especialmente interessante é o que poderíamos chamar, talvez, de cultura transfonteiriça Brasil-Paraguai, o qual aparece aqui em três trabalhos. O primeiro, intitulado *Perla le canta a la frontera: lenguas, identidades e historia*, é uma excelente discussão sobre a atuação da cantora e compositora paraguaia Ermelinda Pedroso Rodríguez D'Almeida, conhecida como Perla, que fez grande sucesso no Brasil nos anos de 1970. Escrito por Jorgelina Tallei e Paulo Renato da Silva, o texto propõe-se a “*pensar el lugar de Perla como cantante de Paraguay desde sus intersecciones de mujer, fronteriza y plurilingüe*” em um mundo onde as regras são ditadas pelo patriarcado.

Outro texto apresentado, por José Ramón Castillo, é sob o título *Fronreira Estrutural desde a performance artística: Proposta epistêmica para estudar a fronteira Brasil/Paraguai*. Tomando como exemplos as práticas do teatro e da performance, o autor busca fundamentar o conceito de fronteira estrutural. Tais fronteiras, nota o autor, são “influenciadas por múltiplas identidades nacionais – porque envolvem dois ou mais estados nacionais – para constituir uma identidade regional que parece estar de cada lado do limite físico, mas que carrega os traços do Outro”.

Na sequência dessa disposição, aparece o texto *Devires fronteiriços: a fronteira Foz do Iguaçu – Ciudad del Este como território de devir*, Yulliam Moncada, inspirada no pensamento de Deleuze e Guattari, rompe com a ideia habitual de fronteira como um limite fixo entre estados nacionais. Para ela, o “território de devir” é “um espaço dinâmico onde as fronteiras, sejam elas geográficas, sociais, culturais ou identitárias, estão em constante negociação e reconstrução”. Por meio da análise das histórias de vida de quatro moradores, a autora mostra que as práticas cotidianas dos

habitantes da fronteira são marcadas pela mobilidade, pelo dinamismo, pela multiplicidade e a capacidade de “estabelecer diferentes territorialidades com distintos territórios”, mediante “o estabelecimento de relações horizontais, mesmo que as estruturas oficiais sejam verticais”.

As políticas públicas em segurança e inovação nos contextos de fronteira são um outro importante tema, debatido em dois trabalhos; *CIOF: o modelo brasileiro de policiamento liderado pela inteligência*, de Victor Jorge Lugnani Chamorro, Guillermo Javier Díaz Villavicencio, e Daniel Teotonio do Nascimento que analisam extensamente a instituição brasileira denominada Centro Integrado de Operações de Fronteira (CIOF), criado em 2019, em Foz do Iguaçu e vinculado ao Ministério da Justiça. Inspirado em um modelo desenvolvido nos Estados Unidos da América e agregando representantes de diferentes órgãos da segurança pública, o Centro Integrado busca “coletar, analisar, compartilhar, centralizar e difundir informações”, visando “o enfrentamento dos crimes transfronteiriços e criminalidade organizada”. Os autores avaliam positivamente a atuação do órgão, embora apontem os riscos derivados de sua enorme capacidade de “obtenção e processamento de dados pessoais e de imersão na vida privada das pessoas”.

Seguindo nessa direção nos é apresentado o texto *Governança transfronteiriça na tríplice fronteira entre Argentina (Puerto Iguazú), Brasil (Foz do Iguaçu) e Paraguai (Ciudad del Este)*, em que o autor Osvaldo Vaz Furtado, avalia a cooperação transfronteiriça, por meio da implantação de um sistema regional de inovação (SRIT), na tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai, “dada a diversidade de atores e recursos presentes na região”. Tal cooperação, nota o autor, sendo “essencial para promover o desenvolvimento econômico e social e superar desafios comuns”, poderia levar à “coordenação de políticas e iniciativas” e ao estabelecimento de “mecanismos eficazes de governança, incluindo a criação de normas, incentivos e instituições comuns”.

O tema da educação, em contextos fronteiriços ou migratórios, aparece, neste volume, com cinco pesquisas, as quais apresento a seguir.

Nahla Yatim e Tamara Cardoso André, no texto *A docência no ensino de Libras para ouvintes em contextos de fronteiras*, trata da utilização da língua de sinais nos cursos de graduação da Unila, “uma universidade da integração onde estudam alunos oriundos de diversos países da América Latina e falantes de diversas línguas”. Em um interessante “relato reflexivo”, já que Nahla Yatim é a primeira docente surda dessa universidade, as e os leitoras/es são apresentadas/os aos vários desafios enfrentados no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem.

Em um abrangente estudo comparativo, vinculado a uma pesquisa em rede internacional, Célia Ortegas de Oliveira e Andréia Vicência Vitor Alves tomam como objeto; *Os conselhos de educação no Brasil e no Paraguai*. Lançando mão de fontes bibliográficas e documentais, as autoras evidenciam que, nos dois países, conselhos estão presentes tanto no âmbito dos sistemas oficiais de educação como no âmbito escolar; e demonstram também que tais órgãos, na condição de elos entre as comunidades e o Estado, viabilizam a participação da sociedade nas tomadas de decisões e no planejamento educacional.

Numa chave comparativa, encontra-se o texto *Universidades em fronteiras (BR/PY/AR): a pandemia e seus efeitos na educação*, de Adriana de Sousa Lima e Regina Coeli Machado e Silva, trazendo resultados iniciais de uma pesquisa em andamento, que, abrangendo a *Universidad Nacional de Misiones*, a *Universidad Nacional del Este*, a Unila e a Unioeste, examina a “(re)configuração dos modos de organização do trabalho nas universidades” em razão da pandemia da COVID-19, observando as relações de trabalho e “as diferentes respostas dadas que envolvem complexidades e especificidades entre os sujeitos e as instituições, tanto na esfera organizacional quanto na esfera política”.

A partir da noção do direito à educação como um direito humano, Elis Regina dos Santos Viegas e Fábio Perboni debatem os

impactos das migrações de paraguaios, venezuelanos e bolivianos sobre a estrutura educacional do estado de Mato Grosso do Sul. Em *O direito à educação e o fluxo migratório no Brasil: um olhar sobre o cenário sul-mato-grossense*, analisam os “desafios e oportunidades que afetam tanto os migrantes quanto os municípios que os acolhem”, abrangendo aspectos como a infraestrutura escolar, o contingente de docentes e, de modo geral, os “desafios de adaptação e integração cultural”.

Fechando o tema mais voltado às preocupações sobre a educação, o território sul-mato-grossense tem destaque no texto *Processo escolarizador na fronteira do sul do antigo Mato Grosso (1889-1943)*, no qual, apoiado no pensamento de Norbert Elias e em fontes bibliográficas e documentais, André Soares Ferreira reflete sobre o “vínculo entre civilização e educação” no “processo de introdução e ampliação do sistema de educação pública na fronteira do Sul do antigo Mato Grosso no período de 1889 a 1943”. O autor identifica marcas de um processo civilizador, visto que a “escolarização exigiu adaptação da sociedade e das crianças a um novo modo de comportamento imposto pela cultura urbana”; ele ressalva, contudo, que resta investigar “se as escolas implantadas na fronteira foram capazes de reformular o *habitus* fronteiriço”.

Os últimos dois textos resistem, por assim dizer, a uma categorização mais estrita. Refiro-me, em primeiro lugar, a *Escravidão e civilização: a fronteira atlântica*, no qual Ademir Gebara nos apresenta instigantes reflexões acerca da conexão entre o estabelecimento da escravidão nas Américas e “a entrada dos europeus no mercado de escravos africanos, abrindo o Atlântico para o mais abrangente e lucrativo comércio dos séculos XV e XVI”. O autor nota que o “comércio triangular”, que se tornaria célebre depois da conquista da América, surgiu originalmente na África, envolvendo a troca de “mercadorias e produtos europeus por escravos no Congo e escravos por ouro em Elmina”. Com a implantação, na América, de atividades econômicas fundadas no trabalho escravizado, conclui o autor, a “Fronteira Atlântica está aberta”, tendo sempre como principal “atrativo” a escravidão,

“pois sem o escravo não se extrai o ouro, não se planta o açúcar e outros produtos agrários”.

Por fim o texto *Ensino de Geografia e gamificação: sequência didática no 7º ano*, por meio do qual Juliana Dutra Ferreira e Alex Torres Domingues apresentam uma prática didática inovadora, na fronteira dos estudos pedagógicos. No caso, a gamificação foi utilizada em aulas de Geografia, em uma escola estadual de Mato Grosso, visando levar os alunos a compreenderem os elementos do mapa. Em um contexto onde “fica cada vez mais complexo chamar a atenção dos estudantes para o que é ensinado em sala de aula”, notam que a gamificação “apresenta-se como uma importante possibilidade de diversificação metodológica”, considerando-se que “a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes se sentem motivados em seu interior, capazes de se engajar no desenvolvimento das atividades” no ensino/aprendizagem.

Na certeza de que estes quinze capítulos possam contribuir um pouco mais para nossas *leituras de fronteiras*, desejamos a todas/os uma proveitosa leitura, e que outras mais sejam possíveis num futuro próximo. Enquanto isso, seguimos incansavelmente escrevendo as fronteiras ou, se preferirem, fronteirando a escrita; em ininterrupto exercício de compromisso com as ciências, no interior das humanidades e para lá dos limites normativos, afinal todas as fronteiras – nos seus mais amplos e variados sentidos e acepções – servem a um propósito: o de serem transpassadas.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras: Revista de História**. [S.l], vol. 10, n. 17, p 55-67, jul. 2008a. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/62>
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M de. **Nos destinos de fronteira**: história, espaços e identidade regional. Recife: Bagaço, 2008b.

- ALBUQUERQUE, J. L. C. **A dinâmica das fronteiras:** os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.
- BALLER, Leandro. **Cultura, identidade e fronteira:** transitoriedade Brasil/Paraguai (1980-2005). 2008. 185f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2008.
- BALLER, L. **Fronteira e fronteiriços:** a construção das relações socioculturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014). Curitiba, PR: CRV, 2014.
- BALLER, L. **A invenção das fronteiras:** histórias, experiências e sentidos na mobilidade entre Brasil e Paraguai. Curitiba, PR: CRV, 2021.
- BALLER, L.; LEITE, E. F. (org.). **Fronteiras e Histórias:** a centralidade das margens e os usos do passado. Curitiba, PR: CRV, 2023.
- LEITE, E. F.; BALLER, L. Fronteira e Fronteiriços(as). In: COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. **Dicionário Crítico de Gênero.** Dourados, MS: Edufgd, 2015.
- BRITO, A. J. I; ROMANI, C.; BASTOS, C. A. (org.). **Limites Fluentes:** Fronteiras e Identidades na América Latina (Séculos XVIII-XXI). Curitiba: CRV, 2013.
- JESUS, A. D. de; DUPAS, E. (org.). **A vida na fronteira:** investigações sobre o viver transfronteiriço no Mato Grosso do Sul. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.
- GEBARA, A.; SOARES FERREIRA, A. (org.). **Leituras de Fronteiras:** novas achegas. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.
- GEBARA, A.; CAMPOS, H. C.; BALLER, L. (org.). **Leituras de Fronteiras:** trajetórias, histórias e territórios. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2018.
- GOES FILHO, S. S. **Navegantes, bandeirantes, diplomatas:** um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- HOLANDA, S. B. de. **Caminhos e Fronteiras.** 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- KOSELLECK, R. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

- LEITE, E. F.; CAMPOS, H. C.; BALLER, L. (org.). **Leituras de Fronteiras**: apontando caminhos, señalando traçados. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.
- MARTINS, M. H. (org.). **Fronteiras Culturais**: Brasil. Uruguai. Argentina. Cotia: Ateliê, 2002.
- MARTINS, J. de S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.
- SCHEIDT, E. *et al.* (org.). **História Social das Fronteiras**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.
- WILKE, E. P. (org.). **Apontamentos sobre o Corredor Bioceânico Brasil-Norte do Chile**: economia, logística, direito, História e Turismo. Campo Grande, MS: Life Editora, 2022.

PRIMEROS CONTACTOS CONSULARES ENTRE PARAGUAY Y EL IMPERIO DEL BRASIL: LA MISIÓN CORREA DA CÁMARA¹

Herib Caballero Campos
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ESTE - PY
UNIVERSIDAD NACIONAL DE PILAR - PY

Introducción

El 12 de mayo de 1821 en una carta dirigida al comandante del Fuerte Borbón, don Bernardo Velázquez, el dictador José Gaspar de Francia le escribía lo siguiente:

cuando hicimos aquí nuestra revolución también se sobresaltaron los portugueses, e hicieron venir mucha más gente que ahora a Coimbra y a Miranda, porque también entonces tenían su pecadito y era que Velasco y los europeos, desconfiando de los paraguayos como americanos, solicitaron de los portugueses y se entendieron con ellos, para que les enviasen tropas portuguesas para asegurar su mando.²

El dictador del Paraguay quien gobernaba en forma unipersonal el país desde 1814, en había establecido unos primeros contactos a través de los comandantes de Frontera con los comandantes portugueses de Miranda al norte y de São Borja al sur con el propósito de iniciar el comercio, en la mencionada carta demostraba su interés al señalar que “yo espero que ahora del mismo modo en breve se desengañaran y viendo nuestra quietud sosiego y que no tenemos ningunas ideas hostiles u hacemos

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265208023550>

² Archivo Nacional de Asunción [En adelante ANA] Sección Historia [En Adelante SH], vol. 232, Núm. 2 Francia a Velázquez, Asunción, 12 de mayo de 1821.

preparativos ningunos contra ellos [...] yo estaba aguardando la respuesta decisiva sobre las insinuadas contestaciones hechas según mi instrucción por el comandante de Concepción”.³

El 2 de diciembre de 1821, Francia ordenó una expedición militar la zona de las misiones comprendida entre los ríos Paraná y Uruguayo para asegurar la soberanía sobre dicha jurisdicción y de esa forma lograr liberar el camino hacia Río Grande del Sur.⁴

Para ese mismo año eran varios los comerciantes portugueses que estaban comerciando en el pueblo de Itapúa, ubicado a 360 kilómetros al sur de Asunción, incluso en 1823, Francia ordenó que la yerba mate de los propios de la ciudad de Asunción se vendan a los “portugueses americanos del Brasil”,⁵

El comercio lo realizaban particulares con que “tado paraguayo representando por el comandante militar del pueblo de Itapúa un ejemplo de cómo se daban las negociaciones la tenemos en esta particular orden de Francia que “[...]deben excusar de crear deudas haciendo fiado por los inconvenientes que esto tra bajo el concepto de que el gobierno tampoco tiene precisión de dar licencia para transportar a Itapúa razón o a pretexto de fiados”, así mismo disponía que las tropas de ganados de los comerciantes portugueses sean pasados a Itapua franqueándoseles el paso de forma gratuita.⁶

Pero además del interés comercial, el gobierno del dictador Francia veía en la presencia de los comerciantes brasileños en Itapúa una oportunidad para conocer noticias de lo que acontecía en la región y en el mundo, es así que una instrucción dada al subdelegado de Santiago era que:

³ Ibidem

⁴ ANA, Sección Nueva Encuadernación [En adelante NE], Vol. 3104. José Gaspar de Francia a Norberto Ortellado, Asunción, 2 de diciembre de 1821.

⁵ ANA, SH, vol. 238, núm. 1. Decreto del doctor José Gaspar de Francia, S/d.

⁶ ANA, NE, vol. 782. Francia al subdelegado de Santiago, Asunción 12 de diciembre de 1823.

encargar también a Morínigo reservadamente, que averigüe siempre con los comerciantes que están allá y con los que en adelante vengan de las noticias que hayan de Europa, porque se aguardan grandes novedades sobre las Américas y los portugueses del Janeiro y Montevideo.⁷

De esa forma el comercio con el Brasil significó una válvula de escape a la apremiante situación económica de la emergente República pues se habían cortado vínculos con su principal mercado, que era Buenos Aires.

La Misión Correa da Camara

Manuel Antonio Correa da Camara, un destacado político brasileño⁸ cercano a Bonifacio de Andrada, quien realizó misiones diplomáticas en Montevideo y Buenos Aires, llegó al Paraguay en misión siendo el único representante diplomático de un país extranjero en ser recibido personalmente por el dictador José Gaspar de Francia en veinte y seis años de gobierno. Correa Da Cámara fue militar y había luchado en Europa y su principal mérito era el acercamiento a Andrada.⁹

Al respecto cabe señalar que:

⁷ ANA, NE, vol. 2561, Francia al subdelegado de Santiago, Asunción 17 de junio de 1824.

⁸ Según Botafogo Nascido no Rio Pardo foi enviado por seu pai, ainda quando criança, para estudar em Portugal. Era filho de Patrício José Correia da Câmara, primeiro visconde de Pelotas. Formou-se no Colégio dos Nobres, em Lisboa. Em 1807, durante a primeira invasão francesa das tropas chefiadas pelo general Junot ao reino lusitano, foi forçado a alistar-se no exército francês. Depois de ter sido libertado e finalizado seus estudos, viajou pela Europa até a Índia onde encontrou seu pai que servia como ajudante de ordens do governador da colônia (Guimarães, 1938; Alegre, 1981, p. 90-91; Camargo, 1877, p. 505-506). No ano de 1816, depois de proclamada a república das Províncias

Unidas do Rio da Prata, a Coroa portuguesa nomeou-o agente comercial e político na região (Guimarães, 1938) luego fue cónsul de Brasil en Buenos Aires" (Botafogo, 2016, pp.8-9),

⁹ (Cordeiro, 2018, P. 110).

Quizá el caso más famoso haya sido el de Manuel Antonio Correa Da Camara, enviado por el Imperio del Brasil a mediados de la década de los veinte, buscando la alianza paraguaya para su guerra con Buenos Aires. Correa Da Camara pudo recorrer el camino entre Itapúa y Asunción mediante cartas sumamente zalameras y promesas desmesuradas. Luego de asegurar al dictador cosas que no podía cumplir, regresó a Brasil a obtener lo reclamado por el Paraguay. Al quedar al descubierto su maniobra, no se le permitió retornar a Asunción y se le retuvo en la zona de Itapúa durante un lapso considerable. Años más tarde regresaría como embajador de la República de San Pedro de Río Grande del Sur, pero tampoco le fue permitido acercarse a la capital (Collazo, 2004, p.100).

Las instrucciones dadas por el ministro desde Río de Janeiro a Correa dan Cámara nos presenta una perspectiva muy interesante, en primer lugar le dice que además de cumplir sus funciones como cónsul del imperio actuó como “agente político” del Imperio teniendo en cuenta su patriotismo, pero dicha función estaba limitada a que se consulte con la corte sobre los acuerdos que podía suscribir, es así que:

S. M. Imperial a respeito da natureza da sua comissão: S. M. Imperial deseja ligar com os mais Estados deste hemisfério as mais íntimas relações políticas e comerciais e, para isso, o encarrega de fazer todas as aberturas que julgar convenientes e transmitir as respostas que se lhe derem; mas também S. M. Imperial deseja, primeiramente, ter exato conhecimento dos recursos, opiniões e consolidação desses diferentes governos, para ajuizar das garantias que semelhantes governos podem oferecer aos seus ajustes e relações com o Império do Brasil. É neste sentido que V. Mce. deverá proceder, sem entrar por ora em ajustes ou convenções definitivas, até novas ordens de S. M. Imperial, ainda que fique autorizado para propor e receber aquelas vantagens que entender convenientes depois de maduro exame.¹⁰

¹⁰ Instruções datadas de 30 de julho de 1824 de Luís José de Carvalho e Melo, ministro dos Negócios Estrangeiros, a Antônio Manuel Correa da Câmara, agente comercial e político no Rio da Prata. Publicado nos Cadernos do CHDD, ano VII n. 12, p. 55-59.

Esa limitación es la que el dictador José Gaspar de Francia consideraba la principal barrera para acordar con el Imperio del Brasil, pues además de las indemnizaciones solicitaba que el gobierno imperial reconozca la independencia del Paraguay. En su función consular se le instruía que debía ser en ventaja del comercio brasileño. En cuanto a la tensa situación en la región, Correa debía lograr lo siguiente:

Procurará, por meios indirectos, alcançar partido nessa província do Paraguai, que sobre todas mais nos importa atrair, e fará os maiores esforços, assim para conservar a fronteira em segurança, como para separar as relações que houver entre esse governo e o de Buenos Aires, pois a experiênciã nos mostra o quanto convém que jamais se liguem, enquanto Buenos Aires conservar esperanças de perturbar-nos na posse em que legitimamente estamos do Estado cisplatino e o gozo das instituições monárquicas que temos conservado. Para alcançar os fins propostos, não pode deixar de ser seguro meio o exaltar em todas as ocasiões a consideração, grandeza, força progressiva e recursos do Brasil.¹¹

En otra apartado se le encargaba que deje en claro al gobernante paraguayo la grandeza del imperio y que para todos los estados vecinos sería fundamental tener alianzas y buenas relaciones con el Imperio del Brasil.¹² Así mismo quedaba claro

¹¹ Ibidem

¹² “exaltar em todas as ocasiões a consideração, grandeza, força progressiva e recursos do Brasil, mostrando V. Mce. que, devendo, consequentemente, este Império ter a preponderância na balança política da América Austral, é do maior interesse para os Estados circunvizinhos procurar a sua aliança e ter, também, nesta corte os seus agentes políticos. Por esta ocasião, V. Mce. observará não só que a política do gabinete brasileiro é propriamente americana e tem por essencial objeto a sua independência de qualquer tutela européia, mas que também este governo, seguindo uma vereda totalmente oposta à de alguns outros nascentes governos americanos”. Instruções datadas de 30 de julho de 1824 de Luís José de Carvalho e Melo, ministro dos Negócios Estrangeiros, a Antônio Manuel Correa da Câmara, agente comercial e político no Rio da Prata. Publicado nos Cadernos do CHDD, ano VII n. 12, p. 55-59.

que le propósito principal era asegurar los intereses comerciales del imperio con el Paraguay, según la voluntad del emperador “Sua Majestade, porém, julgou acertado enviar primeiro, para ali, tão-somente um cônsul para zelar os interesses do nosso comércio e esperar por ocasião oportuna e formal para ali, com dignidade, ter um agente político”.¹³

Su llegada al Paraguay

Manuel Correa da Camara arribó al pueblo de Itapúa en junio de 1825, y el 4 de julio allí escribió al dictador Francia para comunicarle el proposito de su misión.¹⁴

El 30 de julio se acusaba recibo de dos notas que había enviado al dictador Francia, y la respuesta se le hacía una advertencia sobre el tratamiento incorrecto que se había hecho en las sendas comunicaciones, pues el Paraguay era una República y no una provincia, pero al mismo tiempo se señalaba que:

Se hubiera hecho por ignorarse el título adoptado no ha sido pura delicadeza de su Excelencia sino porque el saberse aquí, que el nuevo Gobierno Sobrerano é independiente del Brasil adheria y accedia francamente á nuestra idea de establecer en el Paraguay una República tambien independiente podía ser de una grata satisfacción conducente á mejor cimentar qualesquier amistosas relaciones, o transacciones fuesen comerciales, ó políticas dirigidas a la prosperidad, defensa, y seguridad, ó gloria de uno y de otro Estado, desterrando qualquier preocupación que pudiese haver en las circunstancias por falta de los conocimientos necesarios.¹⁵

¹³ Instruções datadas de 30 de julho de 1824 de Luís José de Carvalho e Melo, ministro dos Negócios Estrangeiros, a Antônio Manuel Correa da Câmara, agente comercial e político no Rio da Prata. Publicado nos Cadernos do CHDD, ano VII n. 12, p. 55-59.

¹⁴ Ana, CRB, vol. 228. Antonio Manuel Correa a José Gaspar de Francia. Itapua, 4 de julio de 1825.

¹⁵ Ana, CRB, vol. 221. Martín Serapio de Almirón a Antonio Correa da Camara. Asunción 30 de julio de 1825.

En adjunto a dicha comunicación se remitía el decreto de reconocimiento como Cónsul del Imperio del Brasil, pero la comunicación advertía en ese sentido que "...dirigida solamente á conservar por ahora la buena armonía y las relaciones comerciales entre uno y otro Estado no debe tener trascendencia alguna para clasificar ninguno de los dos Gov^{nos} del Paraguay, ó del Brasil".¹⁶

El 1 de agosto, Correa da Cámara remitió al dictador Francia varias gacetas y un Memorándum, nota que fue contestada por el secretario de gobierno Manuel José de Talavera, quien le informaba que podría trasladarse hasta Asunción cuando así lo dispusiese, así como también dejar a parte de su sequito en la Itapúa.¹⁷

El 13 de agosto comunicó que marcharía hasta Asunción,¹⁸ y el 25 de agosto ya se encontraba en la capital paraguaya.

El 20 de agosto de 1825, fue reconocido oficialmente como cónsul comercial del Imperio del Brasil en la República del Paraguay.¹⁹

El consúl Correa da Camara realizó una serie de peticiones al dictador Francia, una primera que su pasaporte reconozca su carácter político y que se dirigiría al río Uruguay y de ahí a la Corte de Rio de Janeiro, en segundo termino solicitó que un ministro o el propio Dictador responda la carta remitida por el ministro Andrada desde la capital Brasileña, en tercer lugar que se permita al Alférez Antonio López Souza a retirarse del pueblo de Itapua, que se le permita llevar al paraguayo Juan Bautista Flecha con el hasta Rio de Janeiro, en quinto lugar que se le permita llevar a dos soldados que lo escolten hasta Allegrete y que de ahí regresen con las noticias que se requieran sobre la situación de la

¹⁶ Ana, CRB, vol. 221. Martín Serapio de Almirón a Antonio Correa da Camara. Asunción 30 de julio de 1825.

¹⁷ Ana, CRB, vol. 221. Manuel José Talavera a Antonio Correa da Camara. Asunción, 8 de agosto de 1825.

¹⁸ Ana, CRB, vol. 228. Antonio Manuel Correa a Norberto Ortellado. Itapua, 13 de agosto de 1825.

¹⁹ Ana, CRB, vol. 235. Antonio Manuel Correa a todos los súbditos brasileños. Asunción, 28 de agosto de 1825.

Banda Oriental. En sexto orden las instrucciones para el viceconsul que cumpliera funciones en Itapúa, y que la carga de armamento encargadas al comerciante Gonzalo Gomez de Mello puedan ser traídas directamente por una nave de la flota imperial hasta el puerto de Asunción. Que la comunicación entre ambos gobiernos se haría por Salto y por Fuerte Olimpo, así mismo se disponía que las comunicaciones irían en clave serían envueltas en doble cubierta y la cubierta de adentro tendría doble sello. Así mismo una relación circunstancia da de las crueldades de los indígenas mbayás para los habitantes del Paraguay y el punto 11 una copia de la correspondencia del “espía” Grandsire.²⁰

El Dictador Francia recibió en audiencia a Correa da Camara, a quien presentó una serie de reclamaciones principalmente en lo que respecta a las incursiones de los mbayás en la región norte del Paraguay, por lo que se solicitó su cese, a respecto “Correa reconoció las quejas como legítimas y aseguró al gobierno paraguayo que las violaciones se detendrían”.²¹

Correa da Camara prometió el reconocimiento de la independencia del Paraguay por parte del Imperio por lo cual prometía regresar a Asunción con la designación como Embajador, así mismo se comprometió en lograr satisfacer las reclamaciones del gobierno paraguayo dejó Asunción en diciembre de 1825.²²

Promesa incumplida

Correa da Camara retornó al Paraguay en septiembre de 1827, pero el gobernante paraguayo consideró que no se habían cumplido todas las promesas realizadas por el cónsul brasileño, por lo que no se le autorizó a llegar hasta Asunción, por lo que se le mantuvo en el pueblo de Itapúa.

²⁰ Ana, CRB, vol. 228. Antonio Manuel Correa a José Gaspar de Francia. Asunción, 7 de septiembre de 1825.

²¹ (Areces, 2020,p.180).

²² (Williams, 1972, p. 111).

Los conceptos de Francia con respecto a Correa eran sumamente severos al afirmar que “no había venido de buena fe” y que pensaba expulsarlo.²³ Le comunicaba al comandante Ramírez el dictador que:

... su mismo papel descubre, y pone en claro la menos buena fee, y la inutilidad de su venida, que no se dirige a cumplir efectivamente esas disposiciones, en que dice hallarse el Soberano del Brasil de mandar dar entera satisfaccion a la República del Paraguay sobre todas sus reclamaciones, sino unicamente á entretener demora y pasar el tiempo, y tal vez los años con fútiles pretextos de varias, frívolas é infructuosas diligencias seguramente con la idea de procurar con tal procedimiento entorpecer y frustrar nuestra justísimas demandas en materia de hechos bien sabidos y sobradamente notorios, pensando sin duda que aquí no tenemos bastante conocimiento de todo...²⁴

Correa da Cámara había solicitado al gobernante paraguayo a que le preste una embarcación para hacer un viaje hasta el Matto Grosso, que el dictador paraguayo consideraba que dicho viaje solo estaba motivado por “...sus particulares fines, especulando y observando también los territorios y estado del Paraguay”.

Durante la permanencia de Correa en Itapuá, el mismo podía tener libre comunicación con el Brasil, pero bajo una estricta vigilancia así el dictador ordenaba al comandante Ramírez que “Puede hacer Correa los chasques que quiera y recibir los que le vengan, en lo que no le pondrás embarazo, pero me darás siempre noticia de los chasques que haga o que reciba”.²⁵

En cuanto a las reclamaciones realizadas a pesar de su retiro Francia quería que quede muy claro que el Paraguay no

²³ Ana, SH, vol. 238, núm5. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez, Asunción 17 de noviembre de 1826.

²⁴ Ana, SH, vol. 240, Núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez. Asunción, 8 de junio de 1829.

²⁵ Ana, SH, vol. 238, núm5. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez, Asunción 17 de noviembre de 1826.

renunciaba a las mismas por lo que ordenó que el comandante Ramírez le informe al diplomático brasileño cuanto sigue:

Decirle tambien, que llegado el caso a tal extremo, se da a saber para que a su retirada instruya a su Gobierno, que por parte de la Republica se exige lo primero, que sea indemnizada al menos con cien mil pesos fuerte en justa satisfaccion delos inemenos robos, daños y perjuicios, que han causado los Portugueses de los Establecimientos del Norte, hostilizando, y haciendo hostilizar barbaramente al Paraguay baxo de paz y con la más desafortada violacion del derecho de gentes, auxiliando para esto á los Yndios barbaros Mbayas con armas, con toda clase municiones y con soldados fusileros blancos y negros á más de componer continuamente las armas para de este modo tomar como han tomado la mayor parte, ó casi toda la inmensidad de ganados robados de toda especie [vto] sin hacer cuenta de otros despojos de casas saqueadas con muerte de sus dueños, con cuya barbarie han dexado arruinada y desolada nuestra Villa de Concepción.²⁶

Estos reclamos ya se habían realizado al comandante Craveiro de Matto Grosso en los años anteriores, de hecho, el gobierno paraguayo acusaba a los comandantes de las fortalezas de Coimbra y Miranda de ser abrigadores y cómplices de los indígenas guaicurues y de sus latrocinios, de hecho, se menciona a un tal abanderado Fleyras quien comandaba una avanzadilla con 30 hombres que según el dictador Francia:

Aquella Guardia avanzada servia de abrigo y resguardo á los Yndios para que en llegando, ó refugiándose allí fueren internados á Miranda, y que la gente de la Villa, si los seguia, no pudiese pasar adelante á buscar ó perseguirlos. Por esto fue que a dicho abanderado se intimo, que no volviese más a la Villa estando

²⁶ Ana, SH, vol. 240, Núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez. Asunción, 8 de junio de 1829.

conocida su maldad su trahision mediante la que los Yndios hasian sobre seguro sus asaltos no jamas podían ser encontrados...²⁷

El gobierno paraguayo sostenía que el estado portugués se había beneficiado con estos latrocinios al punto que se establecieron tres estancias denominadas del Rey una el Alburquerque y otras dos en las cercanías de Miranda, todas pobladas con ganado saqueado desde el Paraguay, pues les benefician debido a que antes los miembros de esas fortalezas se mantenían con “ la faraña, el fechaon, ó porotos y con el tocino , que se les enviaba de Cuyabá y con lo que pescaban continuamente; pero despues aca no se averguenzan los Portugueses de mantenerlas con los ganados robados del Paraguay”.²⁸

Pero no sólo el ejército y el gobierno se beneficiaban con los saqueos de los Mbayás, la acusación paraguaya incluía a varios particulares, entre ellos el mencionado Abanderado Fleitas quien envió a Cuyaba 1500 mulas y 800 cabezas de ganados por su cuenta; el pedestre José Nicolás quien se convirtió en un propietario de ingenio y capitán de milicias gracias a cuatro mil cabalos y yeguas que vendió. Así mismo se destacaba el caso del sargento Antonio Carlos “es ahora otro rico hacendado mediante lo robado del Paraguay”. Así mismo se nombraba a otros beneficiarios de este comercio con los indigenas a cambio de dulces, aguardiente y lienzos como ser el furriel Antonio Piris. El coronel Gerónimo, Domingo Fernandez, Filiberto de Aneves, Constantino e Isidro también eran hacendados que también se beneficiaban de este comercio.

Francia afirmaba que Correa da Camara no podía negar desconocimiento:

pues en su primera venida saco copia de una contestacion del Comandante Craveiro, que este no negó, sino que confesó en

²⁷ Ana, SH, vol. 240, Núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez. Asunción, 8 de junio de 1829.

²⁸ Ana, SH, vol. 240, Núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez. Asunción, 8 de junio de 1829.

respuesta a una reclamación del comandante de Concepción, que era cierto que en Coimbra se componían y concertaban las armas de fuego a los Yndios. Todo ha sido bien manifiesto, y se dexaba conocer por si mismo, pues delo contrario no podían los Yndios aparecer con porcion de armamento haciendo un fuego horroroso no teniendo de donde sacar armas y municiones.²⁹

Pero las incursiones no solo se limitaban a saquear a la población civil, en el memorial remitido el gobierno del Paraguay afirmaba que la falua en la que trasladaba el comandante del Fuerte Olimpo fue atacado por un grupo de indígenas en ambas márgenes del río con 50 fusiles, y que entre los atacantes se oyó a algunos hablar en portugués, que luego de un tiempo el cacique Calapa confirmó que dicho ataque se hizo con el apoyo de seis Negros que fueron enviados por el comandante de Coimbra en auxilio de los indígenas. Se señala que se enviaron ordenes desde Cuyaba para que no se auxilie a los indígenas mbayaés pero dichas órdenes eran vagas y confusas.

Otro tema de desavenencia es el de los límites, al respecto sostenía el dictador Francia que:

no hay mas que reproducir lo que en otras contestaciones se ha dicho y debe El Enviado saber esto es que por parte oriental del Rio Paraguay corresponde dar por limite el Rio Blanco; que desagua un poco más arriba de nuestro Fuerte de Olympo, y por las banda occidental el Rio Jauru, que por tal siempre ha sido establecido y reconocido. Por consecuencia los expresados Establecimientos de Coimbra y Alburquerque deben en justicia evacuarse, pues esos lugares de ningún modo ni por ningún titulo pertenecen al Brasil, y la Republica del Paraguay necesita de la navegacion de su Rio hasta esas alturas para poder comerciar con la Provincia de Santa Cruz de la Sierra, comercio que es de interes no solo del Paraguay sino tambien de la Republica Boliviana, de que es parte la referida Provincia de Santa Cruz, Para este acuerdo tampoco hay necesidad

²⁹ Ana, SH, vol. 240, Núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez. Asunción, 8 de junio de 1829.

de enviar comisionados, inspectores, ó reconocedores por que los mencionados Rios Blanco y Jaurú son puntos y limites naturales, fixos y conocidos, que se sabe bien donde estan, por lo que nada hay que inspeccionar, o reconocer en ellos.³⁰

Este reclamo puede ser considerado el primero realizado por parte del gobierno del Paraguay al gobierno imperial, y que continuará en las décadas siguientes. Afirma el historiador paraguayo Antonio Ramos (1944) que

Las reclamaciones fueron formuladas también al cónsul Correa da Cámara. Este se mostró partidario de un arreglo que contemplase los derechos del Paraguay. Como nada se cumplió de lo que prometió, Francia agregó este motivo a los que ya tenía para recelar de los brasileños. La cuestión de límites fué otra de las causas, y de las más eficientes, de la clausura de la frontera por el norte.³¹

Finalmente, el 8 de junio de 1829, el dictador Francia ordenó al comandante de Itapuá que comunique a Correa da Cámara que se retire del Paraguay, sin expedirle pasaporte “por considerarse inoportuna y excusada su legación en las circunstancias y que así puede otra vez retirarse, respecto a que mismo papel descubre y pone en claro la menor buena fe y la inutilidad de su venida”.³²

Días después volvió a ordenar a Ramírez que “cuando el enviado Correa quiera irse, le dirás que siendo el, persona conocida no necesita pasaporte y que así puede retirarse sin esa formalidad y que también lo auxiliarás para su pasaje y el de su equipaje a la otra banda sin ningún interés, supuesto que no llevará hacienda, lo que así ejecutarás”.³³

³⁰ Ana, SH, vol. 240, Núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez. Asunción, 8 de junio de 1829.

³¹ (Ramos, 1944, p. 287).

³² Ana, SH, vol. 240, Núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez. Asunción, 8 de junio de 1829.

³³ Ana, SH, vol. 240 núm. 2. José Gaspar de Francia al comandante Ramírez, Asunción, 14 de junio de 1829.

Sostienen Scavone Yegros y Brezzo que “Tras el acuerdo entre el imperio y las Provincias Unidas del Río de la Plata, y la independencia uruguay, el interés brasileño en cultivar relaciones con el Paraguay disminuyó sin perjuicio del comercio que se desarrollaba entre San Borja e Itapúa”.³⁴

De esta forma concluyó la misión Correa da Camara sin lograr el acuerdo necesario pretendido por el Paraguay, continuando las tensiones en la frontera norte, mientras que en la sur se daba un fluido comercio que perduró hasta finales de los años 1840.

Consideraciones finales

La misión consular de Manuel Correa da Cámara entre 1825 y 1829 fue la única misión de carácter diplomático que el dictador de la República del Paraguay doctor José Gaspar de Francia recibió personalmente y con quien negoció tres aspectos centrales para su política, una la indemnización por los daños provocados por los ataques de los indígenas mbayaés que atacaban desde el Matto Grosso con apoyo de los comandantes de Miranda y Albuquerque, así como también los límites entre ambas naciones y lo que si se logró es el tráfico comercial de comerciantes brasileños mediante el pueblo de Itapúa.

Las negociaciones con Correa da Cámara no llegaron a buen puerto y finalmente se le pidió que se retire en junio de 1829, quedando así los siguientes años solamente con las relaciones comerciales de hecho entre los comerciantes brasileños procedentes de Río Grande del Sur y el Paraguay mediante el pueblo de Itapúa.

La política internacional desarrollada por José Gaspar de Francia durante los más de cinco lustros de su mandato se mantuvo inalterable con la excepción de Correa da Camara a quien si recibió, pues lo usual era que los comandantes de Pilar, Itapúa, Concepción o Fuerte Borbón sean los responsables de contestar las comunicaciones recibidas desde el exterior de la República con las

³⁴ (Scavone Yegros e Brezzo, 2010, p.34).

precisas instrucciones emanadas por el dictador quien se mantenía en un discreto silencio epistolar con las autoridades extranjeras. Esta excepción con Correa da Camara estaba impulsado evidentemente por la lectura que hizo Francia en los años inmediatamente anteriores a la Guerra por el Uruguay entre el Imperio del Brasil y la Argentina, que un buen relacionamiento con el gobierno imperial sería muy positivo para la postura del Paraguay en su postura de independencia con respecto a Buenos Aires. De hecho, hacia ahí fueron las conversaciones y las promesas que hizo el diplomático Correa da Camara al gobernante paraguayo, pero las circunstancias y decisiones adoptadas en la Corte de Río de Janeiro hicieron que las mismas se mantengan incumplidas por lo que el gobierno paraguayo tras una prudente espera decidió que ya no era preciso que el cónsul Correa permanezca en el país.

Referências

ARCHIVO NACIONAL DE ASUNCIÓN. Colección CRB, vol.221,228,235,239,241,242. Colección Historia, vol. 238, 240.

ARECES, N. De la Independencia a la Guerra de la Triple Alianza (1811-1870). Telesca, Ignacio (coord.). *Nueva Historia del Paraguay*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2020.

BOTAFOGO, P. As tramas e métodos vis dos exilados contra a Causa do Brasil: Joao Soares Lisboa visto por Antonio Manuel Correia da Câmara, cónsul do Brasil en Buenos Aires (1822-1825). **In: Encontro de Pós-Graduandos da Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos**, 2016, São João del Rei. Anais do Encontro de Pós-Graduandos da Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos, 2016. v. 1.

COLLAZO O. J. El Dictador Francia y la sociedad paraguaya. *Contribuciones desde Coatepec*. n. 7, p. 81-107, jul./dez. 2004. ISSN: 1870-0365. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28100705>. Acesso em 18 jun. 2025.

- SILVA, P. H. V. C da. **Os Ecos do Ipiranga**: o reconhecimento da Independência do Império do Brasil nas Américas (1822-1825). 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, DF, 2018. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/33941>
- MAEDER, E. J. A. y GUTIÉRREZ, R. **Atlas histórico del Nordeste Argentino**. Resistencia: IIGH. 1995.
- MEDEIROS SIQUIERA, L. M. **O Prata en ebullicao**: as relações internacionais entre o Império do Brasil e as Províncias unidas do Rio da Prata na Guerra Da Cisplatina (1825-1828). 2018. Disertación (Mestrado em História) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Río de Janeiro. 2018. <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4864>
- RAMOS, A. **La Política del Brasil en el Paraguay bajo la dictadura de Francia**. Buenos Aires: Editorial Ayacucho. 1944.
- RAMOS, A. **La Independencia del Paraguay y el Imperio del Brasil**. Brasilia: FAG, 2016.
- SCAVONE YEGROS, R.; BREZZO, L. **Historia de las Relaciones Internacionales del Paraguay**. Asunción: El Lector. 2010. ISBN: 9789995310899
- WILLIAMS, J. H. Paraguayan Isolation under Dr. Francia: A Re-evaluation. **Hispanic American Historical Review**, Durhan,USA, v. 52, n. 1, p. 102-122, fev. 1972. ISSN 0018-2168

O CAVALO VOADOR DO BARÃO E A (RE)CONQUISTA DO PANTANAL APÓS O FINAL DA GUERRA GRANDE^{1,2}

Eudes Fernando Leite
PPGH/FCH/UFGD - FUNDECT

As ações de Joaquim Eugênio Gomes da Silva, o Nheco, na liderança da (re)conquista das terras que pertenceram a seu pai, Joaquim José Gomes da Silva, o Barão de Vila Maria, resultaram em um processo vitorioso de incorporação territorial, associado à construção de uma memória que explicou e legitimou a ação de ambos. O enredo dessa história, responsável por articular o projeto memorativo construído ao longo do século XX, possui três momentos marcados por acontecimentos relacionados ao deslocamento norte-sul dos Gomes da Silva e dos Barros. O primeiro momento, em 1847, é a migração, para o Pantanal, de Joaquim José Gomes da Silva, futuro Barão de Vila Maria; o segundo, em 1880, ocasião em que Joaquim Eugênio Gomes da Silva (Nheco) desce para Corumbá, na expectativa de reaver das propriedades de seu pai, o Barão; e o terceiro instante é a chegada, ao Pantanal, em 1894, de José de Barros, cunhado de Nheco e futuro responsável pelo início de uma memória vitoriosa do processo de (re)tomada do Pantanal.

Esse movimento pode ser considerado como transmigratório, no contexto em que a conquista e a colonização do imenso interior brasileiro se desdobravam em um processo de acomodação das demandas e interesses produzidos pelo processo histórico de formação do território nacional. É, por conseguinte, um

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265208025169>

² Parte do texto integra a atividade realizada no âmbito de estágio de pós-doutorado, realizado em 2023, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de São Paulo. A pesquisa prossegue, com apoio da FUNDECT-MS.

deslocamento de exploração e afirmação da conquista territorial, um caminhar ao interior do sertão ou de um sertão para outro, ambos marcados por características distintas. Em uma perspectiva genealógica da colonização europeia sobre a região, mais tarde referida como Fronteira Oeste, o fenômeno aqui estudado está concatenado à ação do bandeirantismo português no período colonial, marcado pela criação de uma grande propriedade rural no interior, denominado Engenho da Jacobina. A conquista e colonização da Fronteira Oeste, como de resto para a maior parte do território que formaria o Brasil, ocorreu sobre territórios ocupados ou frequentados por variados grupos indígenas que, progressivamente, foram engolidos nesse poderoso mecanismo de expansão colonial.

Neste capítulo, trata-se de um acontecimento diretamente relacionado à incorporação dos territórios indígenas considerados pertencentes à Espanha, pelo Tratado de 1494 e que seria substituído pelos de Tratados de Madrid (1750) e El Pardo (1761), resultante do avanço luso-brasileiro em direção ao Oeste e ao Norte. Figuras como o Barão de Vila Maria ou o seu filho mais conhecido, Joaquim Eugênio Gomes da Silva (Nhéco), são personagens que fizeram parte de um complexo processo de efetivação das posses luso-brasileiras em Mato Grosso, garantindo, a seu modo, a instalação de grandes propriedades rurais em uma área lindeira, objeto de disputas entre portugueses e espanhóis e que, ao fim e ao cabo, significava no contexto colonial, a incorporação de diversas sociedades indígenas que estavam fixadas ou se movimentavam naquela área.

Um Barão nas margens do Império

As águas escorrem lentamente, percorrendo o leito serpenteado do caudaloso rio Paraguai, (re)curso dos deslocamentos de indígenas, de colonizadores espanhóis e portugueses e, mais tarde, dos colonizadores brasileiros, acontecimento inicialmente provocado pela natureza, mas

progressivamente enxertado nas ações históricas da construção do Pantanal. E foi por meio desse fenômeno natural, o rio, que as forças paraguaias alcançaram a Vila de Corumbá, em janeiro de 1865, e a partir dali produziram uma devastação, inclusive na área rural, a exemplo da fazenda Piraputangas, ocupada pelo Barão de Vila Maria, Joaquim José Gomes da Silva, que decidiu viajar, a cavalo, até o Rio de Janeiro, visando informar sobre a invasão paraguaia da Província de Mato Grosso. A invasão e a ocupação e o renomear do lugar, pelos paraguaios, para Província do Mbotetê, não foi um acontecimento fruto do acaso, ao contrário, é o resultado de uma demanda histórica por parte do território mato-grossense, e de saques às fazendas como estratégia construída a partir de um conjunto de ações de espionagem realizadas por militares paraguaios, em períodos anteriores ao conflito.

Por sua vez, a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança foi um acontecimento que impactou a história da Província de Mato Grosso: foi por ali que as atividades bélicas começaram, com a ocupação de parte dessa província, principalmente algumas localidades da porção sul, a exemplo da Vila de Corumbá.

A presença das forças paraguaias, em Mato Grosso, especialmente na Vila de Corumbá, desorganizou todo o cotidiano local. Além de implantar um regime de violência entre os moradores que não conseguiram fugir, as forças de ocupação realizaram saques nas residências, casas de comércio e atacaram as propriedades rurais, apropriando-se dos rebanhos bovinos e cavaleiros que foram conduzidos ao Paraguai. As tropas guaranis permaneceram em Corumbá, de janeiro de 1865 a junho de 1867. (Squinelo e Marin, 2023; Leite, 2022).

Não é possível afirmar, com certeza, mas pela expressividade e importância da fazenda Piraputangas, inclusive por sua extensão e proximidade da Vila de Corumbá, a propriedade estava entre as mais cobiçadas pelas forças invasoras. Francisco Isidoro Resquin³,

³ Francisco Isidoro Resquin é um personagem emblemático na história paraguaia, especialmente nos acontecimentos relacionados à Guerra contra Tríplice Aliança

um dos comandantes das forças que adentraram Mato Grosso, foi o mais ativo dos espiões paraguaios a conferir informações coletadas por outros que o precederam, ampliando e aprofundando o conjunto de dados a respeito das condições de defesa e da situação das propriedades rurais da província. Nessa tarefa, Resquin obteve valiosas informações a respeito da Fazenda. A invasão paraguaia e a chegada das tropas na região da Vila de Corumbá possibilitaram o acesso às propriedades mais próximas, especialmente àquelas que foram identificadas no período em que Andrés Herrero e, na sequência, Francisco Resquin visitaram fazendas e postos militares nas proximidades de Corumbá (Leite, 2016, 2023).

Joaquim José Gomes da Silva, o futuro Barão de Vila Maria, nasceu em 1825, filho de José Joaquim Gomes da Silva, um padre, e da indígena - possivelmente Bororo - Rosa Thereza Inocência do Nascimento, na infância ficou conhecido por suas estripulias e perversidades, recebendo o apelido de “menino-diabo”. Essa característica lhe renderia certo olhar de desprezo por parte dos moradores de Vila Maria (futura Cáceres), embora outros aspectos de sua personalidade o tornassem um garoto inteligente e bastante ativo. Esse excerto da história familiar do futuro Barão informa também sobre a complexidade da colonização portuguesa em Mato Grosso, revelando que, em busca de sucesso, esses portugueses também estabeleceram laços, afetivos ou meramente sexuais, com indígenas estabelecidos no lugar.

Após a morte do pai, o Padre Gomes, em 1839, Joaquim José Gomes da Silva decidiu se casar com uma prima, mas logo ficou viúvo e, a partir daí, envolveu-se na venda de produtos diversos, viajando entre Vila Maria e Cuiabá mascateando nas propriedades locais. (Barros, 2007). De posse dos poucos recursos decorrentes da

ou Guerra Guassu. Militar de carreira, desprovido de laços familiares com a família Lopez, esteve em Mato Grosso na condição de espião; posteriormente, durante a invasão, como comandante de uma coluna terrestre; mais tarde, promovido a General; e, por fim, designado por Solano Lopez para comandar as tropas do Paraguai na frente Sul do conflito. Para maiores informações a respeito, consultar Leite (2016 e 2022).

herança paterna, restava a Joaquim José construir alternativas às suas limitações econômicas, decisão que lhe legaria um conhecimento especial sobre os caminhos e as propriedades instaladas na região.

Em suas andanças, Joaquim José Gomes da Silva passou a frequentar a Fazenda Jacobina e rapidamente se aproximou da jovem Maria da Glória Pereira Leite, sua prima e filha do falecido coronel da guarda nacional, João Carlos Pereira Leite, o mais importante fazendeiro da região, proprietário da fazenda. Maria da Glória e sua herança estavam sob a guarda da mãe, Maria Josefa e do irmão, Major João Carlos Pereira Leite. Contudo, a família Pereira Leite não concordou com o romance, possivelmente pela trajetória pouco virtuosa de Joaquim José e, sem obter apoio da família da moça para o namoro, o futuro Barão de Vila Maria acordou uma fuga com a jovem Maria da Glória, ainda com 13 ou 14 anos. Logo depois da fuga, os dois se casaram na Vila de Poconé e, com algum recurso, no meio das intrigas e desprezo por parte da família Pereira Leite, decidiram rumar para o sul da província, estabelecendo-se na Vila de Corumbá. (Barros, 2007; Proença, 1992).

Para as finalidades desse texto, cabe observar que há na bibliografia produzida por autores de origens diversas, um esforço expressivo para valorizar a história do Barão de Vila Maria enquanto um empreendedor dotado de um tino comercial e político que o tornaria um homem à frente do seu tempo, um personagem adiante de sua época. Essa representação cumpre o papel de distinguir a memória do barão, considerando que sua origem está no entorno da família Pereira Leite, detentora da Fazenda Jacobina, referência territorial, política e econômica para o Mato Grosso no século XIX. O deslocamento para a região de Corumbá se configurou no interior do processo de colonização do território mato-grossense e sua transformação em área integrante do império brasileiro, durante o século XIX. A migração de Joaquim José Gomes da Silva implicava em efetiva vinculação da região corumbaense à Cuiabá, Vilma, Poconé e à outras áreas onde se fixaram os colonos portugueses que vieram a Mato Grosso em

busca de riquezas minerais. Fixar não indígenas em uma área reivindicada pelos paraguaios era para a consolidação da expansão e fixação das fronteiras do império, por meio da concessão de imensas áreas de terra. Segundo as observações de uma historiadora, “No início da segunda metade do século XIX, o governo provincial preocupava-se ainda no sentido de resguardar as fronteiras de Mato Grosso” (Peraro, 2001, p. 49).

O processo histórico de incorporação das terras pelos colonizadores no Pantanal e a formação de grandes propriedades produziu também uma memória cuja finalidade foi iluminar a ação de homens que se instalaram na região, criando a ideia do desbravamento e do pioneirismo, qualidades que baseariam as ações de expansão das propriedades rurais a partir da Fazenda Firme, na década de 1880.

A história do Barão de Vila Maria foi tomada como ponto de referência para a construção de uma história de viés laudatório dos descendentes de portugueses e paulistas envolvidos na exploração de ouro na região cuiabana. Augusto Cesar Proença e Abílio Leite de Barros se inscrevem entre aqueles intelectuais, que se ocuparam na produção de uma bibliografia que resguardasse a noção de protagonismo colonizador, liderados pelo tronco familiar dos Gomes da Silva e Barros, responsáveis pelo empreendimento em recuperar as terras que pertenceram ao Barão, iniciando a trajetória de sucesso da sub-região da Nhecolândia. A representação positiva do Barão recupera aspectos pouco explicados de sua história, encerrando-os numa espécie de mitologia melancólica que oferece material para lustrar a imagem do pioneiro corajoso, destemido e determinado em suas ações, como se pode perceber no livro de Augusto Proença (1992). A memória que explica a formação das grandes propriedades rurais no Pantanal se apoia no processo histórico da colonização, encontrando nesse acontecimento as figuras ilustres a serem homenageadas, reproduzindo o mando social, político e econômico local. Essa memória a respeito da consolidação do Pantanal Sul, a partir dos anos 1930, seria denominada Nhecolândia e requer encontrar um momento

fundador, desdobrando-o em eventos derivados e subsequentes e que colaboram para as formulações identitárias (Candau, 2011).

Efetivamente, Joaquim José Gomes da Silva se tornou Barão de Vila Maria, em 1862, e pode ser considerado parte de uma espécie de “nobreza da terra”, construída a partir de suas atividades com a exploração de riquezas minerais, utilização de mão-de-obra escravizada e posse de grandes extensões de terra, reunindo assim os elementos necessários para a ampliação de seu poder e influência. Considerado um pretendente pouco desejável para se unir a uma integrante da casa grande da Jacobina, ainda que fosse aparentado da família Pereira Leite, o filho do padre reuniu em sua caracterização identitária componentes pouco desejáveis para a sociedade mandante da época: filho de um padre e de uma indígena, dotado de “maus modos sociais” e, a rigor, pouco mais que um pobre livre.

Em uma trama histórica do século XIX, observada a posteriori, a partir das ferramentas teóricas e metodológicas do conhecimento histórico, o nascimento e a vida desse personagem são atravessados por componentes estruturais de sua época, como se pode perceber a partir de sua filiação; teve por pais um padre de origem portuguesa e uma indígena. Esses aspectos da origem familiar condizem com outras situações em que há uma moral do colonizador atravessada por práticas que relativizam ou negam um padrão social representado como fenômeno reto e “civilizado”, ou, preenche o modelo civilizacional da colonização lusa na América portuguesa.

Em 1847, portanto pouco antes da denominada Lei de Terras de 1850, Joaquim José Gomes da Silva acessou grandes extensões de terra na região da Vila de Corumbá e, a partir da sede de suas propriedades, a Fazenda das Piraputangas deu início às atividades econômicas que ganharam impulso com a abertura da navegação no rio Paraguai, em 1856. Logo em seguida, fundou as fazendas Barranco Branco, Firme e Palmeiras, reunindo grandes rebanhos praticamente às margens do grande rio e destinados à comercialização. Na Piraputangas, a produção também se materializava em gêneros alimentícios, como cana-de-açúcar, pequenos animais, hortaliças e gado; produtos geralmente

destinados à venda na Vila de Corumbá. Abílio de Barros aventou a possibilidade de que as terras da Fazenda Piraputangas teriam sido requeridas por Joaquim José Gomes da Silva, antes da migração para a região ou integravam a herança de Maria da Glória Pereira Leite, indicando que as terras estavam sob o domínio dos Pereira Leite, proprietários da Fazenda Jacobina (Barros, 1998).

Assim, instalado no baixo Pantanal, Joaquim José Gomes da Silva amealhou extensas propriedades, à luz das condições de requisição de terras bastante flexíveis que antecederam à Lei de Terras de 1850. A fixação na região, inicialmente, se deu em áreas mais altas, protegidas das enchentes que caracterizam o Pantanal e implicando na demarcação de grandes extensões de terras, configurando os imensos latifúndios, nos quais a atividade pastoril encontrou ambiente propício. Nesse movimento, o futuro barão conseguiu trazer para sua posse as seguintes propriedades: Fazenda ou engenho das Piraputangas, na vila de Albuquerque, contendo lavoura e engenho, próxima a Corumbá; Fazenda Firme (176.853 hectares), entre os rios Paraguai, Taquari e Negro, dedicada à criação bovina; e Fazenda Palmeiras (106.075 hectares), nas margens do rio Taquari, também dedicada à pecuária. As dimensões dessas áreas indicam que o acesso às terras foi algo importante para a instalação de um conjunto de outras propriedades que se seguiram ao longo da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Para Abílio de Barros (1998), “À semelhança da Jacobina, a fazenda do barão localizou-se em terras de boa qualidade para a atividade agrícola, estendendo-se também largamente para o Pantanal, o que propiciaria condições razoáveis de atividade pecuária.” (p. 68)

O viajante português Joaquim Ferreira Moutinho, descreveu a rotina na Fazenda das Piraputangas, nas proximidades da Vila de Corumbá. Ele destaca ter observado a existência de 24 mulheres indígenas no lugar, sendo, a maioria, afillhadas da baronesa: “A disciplina desses índios, a sua integração perfeita na sociedade, a educação, moralidade em que viviam, nada mais eram do que o reflexo da ‘casa grande’, onde eles encontravam a presença amiga,

generosa e acolhedora dessa grande alma". (Moutinho, 1862, *apud* Barros, 2010, p. 47). Piraputangas situava-se nas proximidade da Vila de Corumbá e se constituía numa fazenda onde diversas atividades produtivas eram realizadas, com a seleção da mão de obra indígena e de alguns africanos escravizados, indicando que o modelo da Fazenda Jacobina se reproduzia em boa medida e permitia que o Joaquim José e Maria da Glória transformassem a propriedade em referência de sucesso na região, reproduzindo relações econômicas e políticas importantes numa área afastada do Norte mato-grossense e do Sudeste, onde se localizava a sede da Corte Imperial. Ainda que o tema dos trabalhadores nas propriedades do barão seja pouco referido nas fontes, especialmente aquelas produzidas por memorialistas, é sabido que as atividades no engenho e nos campos eram realizadas por indígenas e africanos escravizados. A observação de Moutinho, acima citada, é elogiosa à baronesa na mesma medida em que oculta o concurso do trabalho indígena nas diversas tarefas da propriedade.

A presença indígena sempre foi marcante na região, até porque o território mato-grossense como um todo e o pantaneiro em particular era habitado por diversos grupos indígenas, compondo um mosaico étnico que não escapou a "visitantes", a exemplo do próprio Joaquim Moutinho (1869). Não é raro que indígenas sejam referidos por memorialistas a partir da perspectiva da valorização do colonizador, sempre preocupados em atestar a bondade contida no ato civilizatório (Barros, 2007). Efetivamente, indígenas e escravizados africanos, alguns livres e pobres, formavam a base da força de trabalho indispensável para a formação das propriedades pantaneiras, ao longo do século XIX. Ainda que a presença de familiares e outros agregados contribuíssem para a realização das diversas atividades nas fazendas, a força de trabalho escravizada se fazia presente.

E, com a invasão das tropas paraguaias à Província de Mato Grosso, passando pela Colônia Militar dos Dourados, a tomada do Forte de Coimbra e, logo em seguida a Vila de Corumbá, parte da região passaria ao controle paraguaio. Percebendo o fracasso das

defesas imperiais, e das limitações de autodefesa, o barão decide deixar suas propriedades e buscar ajuda na capital do império, em um deslocamento a cavalo que durou 47 dias, tempo considerado breve para as condições da época. Percorrer uma distância significativa, em pouco tempo e por terra, forneceu material para que uma imagem do barão fosse desenhada por Henrique Fleuiss e publicada na primeira página do periódico carioca “Semana Ilustrada”, montando um cavalo alado, potencializando a ação do fazendeiro em busca de ajuda para defender a província invadida.

Não é possível afirmar com certeza, mas pela expressividade e importância da fazenda Piraputangas, inclusive por sua extensão e proximidade da Vila de Corumbá, essa propriedade estava entre as mais cobiçadas pelas forças invasoras. Francisco Isidoro Resquin, um dos comandantes das forças que adentraram ao Mato Grosso, foi o mais ativo dos espiões paraguaios a conferir informações coletadas por outros que o precederam para ampliar o conjunto de dados a respeito das condições de defesa e das propriedades rurais da província. Resquin esteve em Corumbá antes da Guerra e, a partir dali se deslocou em direção a vários lugares de relevância para as atividades econômicas e cotidianas da Vila de Corumbá, incluindo aí fazendas de gado e engenhos (Leite, 2016; 2023).

Na capital do império, Joaquim José Gomes da Silva, que recebera o título de Barão de Vila Maria, em 1862, encontrou-se com figuras importantes da corte, inclusive o Imperador. Essas reuniões serviram para que o Barão informasse às autoridades a situação da região tomada pelos paraguaios e para que ele pudesse entabular diálogos que o colocariam no centro de disputas pela condução de cargas, do Rio de Janeiro a Mato Grosso. Em um artigo, publicado no *Jornal do Comércio*, no dia 8 de março de 1865, registrou o seguinte:

Logo que tive a certeza de que necessariamente tinha de passar pelo mais profundo desgosto e vergonha, vendo minha província sujeita a todos os horrores da devastação com a passagem dos bárbaros paraguaios pelo inexpugnável Forte de Coimbra, e sentindo-me

desarmado, apesar dos contantes pedidos que havia feito de cartuxame e armamento, tratei de enviar para Corumbá a gente de que podia dispor, e retirar-me de minha fazenda com minha família, para outra fazenda à margem oriental do Paraguai. (Barros, 2010, p. 61)

Nesse contexto complexo, os interesses políticos e econômicos vieram a público e em diversos ambientes, o barão foi acusado de ter abandonado a região, empreendendo uma fuga para o Rio em busca de cuidar de seus interesses, entre eles garantir alguma reparação para os prejuízos que sofrera, aproveitando para “disputar” a lucrativa atividade de condutor de mercadorias para a província, empregando para isso o argumento de ser um grande conhecedor das entranhas da região. Essa situação criou muitas dúvidas a respeito dos diversos interesses envolvidos na viagem até a capital do império, levando o barão a escrever e publicar textos no “Jornal do Comércio”, buscando explicar suas atitudes e se defender das acusações que circularam em vários espaços da corte. (Barros, 2010).



Os barões de Vila Maria
Fonte: Barros (2007), Barros (2010)

Na corte, o Barão de Vila Maria pleiteou a possibilidade de retornar à província na condição de guia e portador de armamentos e suprimentos destinados a atender as demandas locais. Essa perspectiva gerou uma série de suspeitas e acusações de que os reais interesses seriam obter vantagens financeiras com o conflito. A situação certamente gerou interesses em torno da tarefa e o barão foi um homem que logrou construir sua fortuna a partir de uma visão afinada para negócios; afinal fora um mercador antes de se deslocar da porção norte da província, construindo assim um invejável conhecimento sobre rotas e pessoas nas mais variadas áreas do território. Mesmo enquanto senhor de engenho e fazendeiro jamais se descuidou de garantir boa rentabilidade para a produção em suas propriedades. Carlos Vandoni de Barros, responsável pela biografia do barão e da baronesa, registrou o senso de oportunidade do barão na busca de ampliar seus negócios na região:

Uma das grandes cogitações do Barão de Vila Maria sempre foi a exploração dos minérios de ferro existentes em sua fazenda das Piraputangas e adjacências. Aliás, João Severiano da Fonseca, na Viagem ao Redor do Brasil, informa que, pela altura do ano de 1870, estava o barão no Rio de Janeiro tratando de conseguir meios para explorar o minério dos morros do Urucum (Barros, 2010, p. 77)

A Fazenda das Piraputangas localizava-se nas proximidades da Povoação de Albuquerque, ainda muito próxima da Serra do Urucum. A Povoação passou a ser a sede do Comando-Geral da Fronteira, no ano de 1827, tornando-se uma freguesia em 1885. (Barros, 2007). A área em que a fazenda estava situada era estratégica, além de oferecer algumas condições para as atividades agrícolas. A dinâmica e as relações da propriedade foram notadas pelo português Joaquim Ferreira Moutinho, citado pelo escritor e memorialista Abílio de Barros em um livro dedicado a excogitar a genealogia da família Barros e Gomes da Silva. Nas anotações de Joaquim Ferreira Moutinho

O melhor estabelecimento d'aquellas paragens era o riquissimo engenho-as Piraputangas-pertencente ao sr. barão de Villa Maria. D'ahi sahia grande parte do sustento para Corumbá; accrescendo que a maior parte do gado que ali se consumia era tirado das fazendas do mesmo barão, proximas do Engenho, onde residia em riquissima casa, perto da fabrica movida por agua, entre ricos pomares, e bellas e abundantes plantações, disposto tudo com muito gosto, regularidade, e até com luxo. (Moutinho, 1869, p. 245-246)⁴

Registradas essas informações, fica evidente a importância econômica conquistada pelo barão e suas atividades em uma área fronteira, onde a invasão paraguaia impôs uma ocupação que se desdobrou em saques às propriedades rurais, casas de comércio, residências particulares e depósitos militares. As fazendas do barão foram esvaziadas e os produtos fabricados no engenho, juntamente com o rebanho bovino, muares e cavalos foram tomados e deslocados para o Paraguai, junto à mobília, objetos domésticos e pratarias. Segundo Abílio de Barros (2007), a indenização recebida em bônus foi irrisória e, no inventário do barão, possuía apenas 5% do valor nominal. A concentração de boa parte do rebanho pertencente ao barão em uma de suas propriedades contribuiu para favorecer a retirada do gado pelas forças paraguaias. A Fazenda Firme, na avaliação de José de Barros Maciel, advogado, agrimensor e responsável pela produção da planta da fazenda, datada de 1891, ([1922]2012) poderia ser a melhor de Mato Grosso; o hiperbolismo desse autor aparece ao escrever que “Foi a fazenda Firme que supriu o Paraguai de gado para manter seus exércitos e seu Povo” (Maciel, 2012, p. 27).

Ao se deslocar para o Rio de Janeiro para informar da invasão paraguaia, o barão dava sequência às ações de tentar resguardar a região em que estavam suas propriedades. Malograda a possibilidade de ser o escolhido para transportar as provisões ao

⁴ Abílio Leite de Barros (2007) cita esse mesmo trecho de Moutinho, atualizando a escrita, mas por alguma razão omite a parte final do parágrafo, na qual o viajante registrou: “disposto tudo com muito gosto, regularidade, e até com luxo.”

Mato Grosso, restava ao barão responder às acusações a respeito de seus interesses no comércio entre a corte e a província, em um contexto de guerra. A decisão de se atribuir a remessa a outra pessoa desagradou o barão que certamente enxergava a possibilidade de auferir algum ganho e, principalmente, ampliar seu prestígio político em Mato Grosso e na corte. Esse dissabor levou a publicação de um novo artigo no *Jornal do Comércio*, no qual se defende das acusações de pleitear a condução de mercadorias e das armas e, ao mesmo tempo, questiona a capacidade do escolhido, um certo Joaquim Alves Ferreira, em executar a contento a tarefa, em período de seis meses, recebendo para tanto um valor de 32\$000 réis por arroba conduzida, com escolta integrada por alguns oficiais e soldados.

Esse episódio indica os diversos interesses e disputas que envolviam questões relacionadas às conexões entre a província mato-grossense e integrantes da corte, especialmente quando se tratava de enviar suprimentos para a região. O Barão de Vila Maria não ocultou sua oposição ao nome de Joaquim Alves Ferreira e anota: “Em Mato Grosso seria motivo de grande desanimação pública a notícia de que Joaquim Alves Ferreira fora o escolhido para transportar para lá esses artigos bélicos de que tanto carece para a sua indispensável defesa” (*Jornal do Comércio*, 16 de março de 1865). Esse episódio é um indício de que as atividades econômicas e políticas do barão geraram descontentamentos na corte e, talvez em Mato Grosso, especialmente quando consideramos a história de Joaquim José Gomes da Silva que, aos 37 anos recebeu o título de barão⁵, deslocando-se da região Norte para o Sul da província mato-grossense, onde se tornaria um homem poderoso e rico; um negociante que acessou imensas áreas de terra, realizava viagens de negócios, era dono de escravos, e reuniu um grande rebanho bovino,

⁵ Existem suposições de que o título nobiliárquico, originalmente seria outorgado ao major João Carlos Pereira Leite, proprietário da Fazenda Jacobina, observando sua importância econômica e política em Mato Grosso. A entrega desse título a Joaquim José Gomes da Silva seria uma estratégia no sentido de fortalecer a presença de alguém com posses na fronteira. (Barros, 1998)

transformando a Fazenda das Piraputangas em uma espécie de réplica do Engenho da Jacobina de onde “roubara” sua segunda esposa, Maria da Glória Pereira Leite, sua prima e filha do coronel João Pereira Leite, proprietário dessa espécie de cidadela incrustada na região de Vila Maria (Cáceres).

É certo que, com a invasão paraguaia e a fixação das tropas guaranis em Corumbá, o Barão de Vila Maria foi o proprietário rural mais afetado. Animais bovinos e cavalares teriam saído exclusivamente das fazendas do barão, embarcados em um lugar que ficou conhecido como Japorá, nome da embarcação responsável por transportar bovinos, equinos e outros animais em direção ao Paraguai. Terminada a ocupação paraguaia, o barão retornou a Mato Grosso e na expectativa de ser indenizado, embora tenha recebido títulos de dívidas de guerra, esses papéis tinham pouco valor e conseqüentemente não reparavam a totalidade dos prejuízos sofridos. Após a Guerra, a Vila de Corumbá seria uma praça que receberia estrangeiros e se desenvolveria, possibilitando que o barão integrasse a vida política na condição de presidente da nova Câmara de Corumbá, ambiente onde se envolveu em diversas contendas, angariando inimizades e críticas aos seus procedimentos violentos e autoritários. Em 1876, aos 51 anos, o barão morreu em Montevidéu, quando retornava do Rio de Janeiro, para onde fora em busca de autorização para explorar ferro manganês nos morros do Urucum (Barros, 1998).

A morte do barão e a realização de seu inventário abriu um conjunto de disputas em torno de seus bens. No emaranhado das disputas pela herança, veio a público no Rio de Janeiro, uma dívida de 96 contos de réis junto à empresa Costa Carvalho & Irmãos Guerra. Essa dívida originou-se do fornecimento de mercadorias e adiantamentos de numerários e, para a garantia de pagamento, o barão ofereceu como hipoteca a Fazenda Piraputangas, uma fração da fazenda Palmeiras, trinta e sete escravos e cinco mil reses. O valor dessa dívida praticamente deixava os herdeiros, especialmente a baronesa, em péssimas condições financeiras. A redução da dívida, em 1877, ao montante de 80 contos de réis não

impediu que o credor solicitasse o sequestro dos bem oferecidos em garantia, iniciando assim uma disputa jurídica, envolvendo a baronesa em longas e complexas frentes de embate. Associada a esses problemas era a inexistência de títulos que atestassem a efetiva propriedade, por parte do barão, das terras das três fazendas: Piraputangas, Palmeiras e Firme (Barros, 2010).

Esse imbróglio ainda merece mais estudos que contem com fontes mais precisas acerca dos títulos das terras e da documentação do processo, mas sabe-se que, em 1879, Joaquim Eugênio Gomes da Silva, o Nheco, filho mais novo do barão, tomou posse das terras da Fazenda Firme, a única que “escapara” da hipoteca feita junto à empresa Costa Carvalho & Irmãos Guerra. Esse episódio chama a atenção para a complexidade da legitimação ou legalização das posses de terras em Mato Grosso, especialmente em uma área de fronteira.

Ainda sobre a invasão paraguaia, o escritor e cronista Augusto Proença escreveu:

A fronteira Sul foi toda ela arrasada. A Fazenda das Piraputangas, invadida e saqueada. A Fazenda Firme teve o seu gado apreendido pelo vapor Japorá, que o transportou para Assunção em várias viagens, e assim abasteceu o contingente militar paraguaio. As plantações foram dizimadas. As fazendas desorganizaram-se. A economia da região, já enfraquecida, sofreu violento abalo. (Proença, 1992, p. 73).

Esses acontecimentos são importantes para a história da invasão e permanência das tropas paraguaias em Mato Grosso, assim como garantiram a forja de uma memória laudativa para o barão e, principalmente para o seu herdeiro que, findada a guerra, retornaria para reivindicar as posses deixadas pelo pai. A chegada do futuro Barão de Vila Maria às cercanias da Vila de Corumbá, em 1847, e a vinda de Joaquim Eugênio Gomes da Silva (1880), são marcos importantes da “ocupação” do Pantanal próximo a Corumbá. Ao longo do século XX, a conquista se consolidou com o sucesso da pecuária, outro item importante entre os componentes

da formação da memória sobre a constituição da Nhecolândia, enquanto uma ambiência dotada de sentidos variados quando se faz referência ao Pantanal.

A partir dos anos 1880, em novo movimento liberado por um dos filhos do barão, o Nheco, as famílias Gomes da Silva e Barros desceriam das proximidades de Cuiabá para retomar as posses do fazendeiro e, em ato contínuo, deram início a um vitorioso processo de consolidação da (re)conquista de terras e construção de uma memória para o Pantanal.

A história de migração do futuro Barão de Vila Maria, na primeira metade do século XIX, e, mais tarde com a chegada de seu filho às cercanias de Corumbá, desenvolveu um profícuo “projeto” escriturístico materializado em livros de memórias e crônicas e jornais que constitui a base da construção de uma memória para o Pantanal, particularmente, a sub-região que a partir dos anos 1930 recebeu o nome de Nhecolândia. À presença e iniciativa do barão, e depois de seu filho, atribui-se o processo histórico de consolidação da Nhecolândia, transformada em uma área onde a introdução e desenvolvimento da pecuária garantiram o sucesso econômico pantaneiro, não sem a superação de muitas dificuldades diante de uma natureza peculiar e hostil, ainda que muito apropriada à criação de grandes rebanhos bovinos. Em tom áulico e laudatório, Abílio de Barros (1998) escreveu: “Mas a figura desse Gomes da Silva tem especial fascínio, não somente pela sua obra, mas principalmente por sua titulação de nobreza, a ser exercida neste sertão sem vestígio de civilização” (p. 69).

O projeto de forja e difusão da memória de conquista e colonização do Pantanal, na porção hoje localizada no estado de Mato Grosso do Sul, vincula a ação das famílias Gomes da Silva e Barros enquanto promotoras do desenvolvimento pastoril no Pantanal e sua conseqüente inserção definitiva no território brasileiro. A vinculação da colonização da sub-região que veio a ser denominada de Nhecolândia à trajetória do Barão de Vila Maria e aos proprietários da Fazenda Jacobina, frisada em escritos diversos, constrói um elo com o bandeirantismo luso-paulista e confere certo

ar nobiliárquico ao acontecimento a partir do título de barão, recebido por Joaquim José Gomes da Silva. Tudo isso somado e bem pesado, colabora para a consolidação de uma história peculiar às famílias pioneiras no Pantanal, ocultando fortemente a presença de indígenas e africanos nesse processo. Cabe observar que a bibliografia memorativa tem por finalidade registrar os feitos dos Gomes da Silva e dos Barros e traz por centralidade a figura masculina, dedicando pouquíssimo espaço à presença das mulheres, mesmo aquelas integrantes das famílias enriquecidas. A trajetória da Baronesa de Vila Maria, uma das exceções à memória dos “pioneiros homens” oferece boas pistas para compreender essas figuras, uma vez que ela precisou realizar diversas ações após a morte do marido na direção de tentar reaver ou defender bens que restaram à família.

Referências

- BARROS, A. L. de. **Pantanal pioneiros**; álbum gráfico e genealógico de pioneiros na ocupação do Pantanal. Brasília: Senado Federal, 2007.
- BARROS, A. L. de. **Gente Pantaneira (Crônicas da sua História)**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.
- BARROS, C. V. de. **Os barões de Vila Maria**. Campo Grande: IHGMS, 2010.
- BARROS, C. V. de. **Nhecolândia**. 2. ed. Campo Grande: IHGMS, [1932] 2011.
- BARROS NETTO, J. de. **A criação empírica de bovinos na Nhecolândia**. Resenha Tributária: São Paulo, 1979.
- CANCIAN, E. e BRAZIL, M. do C. O Barão de Vila Maria: poder, história agrária e memória em Mato Grosso. In Borges, F. T. de M. *et al.* (org.). **Trajetórias de vida na História**. Cuiabá: EdUFMT: Carlini e Caniato Editorial. 2009.
- CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

- CORRÊA, Valmir. B. **Fronteira Oeste**. Campo Grande: Edufms, 1999.
- CORRÊA FILHO, V. **Fazendas de Gado no Pantanal Mato-grossense**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1955.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas, SP: EdUnicamp, 1992.
- LEITE, E. F. Uma memória para o pantanal: "lembranças" de um papabanana. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Maringá, v. 16 n. 2, p. 677-706, maio/ago. 2012. ISSN: 1415-9945. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526885015.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.
- LEITE, E. F. O general e sua escrita: Resquín e sua Guerra del Paraguay. **Diálogos**, v. 26, n. 2, p. 77-96, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/dialogos.v26i2.58204>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- MACIEL, J. de B. **A pecuária nos pantanais de Mato Grosso**. 2ª ed. Campo Grande: IHGMS, [1922] 2021.
- MOUTINHO, J. F. **Notícia sobre a Província de Mato Grosso Seguida d'um Roteiro da Viagem da Capital a S. Paulo**. São Paulo: Typographia de Henrique Schroeder, 1869.
- PERARO, M. A. **Bastardos do Império: família e sociedade em Mato Grosso no século XIX**. São Paulo: Contexto, 2001.
- PROENÇA, A. C. **Pantanal: gente, tradição e história**. Campo Grande: Editora UFMS, 1992.
- SQUINELO, A. P.; MARIN, J. R. A ocupação de Mato Grosso Durante a Guerra do Paraguai/Guerra Guasu: antecedentes, conflitos, cotidiano e desfecho. *In.*: BALLER, L.; LEITE, E. (org.) **Fronteira e histórias: a centralidade das margens e os usos do passado**. Curitiba: CRV, 2022. p. 249-298.

FRONTEIRA ESTRUTURAL DESDE A PERFORMANCE ARTÍSTICA. PROPOSTA EPISTÊMICA PARA ESTUDAR A FRONTEIRA BRASIL/PARAGUAI¹

José Ramón Castillo
UNIOESTE

AMIZADE (2023)² performance-instalação de José Ramón Castillo, da Companhia El Incinerador Teatro, propõe uma travessia sensível e crítica da Ponte da Amizade, que liga o Paraguai ao Brasil, registrando os sons, as vozes e as dinâmicas das atividades que compõem o cotidiano desse espaço de fronteira. Desenvolvida a partir de uma pesquisa em colaboração com a jornalista Yulliam Moncada, a obra articula vídeo, performance e experimentação sonora, fruto de anos de observação e registro das movimentações sobre a ponte, entre Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este*. Nessa ação, os corpos dos pesquisadores se expõem ao fluxo diário, atuando como sensores vivos das complexas relações que ali se desenrolam. A performance convida o público a refletir sobre as múltiplas camadas que envolvem o ser transfronteiriço, ao mesmo tempo em que constrói um espaço de diálogo onde imagens, sons e presenças se misturam e reconfiguram continuamente.

O processo de criação se desenvolveu ao longo de seis meses, com registros realizados em diferentes momentos, permitindo captar as variações e intensidades sonoras que compõem o cotidiano da Ponte da Amizade. O que impulsiona o conceito artístico da obra são, sobretudo, os ambientes caóticos e polifônicos característicos da fronteira, onde, em meio aos barulhos próprios

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265208027192>

² Performance desenvolvida no ano 2023 em Foz do Iguaçu, com recursos do Fundo Municipal de Incentivo Cultural 01/2021 por meio de edital realizado pela prefeitura de Foz do Iguaçu e Fundação Cultural de Foz do Iguaçu. Link do vídeo: https://youtu.be/fv_RnLND-O4?si=ENHExdnSeanQja-a

desse espaço, é possível seguir um fio condutor que revela a construção de imaginários enraizados na cultura local. Nesse contexto, a performance também busca refletir sobre a complexidade que envolve a noção de Fronteira Estrutural, compreendendo-a não apenas como um limite físico, mas como um território simbólico e dinâmico, em constante reconstrução.



Figura 1: Imagem do vídeo performance de AMIZADE (2023)

No mesmo teor a *Asociación Teatral Lampium*³ de *Ciudad del Este* com uma experiência de dez anos de trabalhos na fronteira, desenvolve uma série de ações cênicas que abarca desde montagens teatrais até vídeo performances, além de destacar a recente atividade da artista interdisciplinar Cindy Elizeche na

³ A *Asociación Teatral Lampium*, em 2023, comemora 10 anos de experiência na área da tríplice fronteira, fundada pela artista e produtora Raquel Bareiro em *Ciudad del Este*, se consolidou por ser um elenco que oferece propostas cênicas únicas e diferenciadoras baseadas na pesquisa, interculturalidade, inovação tecnológica, combinando idiomas (guarani e espanhol), elementos artísticos, capacidade de abordar questões de denúncia social e de gerar consciência e sensibilização através da arte.

proposta *En mis sueños la esperanza es de color azul marino* (2024)⁴, em que desenvolve uma série de ações no microcentro localizado na fronteira com a Ponte da Amizade, podemos visualizar a interação entre seu corpo e as ruas desertas. Além de um corpo que atravessa o espaço, evidencia-se criar uma linguagem estética que retorna para reafirmar esses barulhos polifônicos, os quais se refletem nas imagens das ruas, dos prédios e das calçadas. Isso nos permite abrir uma interpretação sobre a Fronteira Estrutural, entendida como um conceito e um espaço onde os corpos se deslocam e constroem uma nova imagem do cotidiano.

Assim, teremos dois exemplos que podem nos ajudar a decifrar esse conceito de Fronteira Estrutural e para fazer uma proposta de teorização sobre a concepção da cultura e as dinâmicas cotidianas na região. As duas propostas nascem de uma pesquisa artística, mas têm como referência espaços públicos de fronteira⁵, porém, vamos entrar na ideia da Fronteira Estrutural para evidenciar como os corpos interagem e adotam características específicas. Nesse sentido, entendemos que as corporeidades são os valores que podem assumir um corpo, em um tempo determinado, é dizer que ele é parte de um conjunto de ações que vão se adaptando em tempo e espaço, gerando um contexto de identidades e memória de uma região.

⁴ Vídeo-performance de Cindy Elizache com Moises Flores <https://fb.watch/sbb4CgWJQe/>

⁵ Nesta pesquisa procura-se decifrar as marcas culturais entre o Brasil e Paraguai, posteriormente poderemos utilizar este método para revisar as fronteiras do Brasil com a Argentina, e do Paraguai com a Argentina.



Figura 2 Imagem do vídeo-performance de Cyndi Elizache (2024)

Como tentamos definir uma categoria da região, é sempre preciso interagir nessa dinâmica de fronteira, poderíamos dizer que tentamos fazer uma cartografia de fronteira. Claro, nesta fronteira entre Brasil e Paraguai, é muito marcante pela característica da língua e, uma vez que os padrões de estudo aparecem de diferentes ângulos disciplinares para determinar essa representação da região a partir da arte, os artistas tentaram decifrar esse ambiente a partir de convenções estéticas. Mas é neste ponto que podemos propor concepções particulares, que não se limitam somente à representação, mas também à sua interação, e à maneira como a fronteira foi moldada com o passar dos anos e processos históricos cruzados.

AMIZADE, como fato artístico, questiona esses corpos, partindo da mobilidade migratória experimentada pelo autor, que teve que se readaptar a um território, por isso tomamos um corpo que atravessa o limite. Enquanto no vídeo-performance de Cindy Elizeche, além de não procurar um espaço para atravessar a ponte, seu corpo interage com os prédios vazios como uma espécie de pegada que vai se expor como uma resenha do barulho constante.

É claro que estar na fronteira converte os corpos que por ela passam em seus próprios territórios (Fuenmayor, 2010). Talvez a intenção dos artistas seja propor um olhar “de fora”, que nos permita abrir uma discussão sobre como o Outro⁶ habita, percebe a fronteira e compreende as dimensões assertivas que se expressam nos corpos que a cruzam repetidamente.

As vídeo-performances servem de pretexto para iniciar essa discussão sobre a construção dos conceitos de fronteira, podemos dizer que esses corpos em trânsito compõem e definem o quadro que denominamos a Fronteira Estrutural, tomando como referência Gustavo Geirola (2018).

Fronteira Estrutural como *leitmotiv*.

A fronteira, que podemos entender como esse espaço onde transitam os corpos, uma vez que se deslocam em trajetórias diferentes, aí encontramos a Fronteira Estrutural sob o ponto de vista físico, ao gerar um espaço duplo, uma borda onde duas ou mais formas de convivência se estabelecem unilateralmente. Esse sentido de fronteira como território geográfico pode servir para delimitar fisicamente um espaço, mas o conflito reside na compreensão dos sistemas culturais que o habitam — aspectos como a linguagem, as tradições de convivência e os modos de vida (econômico, familiar, etc.) — os quais não são contemplados pela legislação vigente nem pela constituição geopolítica do contexto. Vejamos o que Geirola nos diz sobre isso, pois, ao incluir uma Fronteira Estrutural, inevitavelmente teremos uma paridade binária do Outro (lacaniano) que se observa e sabe que cada um está em um contexto diferente: *cruzar la frontera empieza entonces a promover algunas cuestiones que van más allá de cruzar una línea divisoria de estados o naciones.* (Geirola, 2018, p. 100)

⁶ As variações de um Outro lacaniano, com maiúsculas, que identificam a existência do sujeito com outro.

Voltando para as performances que usamos de *leitmotiv* nesta pesquisa, sempre haverá um lado do rio⁷ onde os sujeitos se olham, numa relação binária de “eles e nós”⁸ (Escobar, 2007 p.105). Nesse sentido, as relações culturais entre o Brasil e Paraguai começam a se fundir nesse limite, a ponto de criar duas culturas “oficiais” que se contornam, o que indica haver mais do que uma margem, que denominaremos corporeidades, questionando o supostamente binário. Assim, os corpos dos artistas nas performances podem ser identificados em duas linhas: primeiro, o pertencimento a um espaço territorial; segundo, a luta com suas próprias convicções prévias. Dessa tensão, inevitavelmente, emerge um novo padrão corporal — corpos que se misturam com o entorno e sofrem a influência do meio em que estão inseridos.

Os corpos dos artistas entram na fronteira – essa relação específica entre o Brasil/Paraguai — como território delimitado, unilateralmente, permitindo na práxis artística a imposição de códigos próprios da região, e fica evidente essa polifonia, onde a arte faz uma cartografia do limite, desde os barulhos e os corpos expostos no contato cotidiano.

Se nos situarmos nessas relações, percebemos que os corpos que atravessam de um espaço a outro, na fronteira, deixam sua marca. Decidimos chamá-los de *corpos em trânsito*, por serem sujeitos que reivindicam um território, embora, aqui, delimitemos esse território ao conceito geográfico, para não adentrar em polêmicas ideológicas. A partir disso, passamos a questionar três grandes definições propostas por Tício Escobar, como são a cartografia como meio, o limite como imposição e a região como resultado. E no meio vemos o corpo como um repositório de símbolos e padrões que adapta ou rejeita o espaço ao qual está sujeito.

⁷ Lembrando que estamos trabalhando um território que está sendo atravessado pelo rio Paraná como limite nacional entre Paraguai e Brasil.

⁸ Essas definições foram recopiladas de Tício Escobar no texto de apresentação da Bienal do Mercosul de 2007, pois apesar de trabalhar com esses significados, deixa em aberto a possibilidade de sua reinterpretação.

Essa referência ao corpo e suas possibilidades é importante ressaltar, pois, um exemplo claro, é que as performances abordam essa diátribe e se expandem em uma visão do Outro para alimentar visões que podem ser “inovadoras” em outros contextos regionais. Então, a ideia sobre a fronteira no corpo permitiu que os artistas se aproximassem de uma cartografia da região, mas com o olhar do Outro, aquele que vem de fora, deixando seu corpo ser transformado em um trânsito como o que foi analisado. Cada artista, ao atravessar a ponte, ao caminhar pelas ruas das cidades fronteiriças, começa a passar por um processo de assimilação de informações que é aglutinante e ele mesmo começa a fazer parte dessa fronteira, desse trânsito, seu corpo acaba se adaptando.

Para isso, podemos observar os vídeos das obras resultantes dessa experiência, que oferecem algumas pinceladas sobre o tema das identidades, um aspecto mínimo, considerando que a própria arte se alimenta daquilo que o artista devora. Talvez, nesta ocasião, ao buscar a fronteira estrutural, os artistas tenham se tornado ela própria: um olhar atento ao que é quase imperceptível para quem habita a região. Afinal, quem vive ali tem o corpo constantemente respondendo aos impulsos de cruzar a fronteira (Merlin, 2015), pois o imaginário coletivo transforma esse corpo em parte de uma engrenagem ainda mais ampla.

Nesse caso, o exercício artístico torna-se aquele olhar do Outro, que vive e entra em seu espaço por um período, recriando sua concepção particular da região. Assim, a Fronteira Estrutural consegue se definir como uma cartografia que parece impalpável, pois o que reflete no próprio corpo de quem o habita, obriga gerar uma divisão constante, em uma combinação interminável de culturas. Para Gustavo Geirola (2018), pode-se ler o território a partir de um mesmo corpo e ver como esse “eu” se desconecta por momentos para encontrar contato com o Outro que está atravessando o limite, numa comunicação igualmente relativa, gerando essa relação particular de sensações. O corpo da fronteira confronta o olhar externo e, ao mesmo tempo, questiona internamente a posição que ocupa no contexto. Ao revisarmos as

abordagens das performances, percebemos que elas tentam recriar essas margens a partir de múltiplos pontos de partida no próprio corpo. Por isso, compreendemos que as visões são tendenciosas e abertas à várias interpretações. Podemos definir como a cultura da fronteira, pois o espaço é recriado em um sistema particular de convivência de sujeitos com diversidades culturais, marcados por suas particularidades de trocas cotidianas.

Porém, não se pode afirmar que a forma binária não exista, pois estaríamos diante de um vácuo epistêmico gerado pela natureza do limite, mas podemos assegurar que a representação da fronteira é expansiva em faixas que se multiplicam e se bifurcam no meio da polifonia da região.

Agora surge uma pergunta: como podemos rever esse conceito de Fronteira Estrutural? Pois bem, ele orienta a encontrar aquele Desejo (Aleman, 2016) e o evidencia como um espaço com características particulares, e permite esclarecer que os corpos se apoderam desse território, mas cada um está olhando para o Outro. Fazemos um resgate histórico entre os dois países, e tanto nas fronteiras norte quanto leste do Paraguai, guerras e confrontos militares geraram uma ruptura em cada um dos limites. Esses fluxos culturais entre o Brasil/Paraguai corroboram o uso da leitura dos corpos em trânsito a partir de outras perspectivas e o espectro cultural do imaginário regional, desde uma estrutura de nacionalismos exacerbados que constantemente deixam seu lastro em marcas de convivência. E aí entra o corpo de um artista que encontrará pontos de conexão para poder enquadrar a cultura da fronteira.

Percebe-se que estar na fronteira transforma os corpos que a atravessam em seus próprios territórios, uma vez que, em si, esses corpos se transformam em corporeidade (Fuenmayor, 2010)⁹ neste caso, na fronteira. Talvez a ideia dos vídeo-performances com vista

⁹Corporeidade é um termo que tomo de Víctor Fuenmayor quando ele indica que os corpos, quando entram em contato com outros corpos, passam por um processo de adaptação cultural e respondem aos impulsos que lhes são impostos. Há também o corpo de trânsito de fronteira constantemente mudando padrões emocionais, afetivos e apaixonados nos espaços em que coexistem.

de “fora” nos permita abrir uma discussão sobre como o Outro que não a habita e vê a fronteira, para compreender a dimensão das asserções que se expressam nesses corpos que atravessam a fronteira. De novo, surgem mais perguntas a partir daí, com infinitos pontos de complexidade.

Os corpos, em trânsito migratório, atravessam fronteiras estruturais e submergem nos territórios onde os fluxos culturais forjam suas cicatrizes, razão pela qual entramos nesta seção. É a forma de mobilidade sofrida pela construção das identidades da diáspora compulsiva. Entendido isso, como a saída do território para outro, buscando alternativas de convivência, seus motivos são tão numerosos quanto cada um desses órgãos que tentam percorrê-los. Mas esta não é somente uma opção que leva às mobilidades massivas, porque é aí que entra esse desejo do Outro que propõe Jorge Alemán (2016), fazendo uma referência ao conceito da psicanálise, que ajuda a entender como se torna um espaço físico em disputa cultural. As performances expõem esse desejo de ocupar o espaço do Outro, dinamizando o intercâmbio. De cada lado da fronteira, existem interesses que se transformam conforme o momento histórico. Aqui, os fluxos migratórios “vão e vêm” conforme as diretrizes econômicas estabelecidas pelos sistemas governamentais do Brasil e do Paraguai. As duas performances resultam dessa imposição de uma ou outra cultura e as formas de controle da diáspora.

A imposição do Outro é o que também constrói essa fronteira, razão pela qual existem pontos de conexão que podemos definir como a perda da linguagem por parte de quem chega novo a um território, pois isso se traduz em dominação. Para Geirola (2018), a dominação é limitada por esses conceitos que buscam controlar os grupos particulares, pois cada um deles tem seu compêndio de identidades linguísticas alojadas nos corpos daqueles que os ocupam.

A fronteira – essa relação específica entre Brasil e Paraguai – é um território delimitado unilateralmente, permitindo, na prática, a imposição de códigos específicos da região, e é evidente essa

polifonia que remete aos vídeo-performances, em que a arte tenta fazer uma cartografia do limite e da região. O território fronteiriço consegue definir, em si, a sua cartografia que parece impalpável, ao ser no próprio corpo de quem o habita começa esta divisão constante, em unísono, na combinação de culturas. Podemos dizer que conseguimos ler o território a partir do próprio corpo e ver como esse “eu” se desconecta por instantes para encontrar contato com o Outro que está na travessia do limite, em uma comunicação igualmente relativa, gerando essa relação particular de sensações. E é exatamente aí que o corpo de fronteira luta com o olhar externo, mas esse corpo também se questiona, internamente, sobre a posição que ocupa no contexto.

Se revisarmos a abordagem de Tício Escobar, que tenta recriar essas margens em múltiplos locais de partida desses corpos, os olhares dos artistas são enviesados dependendo das novas testemunhas e suas possíveis interpretações. É isso que podemos definir como a Fronteira Estrutural, uma vez que o espaço é recriado em um sistema particular de convivência de sujeitos com diversidades culturais, marcados por suas particularidades de troca cotidiana. Renomear somente uma fronteira poderia nos levar a cortar o espaço em que existem os habitantes das fronteiras, uma vez que está marcando uma nova convenção unilateral, portanto, os corpos em trânsito terão tantas margens quanto os padrões culturais convergirem neste espaço físico.

Mas o que nos leva a rever essa transição? Pois bem, encontrar aquele desejo do Outro, como nos apresenta Alemán (2016) que faz dele um espaço com características particulares, mas os corpos se apropriam desse território e, estando no meio dessa briga, cada um olha para o território do Outro. Uma revisão histórica das relações entre os dois países revela que, tanto nas fronteiras ao norte quanto a leste do Paraguai, guerras e confrontos militares provocaram rupturas territoriais. No entanto, a dinâmica do desejo do Outro transcende essas disputas, estendendo-se a outras esferas de interesse -intelectual, acadêmico, diplomático, militar e artístico- redefinindo a configuração estrutural da fronteira. Os múltiplos

fluxos culturais, entre Brasil e Paraguai, corroboram para o uso da categoria de Fronteira Estrutural, a partir de outras perspectivas do espectro cultural do imaginário regional que está sendo modificado, e a partir de nacionalismos exacerbados que deixam seu lastro em marcas de convivência constante.

Embora possa parecer uma contradição, a releitura da fronteira proposta por Geirola (2018) revela que as Fronteiras Estruturais são moldadas por identidades nacionais múltiplas - uma vez que articulam dois ou mais estados nacionais-, constituindo uma identidade regional que, embora se manifeste em ambos os lados do limite físico, incorpora em si os traços indelévels do Outro.

Si la frontera es estructural, si hay un corte/borde, es precisamente el que divide al sujeto a partir del deseo del Otro, el que instala el significante – que crea al sujeto, pero también lo mortifica— y que marca una línea divisoria entre la naturaleza y la cultura. Toda cría humana debe pasar por el lenguaje, por la ley, para socializarse, para humanizarse, a costa de sacrificar, de renunciar una parte de sí vital que permanece como un goce siempre tentando, capaz de invitar a la transgresión, capaz de desestabilizar la ley y, por ende, el lazo social. (Geirola, 2018 p.93)

Vejamos alguns exemplos sobre este ponto da Fronteira Estrutural no meio da identidade regional, se trabalharmos em processos criativos que incluem Vila Portes (em Foz do Iguaçu) e o microcentro (em *Ciudad del Este*). Durante o ano de 2017, foi realizada em Foz do Iguaçu a Residência Artística MULTIGRAPHIAS, que dentre muitos temas, incorporou esse corpo que atravessa a fronteira, o trabalho denominado *PONTE/puente/PONTE* estabelece esse olhar constante do trânsito no limite, assim, o corpo dos artistas conseguiu reproduzir as sensações de atravessar as fronteiras¹⁰. Posteriormente, no ano

¹⁰ No link você pode acompanhar o processo de criação, que posteriormente foi publicado: *PONTE/puente/PONTE*. **Revista Línea Imaginaria, del Núcleo**

2021, apresentamos o espetáculo TRÂNSITOS, selecionado pelo Fundo Municipal de Cultura de Foz do Iguaçu que aprofunda sobre a transitoriedade dos personagens na Ponte Amizade¹¹. Esse fato nos conduz à busca, nos imaginários coletivos que pulsam nas ruas — em meio ao caos engendrado pela lógica da mercadoria —, de padrões que encapsulam um jogo de trocas capaz de subverter a Fronteira Estrutural da legalidade ou dos costumes. Essa dinâmica, historicamente corporificada no vai e vem incessante da Ponte Amizade, gera uma linha móvel de corpos em deslocamento perpétuo, portadores de uma linguagem híbrida -verbal e corporal-, própria daquele espaço liminar. Talvez neste exercício você possa ver um olhar específico da fronteira que se move, não em território, mas, sim, em corpos que transitam de uma margem a outra, gerando novas alternativas de cultura regional.

A Fronteira Estrutural, como categoria, permite a compreensão da conformação desta identidade regional e abre a possibilidade de fazer uma cartografia cultural da Fronteira e o que ela envolve. Nos trabalhos artísticos, este tema que serve de pretexto para iniciar a discussão sobre as construções de conceitos de fronteira, podemos dizer que os corpos em trânsito a compõem e definem o quadro de Fronteira Estrutural em três frentes que se dinamizam: **a) a Diáspora Compulsiva, b) a Imposição de Subjetividades e c) a Fragmentação do Mercado Neoliberal**. Talvez nesta proposta seja uma contradição, mas se voltarmos à leitura da Fronteira Estrutural de Geirola (2018), vemos que essas três frentes são influenciadas por múltiplas identidades nacionais —porque envolvem dois ou mais estados nacionais — para constituir uma identidade regional que parece estar de cada lado do limite físico, mas que carrega os traços do Outro.

Interdisciplinario de Estudios Regionales y de Frontera, NIERF de la UPEL, v. 3, n. 5, ener./jun. 2018. ISSN 2477-9415. Disponible en: [laplataformaOpenJournalSystem \(OJS\). http://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/7048/4039](http://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/7048/4039)

¹¹ Para revisar a publicação: Castilho Fernández. J.R. TRÂNSITOS Corpos em interação Transfronteiriça. **Revista Rascunhos** -Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, v. 10, n. 1, p. 156–173, jan./jun. 2023. DOI10.14393/issn2358-3703.v10n1a2023-10.

(Geirola, 2018, p. 93). A Fronteira Estrutural será o início para a compreensão da conformação desta identidade regional e assim podemos fazer a cartografia que ela envolve.

Diásporas compulsivas também formam a Fronteira Estrutural

Os corpos atravessam fronteiras e mergulham nos territórios onde os fluxos culturais forjam suas cicatrizes, razão pela qual, nesta seção, vamos trabalhar a forma de mobilidade sofrida pela construção de identidades da diáspora compulsiva. Entendida como a saída do território para outro, buscando alternativas de convivência, suas razões são tão numerosas quanto cada um desses corpos que tentam percorrê-las.

Mas isso não é somente uma opção, que leva a mobilidades de massa (Talavera, 1999, p. 31)¹², porque é aí que entra esse desejo do Outro em que insere Jorge Alemán; o território se torna um espaço que entra em disputa, e assim, nesse ponto, entramos em contato com a posição em relação aos brasiguayos, exposta por Palau (2001) ou em estudos recentes de Denise Helena França (2012, p.81), que é esse desejo de ocupar o espaço do Outro e que vai dinamizar a troca cultural. De cada lado da fronteira há interesses que se

¹² Nesse caso, a diáspora responde predominantemente às condições socioeconômicas, como ocorre na fronteira norte do México, onde milhares de latino-americanos buscam horizontes econômicos nos Estados Unidos, gerando conflitos em ambas as regiões fronteiriças. Existem inúmeros estudos sobre o assunto, entre os quais recomenda-se analisar o ensaio de Manuel Talavera intitulado *El Teatro del Norte y su Modernización*, que apresenta um estudo aplicando o método de economias cruzadas de Roger Rouse - abordagem posteriormente discutida por García Canclini em *Culturas Híbridas*. Retomando Talavera, o autor argumenta que um problema fundamental dos estados nacionais que compartilham territórios extensos - como no caso México-EUA - é a geração, por sua própria natureza, de um vácuo de atenção produtiva precisamente na zona fronteiriça. O teórico destaca quatro aspectos da modernidade nesse contexto: os projetos Emancipatório, Expansivo, Renovador e Democrático, os quais carregam consigo um dilema identitário para aqueles que, estando em um país, necessitam mobilizar recursos do vizinho.

modificam conforme o momento histórico, uma vez que os fluxos vêm ou vão de cada lado da fronteira segundo as diretrizes econômicas geradas pelos sistemas governamentais do Brasil e do Paraguai. Inúmeros exemplos históricos conformam essa diáspora compulsiva: desde os traumas da Guerra da Tríplice Aliança (1864–1870) - que quase levou à extinção do Paraguai como nação -, passando pelos conflitos geopolíticos da Guerra do Chaco (1932–1935) nas fronteiras com Bolívia e Argentina, até as cicatrizes das ditaduras militares e as transformações estruturais impostas pela construção da Usina de Itaipu e a venda massiva de terras paraguaias. Hoje, esse fluxo se reconfigura através das migrações laborais e acadêmicas de paraguaios para o Brasil, bem como pelos acordos econômicos do Mercosul como mecanismos que, paradoxalmente, tanto integram quanto perpetuam assimetrias.

Voltemos a essa imposição de uma cultura sobre outra e às formas de controlar a diáspora, evidenciando a imposição do Outro desde os pontos de conexão que podemos definir como a perda da linguagem por parte de quem chega novo a um território porque isso se traduz em dominação. Para Geirola (2018), a dominação é atingida por esses conceitos que buscam dominar grupos particulares, e voltamos a Manuel Talavera quando ele nos diz que “a fronteira é autêntica”, pois cada uma delas tem seu compêndio de identidades linguísticas, que estão alojadas nos corpos de quem as ocupa.¹³

A perda da língua materna permite nascer uma nova língua, que responde com as marcas da primeira, neste ponto Geirola (2018) reitera sobre esse fantasma lacaniano de manter na consciência do corpo uma resistência à memória linguística; por isso, nos fala de um olhar interior do corpo e sua afirmação nas estruturas da linguagem que vai da oralidade à corporeidade.

¹³Iris M. Zavala indica que as marcas linguísticas definem territórios que não são estruturais ou físicos, mas culturais, e criam uma variedade de singularidades, revelando o jogo latino-americano nos Estados Unidos, como o dominicanoyork, o niuyoricans ou o chicano que se constituem como línguas de determinados grupos nacionais.

Reflete a posse de uma nova linguagem que nasce da opressão, que resiste e que sai, se manifesta a cada momento.

Essa unificação de línguas, por imposição, resulta na região com manifestações claras como Jopará, Portunhol, espanhol paraguaio, português do Brasil, que foi mapeado a partir de movimentos artísticos literários como o Portunhol Selvagem¹⁴.

A área de fronteira está sujeita a uma nova cartografia e fala a partir de uma combinação de línguas onde o espanhol, o português e o guarani convergem, definidos pela região e pelas condições sócio-históricas que a cercam. Do lado brasileiro, observa-se a imposição do português como língua oficial — um projeto de Estado no qual as instituições atuam como guardiães de uma cultura nacional centralizada. Esse mecanismo espelha-se no Paraguai, onde o espanhol cumpre papel análogo. No entanto, é justamente nas brechas desses regimes linguísticos hegemônicos que surgem os migrantes, atravessando fronteiras e constituindo comunidades mistas. Esses grupos não apenas desafiam as normas oficiais, mas também reproduzem modelos econômicos alternativos, reconfigurando-se sob um perfil cultural híbrido, simultaneamente resistente e adaptado às estruturas dominantes.

É evidente que a imposição linguística se reflete nas relações de troca nacional, exigindo parâmetros legais para sua consolidação. Contudo, a palavra -enquanto prática social dinâmica- transcende esses marcos institucionais, ressignificando-se semanticamente e, conseqüentemente, reinvestindo o corpo com novas conotações culturais. Como aponta Víctor Fuenmayor (2010), a transição entre línguas implica um processo de 'descongelamento' da língua subjugada, gerando uma linguagem em movimento que se reconfigure sobre bases semânticas híbridas. Nesse processo, o corpo é reinscrito em um novo horizonte de compreensão, tornando-se ele próprio um território de significação.

¹⁴ Sobre o tema, pode-se fazer uma revisão da obra de Carlos Bonfim **Portuñol salvaje: arte licuafronteras y tensiones contemporáneas**. Revista Kipus n. 31. 2012.

Essa dinâmica diaspórica engendra linguagens fronteiriças como o Jopará e o Portunhol, surgidas de um padrão histórico marcado por relações bilaterais tensas. Seu desenvolvimento está inextricavelmente ligado ao legado de guerras (como a da Tríplice Aliança e do Chaco), deslocamentos forçados e opressões nacionalistas. No entanto, é precisamente nesse contexto que se constitui uma linguagem do corpo transiente — aquele que habita, resiste e, em seu trânsito constante, encarna a própria noção de Fronteira Estrutural.”

Há um ponto importante nessa construção de identidades regionais, a retroalimentação com elementos como a pátria, pois, segundo Geirola (2018), o corpo se conecta com sua origem que retorna a cada momento. Agora, a pátria será aquele padrão eterno que o Estado exerce sobre os corpos e o imaginário crescerá para se inserir repetidamente nesse rizoma cultural – parafraseando Deleuze – mas ao estabelecer o heroísmo com uma "cultura tradicional oficial", o sentimento de pertencimento a uma nação que responde aos seus interesses de convivência é preservado. Geirola (2018) indica que a perda da pátria para o migrante é marcada pela chegada a outro território, sob outras condições e pela imposição de uma nova língua.

Essa língua é um território em suspenso na fronteira, aparentemente estática, mas pulsante. Nas ondas migratórias que cunharam o 'brasiguayo', vê-se a dupla fala: a língua que se guarda e a que se aprende para sobreviver. Os órgãos oficiais, ao se agarrarem às origens, paradoxalmente gestam uma Pátria mista. Aqui, a linguagem é o salvo-conduto dos corpos que negociam identidades, arrastando o Outro para um circuito cultural complexo.

O 'degelo' de Fuenmayor (2010) materializa-se diariamente nessa fronteira: a língua original do migrante ressurge, combina-se e, no choque, funda o portunhol cotidiano, uma cartografia viva que se inscreve nos corpos e remodela o espaço.

Imposição de subjetividade

Um novo elo para a construção da categoria da Fronteira Estrutural que consiste em revisar os processos de imposição de subjetividades, uma vez que estes se referem às identidades pré-fabricadas que tentam subjugar o sujeito. Desde estatutos legais, como a constituição nacional, até o arcabouço legal que define as nações, veremos que esses corpos de fronteira se aderem fortemente a imagens unilaterais que indicam referências históricas, por exemplo, as perspectivas de referências (guerra Brasil-Paraguai) com versões particulares e acolhendo heróis de ambos os lados; os Programas de Integração¹⁵, como a Missão Cultural Brasileira em Assunção em 1940; a remarcação das fronteiras ao norte do Paraguai; e a aplicação de uma linguagem que tenta delimitar o espaço físico da Fronteira Estrutural. Esses exemplos demonstram o fluxo de imposições que tendem a ser contraditórias quando se trata de aplicá-las em áreas de fronteira.

Voltemos aos corpos sujeitos à Imposição da Subjetividade Cultural e, portanto, vitimados diante de um dos grupos culturais estabelecidos, como, por exemplo, os brasiguaios que devem se adaptar às normas da cultura oficial paraguaia e que acabam se apropriando de várias línguas simultaneamente.

É aqui que o imaginário da fronteira é mais evidente ao tornar um corpo misturado, fundido e dominado que recria uma nova forma de conviver. O corpo, ao reagir a esses estímulos das subjetividades impostas, ativa uma forma de convivência e a fronteira nos permite mapear um amálgama de padrões que estão em paralelo, uma vez que essas contradições se refletem no sistema educacional da fronteira, nas imposições econômicas estatais e no

¹⁵ O conceito de Integração demanda revisão à luz dos novos tratados internacionais. Ultrapassando a mera conexão física de territórios (via infraestruturas), revela-se como processo complexo que engloba fluxos transfronteiriços e soluções políticas compartilhadas em educação, saúde e cultura. Para os fins deste artigo, usaremos o termo integração, como inicialmente tratados, que aproximam Brasília e Assunção.

estabelecimento de contingentes militares que refletem regularmente os padrões nacionalistas como símbolos da pátria¹⁶, a história oficial, os padrões gastronômicos e, claro, a língua, ignorando as línguas originais e a língua do Outro, incluindo constantemente datas nacionais, comemorações religiosas, festas tradicionais, entre outras, o que também transcende nas migrações internas do mesmo país.

As subjetividades postas ignoram unilateralmente, em muitos casos, a dinâmica do cotidiano onde a região fronteira se move, portanto, encontramos corpos subjugados por normas identitárias pré-fabricadas e isolados dos contextos.

Fragmentação do mercado

Os video-performances AMIZADE (2023) e *En mis sueños la esperanza es de color Azul marino* (2024) operam como dispositivos de visibilização da contradição inerente às fronteiras estruturais: enquanto acordos, como o Mercosul, instrumentalizam esses territórios como zonas de circulação mercantil (priorizando o neoliberalismo de consumo, como no eixo Paraguai-Brasil), os corpos dos artistas, e dos sujeitos fronteiriços que representam, revelam a permanência de uma busca por imagem (no duplo sentido de identidade e sobrevivência). Como aponta Jorge Alemán (2016), a fronteira é um espaço onde a hegemonia política subordina até mesmo o mercado, relegando a democratização aos interstícios. Nas obras analisadas, essa subordinação se traduz em gestos que tensionam a aproximação física dos territórios, com a violência estrutural de um sistema que transforma o atravessar em ato de resistência, e que, o habitante de fronteira, fica como objeto abandonado às bordas dos tratados.

Da mesma forma, determinamos que as artes questionam a região, o limite e a cartografia, ao se distanciarem dos padrões impostos aos corpos que atravessam diariamente essas fronteiras e

¹⁶Trabalhamos neste tópico na seção anterior.

são sistematicamente excluídos pela lógica econômica vigente. É crucial destacar como o mercado financeiro força o território a acentuar seus limites, transformando a fronteira em um espaço de contradição: enquanto as multinacionais desenvolvem seus movimentos transnacionais, as políticas hegemônicas nacionais inscrevem suas demarcações nos corpos cotidianos dos fronteiriços. Essa estrutura paradoxal converte a fronteira em um estereótipo de taxas, impostos e legislações que convivem com o tráfego cotidiano, obscurecendo qualquer possibilidade de reflexão voltada para o desenvolvimento cultural. A organização política do mercado, sustentada verticalmente, prioriza unicamente a agilização dos modos de produção econômica na zona fronteira, anulando outras dimensões da experiência humana nesses territórios liminares.

Finalmente podemos falar de Fronteira Estrutural?

As performances que servem de pretexto para iniciar nossa discussão sobre as fronteiras ajudam como dinamizadoras para construir uma teoria aberta, desde outras áreas de estudo à elaboração de novas cartografias identitárias, daí que vamos costurando as bases da categoria de Fronteira Estrutural. Partimos do entendimento de que a fronteira, como todo território vivo, é um espaço em constante dinamismo, cuja natureza polifônica e caótica desafia qualquer tentativa de fixação estática. Essa condição liminar não somente desestabiliza noções tradicionais de pertencimento, mas também fertiliza o terreno para a emergência de identidades culturais híbridas -sempre em processo de (re)invenção. Desse modo, a fronteira configura-se como espaço de dupla percepção: por um lado, enquanto projeto estatal que impõe narrativas de homogeneidade cultural mediante leis, constituições, aparatos militares e discursos nacionalistas; por outro, como experiência vivida pelos corpos que a habitam, nos quais a própria noção de “cultura nacional” fragmenta-se, mistura-se e reinventa-se no cotidiano das mobilidades transfronteiriças. Como segunda proposta, encontramos

modificações culturais que os indivíduos fornecem para sua sobrevivência na região (costumes, sotaques, gastronomia, migrações, etc.) que se dinamizam a cada passo fronteiriço. Esta última proposta revela a experimentação dos artistas, permitindo-nos analisar tanto as particularidades culturais de cada fronteira quanto as políticas nela implementadas e as desigualdades do mercado como estrutura organizacional - elementos que serão posteriormente incorporados pelos corpos fronteiriços, convertendo o espaço liminar em uma experiência única.

Nesse sentido, compreendemos que a ideia de Fronteira Estrutural nos permite entender como cada elemento inserido nesse espaço limítrofe repercute nos corpos que o habitam, convertendo-se em uma repetição constante de elementos naturalizados - como se cada ruído e polifonia fizessem parte de um todo indivisível. Analisar a fronteira estrutural exige a compreensão de duas marcas próprias (externa e interna) em cada habitante, que sempre revelam cicatrizes em três eixos fundamentais: **Diásporas Compulsivas** manifestas nas formas de interação entre culturas migratórias que atuam como pulsão evidente em cada território; **Imposição de Subjetividades** que delimitam sistemas de convivência capazes de tornar visíveis costumes cotidianos não verticais, mas dependentes de variáveis linguísticas, gastronômicas, familiares e econômicas; **Fragmentação do Mercado** que nos insere em dinâmicas econômicas determinadas por sistemas financeiros vinculados a tratados nacionais, permitindo a adaptação regional a modelos específicos de intercâmbio.

Ao juntar esses conceitos, compreendemos as abordagens dos artistas, assim como percebemos que eles também pertencem a essa Fronteira Estrutural.

Referências

ALEMÁN, J. El Malestar en la Civilización. Diferencia entre sujeto y subjetividad. **Revista Virtualia**. n. 32, p. 3, jul./ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistavirtualia.com/articulos/14/malestar-en-la-civilizacion/diferencia-entre-sujeto-y-subjetividad>.

Acesso em: 20 abr. 2025.

BONFIM, C. Portuñol salvaje: arte licaufronteras y tensiones contemporáneas. **Kipus Revista Andina de Letras y Estudios Culturales**, [S. l.], n. 31, p. 69–86, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/kipus/article/view/849>

Acesso em: 22 abr. 2025

AMIZADE: Instalação na Ponte Amizade (Brasil-Paraguai). Conceito: José Castillo. Vídeo performance. Foz do Iguaçu: 2023. 1 vídeo (4:36min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fv_RnLND-O4. Acesso em: 22/04/2025

CATILLO, J. R. TRANSITOS Corpos em interação Transfronteiriça. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 156–173. DOI:

<https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v10n1a2023-10>

CASTILLO, J. R. PONTE/PUENTE/PONTE. **Revista Línea Imaginaria**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 125-129, ener./jun. 2018. ISSN 2477-9415. Disponível em: http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/linea_imaginaria/article/viewFile/7048/4039. Acesso em: 18 jun. 2025.

En mis sueños la esperanza es de color Azul marino. Atuação de Cindy Elizeche, (2024). Vídeo performance, [S.l.] 11 mar. 2024. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C4YNPNhurtQ/?utm_source=ig_web_copy_link Acesso em: 20 abr. 2025.

FRANÇA, H.; RODRIGUES, R. N.; FAZITO, D.; SOARES, W. La frontera entre el Paraguay y el Brasil y la importancia del territorio, las instituciones y la sociedad en la formación de la identidad “brasiguaya”. **Notas de Población - CEPAL**, Santiago de Chile, v. 39, n. 94, p. 67-92, 2012. ISSN 0303 - 1829

FUENMAYOR, V. Corporeidad, semiosis y memoria. **Revista Situarte**, Venezuela, v. 5, n. 8, p. 20-37, dic. 2010. Disponível em: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/situarte/article/view/15997/15970>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GEIROLA, G. Dramaturgia de Frontera/Dramaturgias del Crimen. A Propósito de los Teatristas del Norte e México. **Argus-a**, Buenos Ayres, Argentina – Los Angeles, USA, v. 7, n. 28, jun. 2018. ISSN 1853-9904. Disponível em: <https://www.argus-a.com/ebook/710-dramaturgia-de-frontera-dramaturgias-del-crimen-a-proposito-de-los-teatristas-del-norte-de-mexico.html>. Acesso em: 20 abr. 2025

MERLIN, N. **Populismo y psicoanálisis**. Buenos Aires: Letra Viva, 2015.

PALAU, T. Brasiguaios. In: **Migrações Internacionais - Contribuições para políticas**. Brasília: CNPD, 2001. ISBN 85-86170-27-5 Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/16809>. Acesso em 18 jun. 2025

TALAVERA TREJO, M. El teatro del norte ante la modernización. **Revista La Colmena**. n. 21, p. 27-33, 1999. ISSN 1405-6313. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148156>. Acesso em 18 jun. 2025.

GOVERNANÇA TRANSFRONTEIRIÇA NA TRÍPLICE FRONTEIRA ENTRE ARGENTINA (PUERTO IGUAZÚ) – BRASIL (FOZ DO IGUAÇU) E PARAGUAI (CIUDAD DEL ESTE)¹

Oswaldo Vaz Furtado
UNIOESTE-CAPES

Introdução

Nos últimos tempos, tem-se cogitando inúmeros estudos relacionados ao conceito de governança transfronteiriça. Este conceito possui vasta tradição na Europa, desde o século XX, e se estende até os dias atuais. O primeiro estudo se deu sobre uma iniciativa de região transfronteiriça, em 1957, ancorado na experiência entre a Alemanha e os Países Baixos e denominada EUREGIO (Silva, 2013). A partir desse período, segundo Silva (2013), houve vários acordos nesse âmbito, que foram assinados, tanto em nível bilateral como multilateral, sobretudo na Escandinávia e Centro Europeu.

As regiões, de acordo com Pinker (2008), são formas organizacionais de governança transfronteiriça consideradas, ainda, bastante novas para os recentes Estados-Membros da União Europeia (UE). Esta forma de organização foi motivada por vários aspectos, mas, principalmente, pelo desejo de melhorar as condições de vida, garantir a paz duradoura e sobretudo erradicar restrições e quaisquer outros fatores que contribuíssem para a separação dos povos e entidades nas zonas fronteiriças (Silva, 2013). Após a experiência entre Alemanha e os Países Baixo, e entre a Escandinávia e Centro Europeu, a ideia de governança transfronteiriça foi se estendendo para outras regiões de fronteira

¹ <https://doi.org/10.51795/978652652080293114>

do continente e do mundo como, por exemplo, os casos da região de Øresund - Roménia, Lago Constance - Alto Reno, e as de Helsinki - Tallinn (Pinker, 2008; Dodescu; Chiril, 2012; Zumbusch; Scherer, 2015; Greyck, 2020).

Diante da criação dessa forma organizacional (ou agência) de governança transfronteiriça, surgiram vários programas e estudos de cooperação. Nesse âmbito, para resolução dos problemas e, sobretudo, para o desenvolvimento das regiões transfronteiriças. Nessa ótica, Pinker (2008) aponta que, na medida que são verificadas as delimitações territoriais, a governança transfronteiriça acaba por ser entendida como uma infraestrutura social que vai além das fronteiras do estado, capaz de criar canais para a transferência ou fluxo de recursos materiais e imateriais. Com isso, podem emergir diversos arranjos ou modelos de governança para resolução das demandas transfronteiriças. Partindo deste pressuposto, apresenta-se a região de tríplice fronteira entre *Ciudad Del Este* (Paraguai), Foz do Iguaçu (Brasil) e *Puerto Iguazú* (Argentina). A região da tríplice fronteira entre os três países: Paraguai, Brasil e Argentina é considerada a principal fronteira da América do Sul em termos populacionais, circulação de pessoas e sobretudo relações internacionais (Neves P.; Camargo; Neves G., 2015). Neste contexto, a governança transfronteiriça desempenha um papel crucial na promoção da cooperação e no enfrentamento de desafios transfronteiriços. A partir dessa interface, a tríplice fronteira em estudo, dada pela cooperação transfronteiriça é essencial para promover o desenvolvimento econômico e social, e superar desafios comuns (Furtado, 2023). Para isso, requer coordenação de políticas e iniciativas entre os três países (Argentina, Brasil e Paraguai), onde as estratégias são discutidas para estabelecer mecanismos eficazes de governança, incluindo a criação de normas, incentivos e instituições comuns, bem como a promoção do diálogo e da colaboração entre os diversos atores envolvidos. Nesse âmbito, o presente estudo tem por objetivo analisar a governança de Sistemas Regionais de Inovação Transfronteiriça (SRIT), na tríplice fronteira

entre *Ciudad del Este* (Paraguai), Foz do Iguazu (Brasil) e Puerto Iguazú (Argentina) e sua importância para o desenvolvimento regional nessas áreas.

Para alcançar o objetivo proposto, adotou-se a abordagem qualitativa de natureza exploratória, pela qual a coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica e análise documental, buscando identificar as principais características da governança transfronteiriça na tríplice fronteira. As informações foram organizadas e analisadas de acordo com categorias previamente estabelecidas, permitindo uma compreensão aprofundada da dinâmica regional e dos desafios enfrentados.

Governança transfronteiriça

Os conceitos de governança são inseridos em diversas áreas e subáreas com intuito de garantir o bem-estar e o desenvolvimento econômico, político, científico e tecnológico (Pierre; Peters, 2019). E são implementados quanto aos níveis, nacional, regional e internacional (Trippel, 2010). Para este tópico, recai a necessidade da compreensão dos conceitos de governança transfronteiriça.

O termo governança segundo Pierre e Peters (2019) origina-se do latim “*gubernare*”, que vem a ser “governar”, “dirigir” e “guiar”. E na aplicação política, a governança é considerada como forma de ver o mundo da política e do governo (Pierre; Peters, 2019). Governança pode ser um termo confuso, mas, na ótica de Pierre e Peters (2019), tornou-se um conceito guarda-chuva para a ampla variedade de fenômenos como redes de políticas, gestão pública, coordenação de setores da economia, parcerias público-privadas, colaboração entre atores públicos-privados e na prestação de serviços públicos.

De modo geral, refere-se a teorias e questões de coordenação social e à natureza de todos os padrões de governo (Bevir, 2011). Ou seja, a governança se refere a várias novas abordagens e práticas de governar e aos dilemas aos quais eles dão origem (Bevir, 2011). Nessa ótica, Savage e Osborne (2011) apontam que existem

diferentes tipos de governança que podem ser considerados como um conjunto de redes, o qual tem como objetivo dirigir a sociedade e a economia em busca de interesses comuns. Desta feita, são classificados e conceituados como: a) A governança global que, segundo Gonçalves, Freire e Rei (2021), possui caráter mais amplo e refere-se a ações em escala mundial, sendo fruto do fenômeno da globalização. Partindo disso, o Banco Mundial (1992) frisa que o conceito da governança global é concebido no sentido de incluir sistemas de governo em todos os níveis da atividade humana - da família à organização internacional - em que a busca de objetivos por meio do exercício do controle tem repercussões transnacionais. De uma maneira mais abrangente, na visão de Gonçalves, Freire e Rei (2021), o conceito de governança transfronteiriça pode ser compreendida como um conjunto de processos cumulativos, de âmbito multidimensional, que engloba mudança significativa na organização da atividade humana e o deslocamento do poder da orientação local ou nacional para padrões globais, com interconexão e interdependência na esfera mundial. b) Boa governança. Segundo o relatório do Banco Mundial (1992), o conceito possui um componente normativo que informa como deve ser um bom governo e ao qual remete a um modelo que leva em consideração a dimensão política e econômica. Esse modelo, segundo Srinivas (1996), é um tipo participativo orientado para o consenso, transparência, responsabilidade, eficácia e eficiência; equitativo, inclusivo e que siga o estado de direito assegurando que a corrupção seja minimizada, a opinião das minorias seja levada em consideração e que as vozes dos mais vulneráveis da sociedade sejam ouvidas na tomada de decisões. c) A governança ambiental, segundo Gomes e Osborne (2011), surgiu como uma área discreta de política e pesquisa, particularmente no que diz respeito à expansão do conhecimento teórico sobre justiça ambiental e sustentabilidade. Nesse sentido, Jacobi e Sinisgalli (2012) definem que a governança ambiental está relacionada à implementação socialmente aceitável de políticas públicas, um termo mais inclusivo que governo por abranger a relação sociedade, estado,

mercados, direito, instituições, políticas e ações governamentais, associadas à qualidade de vida bem-estar, notadamente os aspectos relacionados à saúde ambiental. E que isto implica no estabelecimento de um sistema de regras, normas e condutas que reflitam os valores e visões de mundo daqueles indivíduos sujeitos a esse marco normativo (Jacobi; Sinisgalli, 2012). d) Governança corporativa na perspectiva de Mello (2006) surge no intuito de dar ênfase na maneira pela qual as corporações são governadas e administradas. Partindo desse pressuposto, Biswas (2020) define a governança corporativa como um conjunto de regras ou códigos de conduta para o setor corporativo ou governança corporativa em que o governo pode regular as empresas corporativas. e) Governança participativa ou democrática, segundo Pinto *et al.* (2018), é movida pelo interesse público no fortalecimento da cidadania através da democratização dos espaços de poder, é a melhoria decisória, por meio da incorporação ao processo político do conhecimento local, ou seja, conhecimento/experiência de atores locais, suas demandas e conflitos. Ainda nessa lógica, Biswas (2020) a define como aquela que garante a participação dos cidadãos no processo de formulação de políticas e de sua implementação, no qual a sua participação pode ocorrer por meio de eleições, referendo, *Landsgemeinde*, autogoverno local, ou protesto. f) Governança regional, de modo geral, na percepção de Fürst (2004), descreve formas de autocontrole regional em resposta aos déficits e como um suplemento ao mercado e ao controle estatal. E, sobretudo, ocorre onde é necessária a interação dos atores estaduais, municipais e do setor privado para o enfrentamento dos problemas, ou seja, atua como forma intermediária de controle (Fürst, 2004). g) Governança territorial, que, de acordo com Dallabrida e Becker (2011), emerge pela atuação dos diferentes atores/agentes nas instituições e organizações da sociedade civil, em redes de poder socioterritorial. Estas redes de poder podem constituir-se a partir de interesses grupais de diferentes ordens, ou de interesses corporativos (Dallabrida; Becker, 2011). Assim, Dallabrida (2020) define a

governança territorial como um processo de planejamento e gestão de dinâmicas territoriais que dá prioridade a uma ótica inovadora, partilhada e colaborativa, por meio de relações horizontais. h) Governança multinível busca compreender as relações tecidas nos diversos níveis governamentais e as novas formas de governança, com o olhar voltado para as diferentes realidades territoriais (Knopp, 2011). i) E também a governança transfronteiriça, como o ponto central para este estudo e que será retratada de forma mais aprofundada.

A metade do século XX, segundo Mikhailova (2014), deu-se a tendência de convergir o potencial das regiões fronteiriças no intuito de estimular contatos, tentativa de sobrevivência ao processo de divergência e à função de barreira dos referidos limites. Essa tendência proporcionou dois grandes momentos: em primeiro lugar a criação de um espaço para a interpenetração governamental das regiões fronteiriças e, em segundo lugar, para o desenvolvimento de governança de regiões transfronteiriças (Mikhailova, 2014). Esses momentos ocorreram com intuito de mudar o foco do uso de regiões fronteiriças para alcançar o bem-estar sustentável ou permitir que as regiões fronteiriças conduzissem a economia regional no contexto do processo da regionalização. Além da criação do espaço para a interpenetração governamental das regiões transfronteiriças e a elaboração da governança dessas regiões, a eclosão do conceito governança transfronteiriça, de acordo com Mikhailova (2014) pregou também a diminuição da importância dos governos centrais e dos estados-nação. Nesse âmbito, passou a ter também aumento do empoderamento dos governos subnacionais para vários tipos de prestação de serviços públicos, da redistribuição de outras funções entre níveis de poder, estimulados por gêneses econômicas e das políticas de capacidades na tomada de decisão de cidades e regiões subnacionais. Partindo disso, Villanueva, Kidokoro e Seta (2020) apontam que a governança transfronteiriça tem sido um tema amplamente estudado ao longo dos anos por ser uma questão prioritária para a integração europeia e redução das desigualdades

territoriais. Considera também uma alternativa adequada para a integração transfronteiriça, em vez da abordagem tradicional geoeconômica, que pode aumentar a polarização social e as disparidades territoriais.

Contudo, semelhante ao termo governança, a governança transfronteiriça tem tido inúmeras concepções e variados aportes teóricos oriundos das diferentes áreas de análise, como administração pública, políticas públicas, ciência política, relações internacionais e geografia (Krüger *et al.*, 2020). Diante disso, Mikhailova (2014) afirma que ainda não houve uma compreensão científica completa da governança transfronteiriça, dada a sua complexidade conceitual. Para que haja melhor compreensão, Krüger *et al.* (2020) diz que é necessário ser investigada de acordo com suas especificidades, em diferentes contextos e com maior precisão. Para essa compreensão, segundo Mikhailova (2014), é necessário: listar suas peculiaridades e classificá-las, analisar elementos particulares do conceito, analisar critérios para avaliar o desempenho de estruturas de governança transfronteiriça e inscrever essa governança no sistema de estudos de fronteira e de teorias da integração regional.

Segundo Villanueva, Kidokoro e Seta, (2020) a governança transfronteiriça pode ser considerada como um processo evolutivo de compreensão para repensar a integração e o desenvolvimento nas regiões fronteiriças. Com base nessa concepção, ela compreende três divisões:

1) tratar as fronteiras como o início do estado e usá-las como um lugar de encontros e diálogos com representantes das regiões fronteiriças de países vizinhos;

2) atribuir às zonas fronteiriças o papel de zonas de conversão ou laboratórios onde o estado está se adaptando às regras e normas de seus vizinhos, permitindo a regulação compartimentada de organizações regionais e internacionais;

3) e enfatizar a necessidade de desenvolvimento sustentável das regiões transfronteiriças (Mikhailova, 2014).

De modo geral, a governança transfronteiriça, na perspectiva de Krüger *et al.* (2020), é percebida como a necessidade de coordenação de políticas ou de gerenciamento de interdependências transfronteiriças para o alcance de melhores resultados. Para isso, segundo Mikhailova (2014), é necessário mapear *playgrounds*² de governança transfronteiriça de maneira a serem introduzidos como “arena política”, onde se dariam as negociações por meio das seguintes dimensões: arena transfronteiriça em nível subnacional; arena internacional/continental; arena intergovernamental; a arena horizontal interestadual; arena intersetorial; a relação entre executivo e legislativo; a competição ideológica/partidária; e a relação público-privada. Na concepção de Krüger *et al.* (2020), somente ao disponibilizar subsídios, os gestores poderão entender e gerir os componentes críticos para o alcance de melhores resultados nas ações públicas em fronteira. Nisso, a governança transfronteiriça pode ser considerada como um processo com natureza de estado, estrutura interna complexa com multiníveis e ambiente externo desafiador, com a necessidade de levar em conta todas as interdependências transfronteiriças existentes, como culturas políticas, legislativas e administrativas (Mikhailova, 2014). Ou seja, governança transfronteiriça parece ter como desafio a capacidade de representar interesses locais e externos, tendo como principal função desenvolver estratégias mais ou menos unificadas com atores públicos e privados, o estado e diferentes níveis de governo para melhoria dos resultados. A propósito disso, a capacidade de governança transfronteiriça, segundo Pinker (2008), pode ser entendida como uma infraestrutura social além das fronteiras do estado que cria canais para a transferência ou fluxo de recursos materiais e imateriais. E ela é criada e realizada, em grande parte, por meio de projetos inter-regionais, que dependem de uma densa estrutura de laços e redes duradouras capaz de

² Delimitar áreas com condições necessárias para que ocorra determinados acontecimentos.

fornecer recursos-chave de expertise, reputação e legitimação para as regiões (Pinker, 2008).

Assim, para este trabalho considera-se governança transfronteiriça em diferentes conceitos e características, como apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - Diferentes conceitos e características de Governança Transfronteiriça

Conceitos	Caraterísticas e descrições
Uma necessidade de coordenação política ou de gestão de interdependências transfronteiriças (Perkman, 2002).	<p>Escala geográfica</p> <p>As regiões se caracterizam por estruturas geográficas, assumindo papel de cooperação através de interação e relações de trocas inter-regionais entre os diferentes níveis geográficos</p>
Um profícuo institucional resultante de processos complexos de co-evolução, que está dividido em três dimensões: político-econômico (está relacionado ao processo de seletividade estratégica dos objetivos); institucionais (envolve aspectos institucionais de colaboração); e simbólico-cognitivo (acordo com criação de comunidades fronteiriças e invenção de uma identidade transfronteiriço) (Gualini, 2003).	<p>Padrões estruturais e interações</p> <p>Enfatiza as relações inter-regionais em níveis vertical/horizontal através de redes, por diferentes níveis envolvidos e diferentes perímetros geográficos/subespaços.</p>
Uma nova forma de governança em que as conexões horizontais transfronteiriças estão intimamente ligadas a vínculos verticais entre diferentes níveis administrativos (Pinker, 2008).	<p>Estrutura e processos organizacionais</p> <p>As regiões são caracterizadas por um amplo conjunto de órgãos e conselhos organizacionais contendo: alto grau de formalização; alta definição e regulamentação nas responsabilidades, nos processos e nos procedimentos; relações de flexibilidade e igualdade entre as pessoas; e diferentes organizações no sistema de governança transfronteiriça.</p>

Um conjunto de instituições de cooperação transfronteiriça organizadas de forma diferente, entre vários atores, principalmente em nível subnacional, com o objetivo de superar os desafios decorrentes de uma fronteira nacional partilhada (Zumbusch; Scherer, 2015).	Tomada de decisões, gestão de conflitos e transação. Os órgãos regionais transfronteiriços baseiam-se em forte processo de institucionalização, estratégias vinculativas e grandes negociações de relações públicas.
	Tipologia dos atores envolvidos As regiões apresentam um forte predomínio de atores públicos que se integram no nível estratégico/institucional. Já os atores não públicos (privado, social), são integrados exclusivamente no nível operacional (de projetos e grupos de trabalho)
	Abrangência temática O contexto organizacional abrange o campo político por meio de iniciativas nas áreas de planejamento, desenvolvimento econômico, educação, pesquisa e meio ambiente.
	Status Legal Onde as organizações (setores) apresentam os instrumentos (legislações) que oferecem um estatuto jurídico às cooperações transfronteiriças.

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Partindo desses diferentes conceitos colocados pelos atores sobre governança transfronteiriça, apresentados no Quadro 1, é necessário descrever diferentes características sobre a governança transfronteiriça é apresentado no tópico a seguir.

A governança transfronteiriça desempenha um papel importante de base para mobilizar os interesses e recursos regionais por meio das fronteiras (Greyck, 2021). Nisso, Zumbusch e Scherer (2015) mencionam que é necessário a existência de diferentes sistemas jurídicos, estruturas administrativas e competências de parceiros relevantes. E isso se abona, porque a governança transfronteiriça deve ser caracterizada por uma alta

capacidade de comunicação e formulação de estratégias nos campos temáticos específicos da cooperação nas regiões fronteiriças (Zumbusch; Scherer, 2015).

As características de governança transfronteiriça incluem: um campo de órgão público com protagonistas de autoridades públicas subnacionais contidas em níveis locais, distritais ou regionais de dois ou mais países; a abundância de informalidade ou arranjos "quase jurídicos" entre as autoridades participantes; e o foco na solução prática de problemas nas áreas de política local (Mikhailova, 2014). A partir das diferentes características de governança transfronteiriça abordadas no Quadro 1, e com a suas especificidades, é possível caracterizar essa governança em determinada região.

A escala geográfica, segundo Zumbusch e Scherer (2015), se caracteriza por estruturas que assumem papel de cooperação através da interação e relações de trocas inter-regionais nos diferentes níveis geográficos. Na visão de Moscarelli (2020), é por onde são compartilhadas diferentes identidades e relações que resultam em uma condição específica de fronteira divididas em escalas nacional, local e regional.

Os padrões estruturais de interações se caracterizam pela apresentação dos níveis de relações e trocas (verticais, horizontais) entre as regiões (Zumbusch; Scherer, 2015). Segundo Beck e Pradier (2011), têm como base orientação funcional fundamentada na rede de integração dos atores privados, sociais e de especialistas temáticos.

As estruturas e processos remetem a compreensão do conjunto de órgãos organizacionais, conselhos, grau de formalização, responsabilidades, processos e procedimentos que são definidos para tomadas de decisões (Zumbusch; Scherer, 2015). De acordo com Descu (2012) essas estruturas estabelecem inter-relações, delimita os papéis e define as responsabilidades entre as diferentes organizações no sistema de governança transfronteiriça.

Quanto aos custos de tomada de decisão, gestão de conflitos e transações, eles servem para mostrar quais são as competências e

estratégias que possuem laços vinculativos para tomadas de decisões. Na visão de Filippim (2014) trata-se do processo de analisar situações ou problemas e identificar possíveis ações, assim como a avaliação e escolha do percurso a seguir nas grandes negociações. Para isso, é necessário compreender a tipologia dos atores envolvidos, o âmbito temático e o status legal (Zumbusch; Scherer, 2015). A tipologia dos atores envolvidos segundo Zumbusch e Scherer (2015) remete à interpretação e participação de atores e setores públicos e privados, quanto aos níveis operacionais e estratégicos ou institucionais. Na percepção de Gualini (2003) essa integração e participação conta com envolvimento de atores das esferas municipais, estaduais, nacionais, regionais e internacionais.

Em relação ao âmbito do acordo, Zumbusch e Scherer (2015), como temática, é onde se avaliam as áreas por meio das políticas de planejamento, desenvolvimento econômico, educação, pesquisa e meio ambiente. Segundo Beck e Pradier (2011), abrangência temática abarca toda a configuração organizacional transfronteiriça com iniciativas de planejamento, desenvolvimento econômico, educação, pesquisa e meio ambiente para desenvolvimento regional. O *status* legal, na percepção de Zumbusch e Scherer (2015), se caracteriza pelas análises dos acordos multilaterais entre os parceiros através das organizações. Nessa perspectiva de Beck e Pradier (2011), esses instrumentos jurídicos ou legislações se baseiam em acordos bilaterais e multilaterais que acontecem entre os parceiros da região. Em síntese, essas características influenciam na formação da governança de sistemas transfronteiriços, através da compreensão de diferentes ambientes organizacionais e sua interação nos contextos regionais específicos e caminhos de desenvolvimento (Zumbusch; Scherer, 2015). Essas características apresentadas no Quadro 1 podem contribuir para a compreensão conceitual de governança transfronteiriça.

A Tríplice Fronteira Internacional (*Ciudad del Este* – Paraguai, Foz do Iguaçu – Brasil e Puerto Iguazu – Argentina)

O Brasil, segundo Kleinschmitt; Azevedo; Cardin (2013), possui nove tríplices fronteiras, mas, dentre elas, a mais notória e onde se concentra o maior foco de análise, é entre o Brasil, o Paraguai e a Argentina. Isso se dá pela sua densidade populacional, presença de cidades urbanas nos limites territoriais e a intensidade dos fluxos humanos e econômicos (Kleinschmitt; Azevedo; Cardin, 2013).

A tríplice fronteira é marcada historicamente pela extração de madeira e de ervas, a qual era relegada a um caráter secundário no subcontinente sul-americano (Gambetta, 2020). Com o passar do tempo foram acontecendo várias transformações³: Foram fundadas Foz do Iguaçu - em 1889, *Puerto Iguazú* - em 1901 e *Ciudad del Este* - em 1957. Essas fundações foram, de acordo com Gambetta (2020), fundamentais para o desenvolvimento da região pois, além de instaurarem um movimento de ocupação permanente, fizeram com que instituições estatais fossem se tornando cada vez mais presentes na região.

Mediante a concentração do eixo Foz-*Ciudad del Este*, este acabou em um marco relevante para a região com a criação de ITAIPU⁴ que tem caráter binacional (Brasil e Paraguai).

A Região Transfronteiriça entre Argentina, Brasil e Paraguai reúne, atualmente, quase um milhão de pessoas de 81 etnias

³ Instauração do movimento de ocupação permanente, fazendo com que as instituições estatais fossem se tornando cada vez mais presentes na área, e a criação das relações entre as cidades envolvidas, passando assim a concentração no eixo Foz-*Ciudad Del Este*.

⁴ Em 26 de abril de 1973, os presidentes Emílio Garrastazu Médici e Alfredo Stroessner assinaram o Tratado de Itaipu, instrumento legal para a construção e a operação da usina hidrelétrica de mesmo nome no rio Paraná, cerca de 14 km ao norte da cidade de Foz de Iguaçu. O tratado previu a criação de Itaipu Binacional, entidade incumbida da execução das obras e da exploração da energia elétrica produzida. A capacidade da usina seria estipulada em 12.600MW, o que fazia de Itaipu o maior empreendimento do gênero no mundo. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC, 2009).

diferentes, vivendo em seis⁵ cidades de três países e falando dois idiomas (português e espanhol), além das línguas étnicas (*Tupy e Guarany*), por parte do Paraguai (NAPI Trinacional, 2020).

A cidade de *Puerto Iguazu*, está situada na Província de *Misiones*, região nordeste da Argentina. Em relação aos dados levantados pelo NAPI Trinacional (2020), ela possui uma dimensão de 759 km² e uma população de 105.368 habitantes, tendo o turismo como sua principal atividade econômica. A região metropolitana de *Ciudad del Este*, como é conhecida, está situada na região do Paraguai, capital do departamento de Alto Paraná. A cidade, além de ser vizinha de Foz do Iguaçu, faz conurbação com outros três municípios paraguaios: Presidente Franco, *Hernandarias* e *Minga-Guazú* (NAPI Trinacional, 2020). A região tem uma área total de 104 km² e uma estimativa populacional de 301.815 habitantes. Quanto à sua rentabilidade econômica, o comércio é sua maior atividade (DGEEC, 2019), e é considerada um dos grandes polos de comércio do continente americano (Gambetta, 2020).

Já o município de Foz do Iguaçu é a mais antiga das três⁶ que ocupa a parte da fronteira brasileira, foi fundada como uma colônia militar ainda no ano de 1889. Segundo o NAPI Trinacional (2020), possui, em termos populacionais, 258.532 habitantes e um espaço territorial de 617,70 km². As principais atividades econômicas são o comércio e o turismo. O comércio, recai sobre a forte troca comercial existente entre os três países. Já o turismo tem como destaque as Cataratas do Iguaçu, um dos pontos mais visitados do Brasil e eleitas como uma das sete maravilhas naturais do mundo, em 2011, pela

⁵ Puerto Iguazu (Argentina), Foz do Iguaçu (Brasil), *Ciudad del Este*, *Hernandarias*, *Minga Guazú* e Presidente Franco (Paraguai).

⁶ Em 1910 a Colônia Militar passou à condição de Vila *Iguassu*, distrito do Município de *Guarapuava*. Dois anos depois, o Ministro da Guerra emancipou a Colônia tornando-a um povoamento civil entregue aos cuidados do governo do Paraná, que criou então a Coletoria Estadual da Vila. Em 14 de março de 1914, pela Lei 1383, foi criado o Município de Vila Iguaçu, instalado efetivamente no dia 10 de junho do mesmo ano, com a posse do primeiro prefeito, Jorge *Schimmelpfeng*, e da primeira Câmara de Vereadores. O município passou a denominar-se Foz do Iguaçu, em 1918 (Portal Foz, 2021).

fundação *New7Wonders*⁷. Vale ressaltar também a existência do *Aquífero Guarani*, uma das maiores reservas de água doce do mundo. De acordo com Lopes e Santos (2017), esse reservatório subterrâneo natural de água se apresenta como um dos grandes destaques da região e desperta o interesse de muitos países.

Diante dessas características já apontadas, a região, por sua vez, segundo Kleinschmitt; Azevedo; Cardim (2013), é considerada estratégica, em termos geopolíticos, devido a relevância dos rios Paraná e Uruguai para a comunicação e transporte em territórios, como é apresentado na Figura 1.

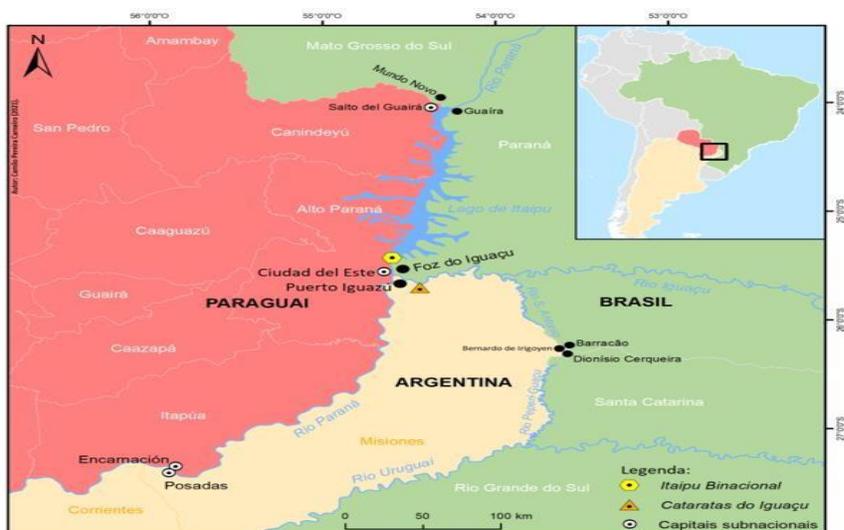


Figura 1: Mapa da tríplice fronteira entre (Brasil, Argentina e Paraguai)

Fonte: Google Earth, (2024)

Na região trinacional, além de existir essas conexões, possuem também algumas semelhanças como: a colonização por meio dos países europeus; dependências econômicas através das trocas

⁷ Uma organização suíça chamada *New Open World Corporation* (NOWC), que tem como objetivo fazer a seleção das setes maravilhas do mundo, por meio de votos, pela internet, gratuitos, e por ligações telefônicas.

comerciais; ditaduras militares; cultura e os recursos naturais, como as cachoeiras, a fauna e flora da região.

Em conformidade com o NAPI Trinacional (2020), esse território foi desenhado por conflitos, e é, hoje, um espaço urbano consolidado e cosmopolita. Com aporte no NAPI Trinacional (2020) é onde convivem cerca de 950 mil pessoas de 81 etnias, em 6 cidades já descritas, e de três países. Em *Ciudad del Este* (Paraguai) e Foz do Iguaçu (Brasil), há forte presença de instituições de ensino superior⁸, com cursos de graduação e de pós-graduação, públicas e privadas (NAPI Trinacional, 2020). Os Parques Nacionais do Iguaçu (Brasil) e *Puerto Iguazú* (Argentina) de acordo com o NAPI Trinacional (2020), somados aos parques provinciais do norte da Província de *Misiones* (Argentina), constituem cerca de 350 mil hectares. Considerada como o maior remanescente de mata atlântica do sul do continente, sendo um ativo econômico fundamental para Foz do Iguaçu (Brasil) e *Puerto Iguazú* (Argentina). A região ainda possui uma localização privilegiada no continente, a apenas 300 km de Assunção, 600 km do Porto de *Paranaguá* e 1.300 Km de *Buenos Aires*. Além disso, conta com boas rodovias até o extremo sul do Brasil e Centro Oeste, e, a partir daí, a região Norte do país (NAPI Trinacional, 2020).

⁸ *Ciudad del Este* (Paraguai) - UPE (*Universidad Privada del Este*), UCP (*Universidad Central del Paraguay*), *Universidad del Este*, *Universidad Americana*, UNINORTE, *Universidad Católica*, *Universidad Maria Serrana*, *Universidad UNIDA*, UNE (*Universidad Autónoma de Encarnación*), UPAP CDE (*Universidad Politécnica Y Artística del Paraguay*), *Universidad UNINTER*, *Universidad La Paz* e a *UTIC*.

Foz do Iguaçu (Brasil) – UNILA, UNIOESTE, CESUFOZ (Centro de Ensino Superior de Foz do Iguaçu), UDC (União Dinâmica de Faculdades das Cataratas), FAFIG (Faculdade de Foz do Iguaçu), UNIFOZ (Faculdades Unificadas de Foz do Iguaçu), Centro Universitário UNIAMÉRICA, UNIP CESUFOZ EAD, UNIVERSITAS, Faculdade Descomplica Foz do Iguaçu, EAD LAUREATE, UNICESUMAR, UNI GUAIRACÁ e a UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Considerações finais

O presente estudo evidencia a importância da governança transfronteiriça como um elemento vital para o desenvolvimento e integração das regiões fronteiriças entre Argentina, Brasil e Paraguai, especialmente na região da tríplice fronteira. A mesma demonstra que a colaboração entre os três países é essencial para enfrentar desafios comuns e promover o desenvolvimento socioeconômico sustentável.

A governança transfronteiriça, conforme abordado, não é apenas um mecanismo de gestão das fronteiras, mas uma infraestrutura social que permite o fluxo de recursos e o desenvolvimento de estratégias coordenadas. No contexto da tríplice fronteira, essa governança pode ser apresentada como uma solução para superar as barreiras impostas pelas delimitações territoriais e promover uma cooperação efetiva entre as nações envolvidas. Nesse âmbito, o estudo reforça a necessidade de uma abordagem integrada e coordenada, em que as políticas e iniciativas dos três países estejam alinhadas para maximizar os benefícios mútuos. A criação de normas comuns, a institucionalização de processos e a promoção do diálogo entre os diversos atores envolvidos são essenciais para o sucesso da governança transfronteiriça.

Por fim, destaca-se que a governança transfronteiriça, embora complexa, oferece uma oportunidade única para fortalecer as relações entre Argentina, Brasil e Paraguai, promovendo não apenas o desenvolvimento regional, mas também contribuindo para a construção de uma integração mais profunda e duradoura na América do Sul.

Vale dizer que é crucial destacar a centralidade da governança transfronteiriça na promoção de uma integração regional mais eficaz entre Argentina, Brasil e Paraguai, particularmente na região estratégica da tríplice fronteira. E a análise dos Sistemas Regionais de Inovação Transfronteiriça (SRIT) revela que a colaboração trilateral não é apenas desejável, mas necessária para enfrentar os

desafios multifacetados que permeiam essas regiões. A governança transfronteiriça também emerge, assim, como um elemento-chave para transformar as fronteiras em áreas de oportunidade, inovação e desenvolvimento.

Em um contexto de globalização crescente, as fronteiras tradicionais como barreiras se tornam obsoletas, e a governança transfronteiriça se apresenta como uma solução inovadora que permite a integração de políticas, recursos e conhecimento. Na tríplice fronteira, essa governança é particularmente relevante, dado o caráter dinâmico e interdependente das economias locais. O papel das instituições locais, dos governos nacionais e das organizações internacionais na criação e implementação de políticas coordenadas é fundamental para a superação de obstáculos históricos, como disparidades econômicas e sociais.

Ademais, a governança transfronteiriça não deve ser vista apenas como um mecanismo administrativo, mas como um catalisador para a construção de uma nova realidade regional, onde as fronteiras deixem de ser percebidas como limitações e passem a ser vistas como pontos de convergência e cooperação. A institucionalização de práticas colaborativas, a harmonização de regulamentos e a criação de redes de comunicação eficazes são elementos que devem ser continuamente fortalecidos para garantir o sucesso dessa abordagem.

Referências

- ARAUCÁRIA. **Novos arranjos de pesquisa e Inovação**. Disponível em: <https://www.iaraucaria.pr.gov.br/#NAPIS>. Acesso em: 26 maio 2021.
- BECK, J.; PRADIER, E. **Estruturas de governança das regiões fronteiriças**. Em parcerias supra-regionais em áreas transfronteiriças de interligação. Bonn: Escritório Federal de Construção e Planejamento Espacial, 2011.

BEVIR, M. **The SAGE handbook of governance**. London: Sage Publications, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446200964>

BISWAS, A. Governance: meaning, definition, 4 dimensions and types. **School of Political Science**, Banga, v. 4, n. 6, p. 1-14, out. 2020.

DALLABRIDA, V. R. Governança territorial: do debate teórico à avaliação da sua prática. **Análise Social**, Lisboa, v. 1, n. 2, p. 304-328, 2015.

DODESCU, A.; FLORENTINA CHIRILĂ, L. Regional Innovation Governance in the Context of European Integration and Multi-level Governance Challenges. A Case Study of the North-West Region of Romania, *[S.l.]*, v. 3, p. 1177-1184 oct. 2012. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(12\)00293-6](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(12)00293-6)

FILIPPIM, E. S. *et al.* Cooperação Transfronteiriça para o Desenvolvimento Regional. **Desenvolvimento em Destaque**, São Paulo, v. 12, n. 26, p. 5-40, jun. 2014.

FURTADO, O. V.; MARCHI, J. J. Governança de sistemas de inovação transfronteiriços: um estudo de caso sobre o novo arranjo de pesquisa e inovação da região de tríplice fronteira (Foz do Iguaçu, *Ciudad del Este e Puerto Iguazú*). **Interações**, Campo Grande, v. 24, n. 3, p. 799-815, jul./set. 2023. <https://doi.org/10.20435/inter.v24i3.3800>

GAMBETTA, L. C. **Colonização brasileira no Paraguai oriental: uma territorialidade brasiguaiá**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

GOMES, R. C.; OSBORNE, S. P.; GUARNIERI, P. Influências dos stakeholders e desempenho do governo local: uma revisão sistemática da literatura. **Revista de Administração Pública**, *[S.l.]*, v. 54, n. 3, p. 448-467, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/81509>. Acesso em: 18 jun. 2025

GUALINI, E. Cross-border Governance: Inventing Regions in a Trans-national Multi-level Polity. *disP - The Planning Review*, *[S.l.]*, v. 39, n. 152, p. 43-52, nov. 2003. DOI:10.1080/02513625.2003.10556833

GREEK, J. B. G. Borders, visions and regions The cross-border governance capacity of the Øresund Region: how to improve the influence of cross-border regions. 2020. 79 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Lunds Universitet, Copenhagen, 2020.

HALL, C. M. A typology of governance and its implications for tourism policy analysis. **Journal of Sustainable Tourism**, [S.l.], v. 19, n. 4-5, p. 437-457, maio 2011. DOI:10.1080/09669582.2011.570346

JACOBI, P. R.; SINISGALLI, P. A. de A. Governança ambiental e economia verde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 17, n. 6, p. 1469-1478, jun. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232012000600011>. Acesso em: 18 jun. 2025

KNOPP, G. Governança social, território e desenvolvimento. *Perspectivas em Políticas Públicas*, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 53-74, 2011.

KLEINSCHMITT, S. C.; AZEVEDO, P. R.; CARDIN, E. G. A tríplice fronteira internacional entre Brasil, Paraguai e Argentina: contexto histórico, econômico e social de um espaço conhecido pela violência e pelas práticas ilegais. **Perspectiva geográfica**, [S.l.], v. 8, n. 9, 2013. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/9383>. Acesso em 18 jun. 2025.

KRÜGER, C. *et al.* Governança transfronteiriça à luz de especialistas europeus e brasileiros. **Sbap**. Brasília, p. 1-16. 13 nov. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/385747532>. Acesso em: 18 jun. 2025.

LUNDQUIST, K. J.; TRIPPL, M. La distance, la proximité et les systèmes transfrontaliers innovation: Une analyse conceptuelle. **Regional Studies**, [S.l.], v. 47, n. 3, p. 450-460, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00343404.2011.560933>.

MAKKONEN, T.; ROHDE, S. Cross-border regional innovation systems: conceptual backgrounds, empirical evidence and policy implications. *European Planning Studies*. **Taylor and Francis Journals**, [S.l.], v. 24, n. 9, p. 1623-1642, set. 2016. DOI: 10.1080/09654313.2016.1184626.

MELLO, G. R. de. Governança corporativa no governo federal brasileiro. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - FEA/USP, São Paulo, 2006.

MCKELVEY, M.; ZARING, O.; SZUCS, S. Governance of Regional Innovation Systems: An Evolutionary Conceptual Model of How Firms Engage. **DRUID**, Rome, n. 1, 15-17, jan. 2015. DOI:10.5465/AMBPP.2015.16530abstract.

MIHAYLOVA, E. Os fundamentos teóricos da governança transfronteiriça: desde o surgimento de um conceito até sua leitura moderna. **Administração Pública Eletrônico Diário**, Moscou, v. 3, n. 46, p. 51-75, out. 2014.

MOSCARELLI, F.; BUGS, G. Reflexões sobre os limites e escalas de planejamento e gestão brasileiros. **Confins**. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia, [S.l.], n. 50, jun. 2021. DOI : <https://doi.org/10.4000/confins.37138>.

NEVES, P. D. M.; CAMARGO, F. M.; NEVES, G. D. M. Tríplice fronteira: foz do iguaçu, ciudad del este e puerto iguazu. **Interface**, Paraná, v. 2, n. 10, p. 70-78, dez. 2015.

OSBORNE, S. P. The new public governance? *Public Management Review* Taylor and Francis Ltd., 2006. DOI: 10.1080/14719030600853022.

PERKMANN, M. Euroregions: institutional entrepreneurship in the European Union. In: Globalization, regionalization, and cross-border regions. Basingstoke: Palgrave MacMillan. *Journal of Management Information Systems*, [S.l.] v. 8, n. 3, p. 113 -139, 2002.

PIERRE, J.; PETERS, B. G. **Governance, Politics and the State**. 2. ed. [S.l.]: Palgrave MacMillan, 2000. ISBN-10: 0312231776

PIKNER, T. Reorganizing cross-border governance capacity: The case of the Helsinki-Tallinn Euregio. **European Urban and Regional Studies**, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 211–227, jul. 2008. <https://doi.org/10.1177/0969776408090414>.

SILVA, G.V. **A Cooperação Transfronteiriça entre Brasil e França: Ensaio e Expectativas neste século XXI**. Tese (Doutorado em Ciência). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

TRIPPL, M. Developing cross-border regional innovation systems: Key factors and challenges. **Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie**, v. 101, n. 2, p. 150–160, abr. 2010. DOI:10.1111/1/j.1467-9663.2009.00522.x

PERLA LE CANTA A LA FRONTERA: LENGUAS, IDENTIDADES E HISTORIA¹

Jorgelina Tallei
UNILA
Paulo Renato da Silva
UNILA

Introducción

La cantante paraguaya Ermelinda Pedroso Rodríguez D'Almeida, conocida como Perla es una importante figura del medio artístico paraguayo y de Brasil con gran influencia por sus músicas traducidas al portugués. Podemos situar a Perla en la década de los años 1970, donde tuvo gran éxito o se hizo popularmente conocida por la traducción en portugués de músicas italianas como *Alle Porte del Sole (Estrada do Sol)* o de los famosos grupos sueco Abba y caribeño-alemán Boney M. Perla se creó en el seno de una familia paraguaya de origen humilde, eran todos músicos y formaban parte del grupo Las Maravillas del Paraguay. En su biografía lingüística, Perla cantaba en español y hablaba en guaraní, y en los años 70 cuando decidió que era el momento de buscar otros horizontes y, debido a su casamiento con un brasileño, se mudó a Rio de Janeiro y luego se asentará en São Paulo.

Para el análisis recortamos el corpus a partir de la selección de tapas de diarios y revistas que la cantante expone en su sitio web, escogimos una tapa de un diario en español y otra de un diario en portugués, a fin de trazar algunos rasgos comparativos. Entendemos que es una primera aproximación a un trabajo ampliado y más minucioso en relación a los archivos de la cantante que no se agotan en este trabajo. De esta forma, nos proponemos

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802115132>

pensar el lugar de Perla como cantante de Paraguay desde sus intersecciones de mujer, fronteriza y plurilingüe. Para ello, como una propuesta inicial utilizamos la metodología documental y analizamos algunos documentos, sitio oficial de la cantora y referencias importantes que nos posibilitan ubicar a Perla en el entremedio (Bhabha, 1994) de su tiempo.

Perla, en el entremedio

Para el análisis del lugar de Perla en ese entremedio entre las culturas, en el seno de la familia paraguaya se reconoce como tal desde la música, sin embargo, su boom se concretiza en Brasil, lo que le permite transitar ese lugar liminar entre una cultura y otra.

La temporalidad no sincrónica de las culturas nacionales y globales abre un espacio cultural – un tercer espacio- donde la negociación de las diferencias inconmensurables crea una tensión peculiar a las existencias fronterizas. (Bhabha, 1994, p. 300)

Al analizar los recortes periodísticos de su época y que la propia cantante destaca en su página web, observamos cómo da lugar a siempre oscilar entre las dos culturas, aunque con una cierta hegemonía de su éxito en Brasil.

En la primera portada, fechada el 4 de agosto de 1997, que vemos a continuación y que inicia la galería de recuerdos de Perla, el título ya indica la línea tenue, inclusive marcado por la propia normativa del trazo - de la lengua portuguesa, la frontera en la cual transita Perla, *la paraguaya-brasileña*.²

El periodista Jorge Ricardo la describe con adjetivos cargados de una fuerte impronta machista: *exótica cantora, figura esguia e agradável*, y remarca el lugar de su(s) lengua(s): *músicas em português com um forte acento*.

² El sitio web de Perla indica el local – la ciudad de Natal, capital del Estado del Rio Grande del Norte –, pero no el título del periódico.

El periodista destaca que “a pesar de ser ignorada por la crítica más refinada”, Perla se consolidó en el mercado y ganó muchos Discos de Ouro por sus ventas. El periodista resalta la división de sus lenguas, nuevamente en ese entremedio, con grabaciones en portugués y español. Podemos pensar a Perla, entonces, como una extranjera inmigrante en el sentido de:

O estrangeiro é aquele que trabalha. Enquanto os nativos do mundo civilizado, dos países adiantados, acham o labor vulgar e assumem os ares aristocráticos da desenvoltura e o capricho (quando podem) você reconhece o estrangeiro pelo fato de que ainda considera o trabalho como um valor. Certamente uma necessidade vital, o único meio da sua sobrevivência (Kristeva, 1994, p. 25)

Perla mantiene hasta la actualidad el acento propio de sus dobles moradas que caracterizan su identidad. En una entrevista al programa Aparecida Sertaneja, de la TV Aparecida, el 6 de marzo de 2023³, Perla, se identifica como un mix de identidades, de madre alemana, de padre paraguayo, y abuelas indígenas, las cuales evidencian la condición de extranjería de su lengua, como afirma Julia Kristeva (1994, p.22):

Habitar sonoridades e lógicas cortadas de memória noturna do corpo, do sono agridoce da infância. Trazer em si, como um jazigo secreto ...[] essa linguagem de outrora, que murcha sem jamais abandoná-la. Você se aperfeiçoa em um outro instrumento, como nós nos expressamos com a álgebra ou o violino. Pode-se tornar uma nova virtude com esse novo artifício que, aliás, proporciona-lhe um novo corpo, igualmente artificial, sublimado alguns dizem sublime.

En la misma entrevista cuando le solicitan a Perla que cante una canción, ella transita entre las tres lenguas, el guaraní, el

³ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZOeG65Sx0K0> Fecha de consulta: 27 abr. 2024

castellano y el portugués, asumiendo identidades diferentes en los entremedios.



Imagen 1: Portada de revista (Sitio: <https://perlaparaguaya.com/>)

Perla siempre hace alusión, en sus entrevistas pero también en sus shows a su condición de trabajadora, y también su condición de fronteriza transitando siempre entre sus lenguas y sus culturas. En los últimos shows es común verla con ropas características de la cultura paraguaya mezclando también algunos rasgos de la cultura indígena, también presente en la identidad de la cantante. Perla describe en más de una oportunidad la discriminación racial la cual sufrió en más de una oportunidad por su condición de extranjera en su propia tierra:

“Me llamaban india y yo decía, si soy india, con orgullo”, acotó. Agregó que muchas veces le cerraban las puertas por ese motivo, pero ella no perdía la fe e insistía, buscando otros lugares, donde cumplir su sueño.

Señaló que tuvo muchos obstáculos, llegó a pasar frío, hambre y añoranza por su familia, pero continuaba persistiendo. Dijo que en esos años la mantuvo su fe en Dios y los consejos que le había dado su madre Doña Lidia.



Imagen 2: Diario ABC: <https://www.abc.com.py/espectaculos/musica/perla-del-paraguay-en-reencuentro-familiar-1224648.html> Fecha de consulta: 30 de abril de 2024

“Me llamaban india y yo decía, si soy india, con orgullo”

Perla siempre reafirmaba su identidad, ya sea en sus vestimentas, o en su lengua, ya que en el medio artístico siempre sufrió una violencia simbólica (Bourdieu, 1989) de género, una mujer en el medio social y cultural de un mundo de hombres, una india como era comúnmente llamada, que la conducían a afirmar pero también a reafirmar sus lenguas y sus culturas.

En el siguiente reportaje publicado en el sitio oficial de la cantante, el periodista Mario de Oliveira afirma: “a língua portuguesa que hoje domina graças ao marido”.⁴

⁴ Posiblemente es un reportaje de la revista *Amiga*, como es posible leer en la parte superior derecha de la imagen.

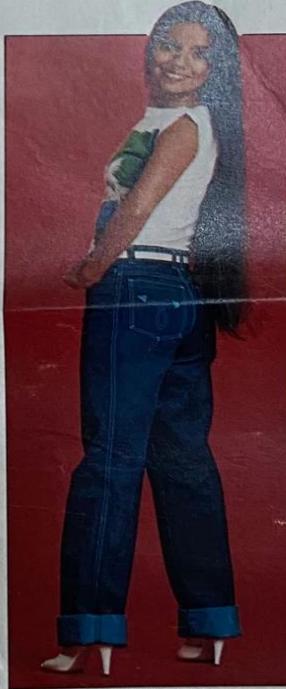
Depois de oito discos de ouro no Brasil

PERLA

descobre a América Latina com tangos, boleros e guarânias

O dramaturgo Nelson Rodrigues costumava profetizar: "Sempre digo que Perla esta hoje no Bigode do Meu Tio e estará um dia em Nova Iorque, Paris e Londres." E estava certo aquele que foi um dos maiores fãs da cantora paraguaia, que se radicou no Brasil e se firmou como uma grande intérprete. Perla vai realizar 18 apresentações pelos Estados Unidos e Canadá a partir de 5 de março.

UMA recordista de vendagem, Perla conseguiu, de janeiro a março, três discos de ouro, uma incrível média de um disco de ouro por mês. Ao todo, ela já ganhou oito e, considerando a atual crise fonográfica, dá para concluir que a cantora vem sendo muito prestigiada pelo seu público. Quando retornar de sua viagem, Perla lança um LP em castelhano e já começa a gravar outro que sairá em agosto, mais dois prováveis discos de ouro. Quando Perla chegou ao Brasil para tentar a carreira artística, em circunstâncias bem mais sólidas que em Casacupe, no Paraguai, onde nasceu, não poderia imaginar que, entre milhares de brasileiros que admiravam sua voz, estaria Nelson Rodrigues. Durante os anos de 71 e 72, o também cronista já elogiava Perla através de seus artigos, quando esta se apresentava no extinto Bigode do Meu Tio, uma casa noturna em Vila



Um dos maiores admiradores de Perla, Nelson Rodrigues previu para ela o sucesso que vem fazendo desde que saiu do Paraguai e veio para o Brasil.

Isabel no Rio, muito frequentada por pessoas famosas. Conhecida por seus patricios como Maravilha do Paraguai, Perla fez parte de um conjunto formado em família, pelo seu pai, Sr. Pedroso, e sua irmã, Fany. Durante 11 anos o prestígio de Perla cresceu tanto, ao ponto de ser convidada, na época, pelo Presidente Stroessner, para apresentações em recepções oficiais. Quando completava 21 anos de idade, ela conheceu Reinaldo, que estava visitando o Paraguai. Casando-se, em seguida, Perla veio para o Rio de Janeiro com o marido. Depois de uma pequena parada na carreira, Perla foi incentivada pelo próprio Reinaldo a optar definitivamente pela vida artística. E, em 73, aconteceu sua primeira gravação. A música Estrada do Sol abriu caminho para o primeiro disco de ouro. E daí em diante ela não parou mais de fazer sucesso, com músicas como Fernando, Eu Preciso Abraçar-te, Rios da Babilônia, Quando Me Enamoro, Pequeninha, Trem do Amor, Nosso Amor Será um Hino, Vamos Dançar Reggae, e outras.

Em 80, depois de ter gravado vários discos em português, língua que Perla hoje domina graças a seu marido, Reinaldo, veio o lançamento de seu primeiro LP em castelhano. A intérprete apresenta uma seleção de tangos, boleros e guarânias, os clássicos como El Dia em Que Me Quieras, Cuando Callenta El Sol, India, e muitos outros. Com este disco, lançado em todos os países que falam castelhano, Perla conquistou ainda mais prestígio e já atravessa outras fronteiras onde, certamente, fará o sucesso de sempre.

Reportagem de Mario de Oliveira
Fotos de Nilton Ricardo

Imagem 3: Portada (Sitio: <https://perlaparaguaya.com/galeria-de-fotos-sempre/>)

No obstante, Perla, se hizo conocida con su repertorio en portugués por las canciones que tradujo del grupo Abba, especialmente, y demostró siempre una vivencia expresiva en la lengua, así como en su cultura del cruce, fronteriza. Son varios los periodistas de la época que asocian el triunfo de la cantante, en Brasil, al casamiento con el marido brasileño. A Perla no apenas le

marcan su condición de doble extranjería en la lengua, sino también que afirman que la cantante se hizo conocida, en primer lugar, por su familia en Paraguay, y en segundo por su casamiento, reforzando los estereotipos de la cultura patriarcal y también religiosa preservando los valores de casa, orden y familia. De cierta forma, es esa misma cultura que la condena al final ya de su carrera, dejándola sola y en el olvido, como es posible leer en el diario paraguayo *ABC Color* el 28 de mayo de 2018:



Imagen 4: Diario ABC: <https://www.abc.com.py/espectaculos/gente/la-cantante-perla-en-la-miseria-en-brasil-1706904.html>. Fecha de consulta: 30 abr. 2024

En la cultura patriarcal el dominio es ejercido por los hombres, esa línea atraviesa la biografía de Perla, primero en el seno familiar paraguayo, una cultura comandada por su padre y luego su único hermano también cantante – Perla tenía cuatro hermanas mujeres - y luego sus dos maridos brasileños.

Como bien afirma Saffioti (2004, p. 42):

As mulheres são objetos da satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras. Diferentemente dos homens como categoria social, a sujeição das mulheres, também enquanto grupo, envolve prestação de serviços sexuais a seus dominadores. Esta soma de dominação com exploração é aqui entendida como opressão. Ou melhor, como

não se trata de fenômeno quantitativo, mas qualitativo, ser explorada e dominada significa uma realidade nova.

Perla y/en la producción sobre las relaciones Paraguay-Brasil.

Perla y los diferentes elementos de su trayectoria personal y artística abren nuevas posibilidades de investigación sobre las relaciones Paraguay-Brasil, especialmente en el ámbito cultural. Esa producción es multidisciplinar y presenta diferentes objetos y perspectivas. Sin embargo, creemos que hay dos posiciones principales hasta el momento.

Un primero rasgo importante de esa producción está presente en el “ensayo político” de los años 1960 a los ochenta, período de las dictaduras militares en Paraguay y Brasil. En aquellos años, autores opositores a las dictaduras como Arturo Bordón (1962) y Domingo Laíno (1979 [1977]) en Paraguay y Julio José Chiavenato (1980) en Brasil denunciaron el poder económico y político brasileño sobre el Paraguay.

Arturo Bordón, en *Verdades del Barquero*, destaca una carta en la cual un industrial paraguayo compara la posición de Paraguay durante la construcción del Puente de la Amistad con la de una “manceba guarani” sometida a un bandeirante, elemento clave del período colonial portugués, responsable por la expansión territorial de la América Portuguesa, conquista de piedras y metales preciosos y esclavización de indígenas (BORDÓN, 1962, p. 124). Así, la carta establece una continuidad entre el período colonial portugués y el Estado brasileño. La presión portuguesa o brasileña sería un elemento permanente en la historia del Paraguay desde el período colonial.

Ya en Laíno y Chiavenato, la entrada de miles de migrantes brasileños en Paraguay – los brasiguayos – y el polémico Tratado de Itaipu, analizado como perjudicial a los intereses paraguayos, son las bases de las críticas de los autores. Muchos brasiguayos compraron tierras en el país, principalmente en el este. Para Laíno y Chiavenato, el poder económico y político de Brasil – y de los

brasiguayos – era una amenaza a la soberanía y cultura paraguayas, especialmente en la región de frontera. Laíno destaca, por ejemplo, el uso de la moneda brasileña en Paraguay:

O Cruzeiro, com a efígie de Pedro II deslocou-se para o Paraguai, em forma tal que tomou o lugar do Guarani com a efígie do Marechal López e está presente em quase todas as cidades paraguaias localizadas nos limites fronteiriços com o Brasil. (Laíno, 1979, p. 160).

Según el autor, el avance de la lengua portuguesa en el país, incluso en escuelas, es otro ejemplo del avance brasileño sobre el Paraguay. Laíno todavía destaca la acción del radio y de la televisión brasileña en el país:

Em 1977, sabe-se que na capital do Departamento de Alto Paraná a televisão brasileira absorve a atenção dos moradores da região, e que em vista da qualidade das emissões – em cores – e a atraente programação “a quantidade de adeptos vai aumentando a cada dia. Até nas colônias mais humildes pode-se ver antenas de aparelhos de televisão”. (Laíno, 1979, p. 163).

Los textos de Bordón, Laíno y Chiavenato fueron importantes para denunciar a las dictaduras brasileña y paraguaya. Denunciaron las grandes asimetrías políticas y económicas entre los dos países. Los nombramos como “ensayos políticos”, porque traen la “urgencia del momento” (Martins, 2020), son marcados por cuestiones políticas inmediatas. Aunque no sean guiados por una metodología rigurosa, pues no son textos académicos, Bordón, Laíno y Chiavenato traen datos, procesos y análisis aún presentes en las investigaciones sobre el tema.

Sin embargo, el énfasis en la acción de los Estados nacionales no es suficiente para comprender la complejidad de las relaciones culturales entre Paraguay y Brasil. Según Valesca Díaz Soto y Verónica Montero Fayad, las relaciones culturales internacionales representan una acción práctica de intercambio y circulación social, de ideas, saberes y políticas internacionales desde distintos códigos

culturales. (Díaz Soto; Fayad, 2019, p. 247). Además, Símele Soares Rodrigues (2019 e 2020) destaca que hay múltiples actores y mediadores en las relaciones culturales internacionales en las esferas oficial y no oficial – como creemos ser es el caso de Perla.

Los estudios sobre la presencia de la cultura paraguaya en el lado brasileño de la frontera aportaron nuevas miradas sobre las relaciones Paraguay-Brasil. Aquí nos interesan especialmente las investigaciones de Geni Rosa Duarte y Emilio González (2009 e 2013) sobre músicos en la frontera trinacional Paraguay-Brasil-Argentina y de Evandro Higa (2010 e 2012) sobre la polca paraguaya y la guarania en Campo Grande, capital del Estado de Mato Grosso do Sul.

Duarte y González muestran que los músicos paraguayos en Foz do Iguaçu, Brasil, tenían relaciones con músicos de diferentes nacionalidades y conocimientos diversos sobre música internacional. Así, ayudaron a construir una “cultura híbrida, contradictoria y dinámica” (Duarte; González, 2009, p. 120), rompiendo con imágenes fijas proyectadas desde los Estados nacionales. No fue un proceso simple: enfrentaban prejuicios sobre el Paraguay y los paraguayos y una concepción muy limitada sobre lo que sería la “auténtica” música paraguaya, especialmente entre los turistas. Sin embargo, personajes como el arpista paraguayo Casemiro Pinto reafirmaban su orgullo de ser paraguayo y músico. Según Duarte y González, Casemiro se creía un embajador de la música paraguaya. (Duarte; González, 2013, p. 49).

En sus investigaciones sobre la polca paraguaya y la guarania en el Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, Evandro Higa concluye que los dos géneros estuvieron presentes en la formación de la música sertaneja, una de las más populares entre los brasileños. Es interesante que Perla, incluso, sea a menudo relacionada a la música sertaneja, aunque tenga grabaciones muy heterogéneas. Ya mencionamos su participación en el programa “Aparecida Sertaneja” el 6 de marzo de 2023. Para mencionar un ejemplo, en 1988 Perla grabó *Meu Primeiro Amor* con la dupla João Mineiro y

Marciano, una de las más importantes de la historia de la música sertaneja en Brasil.

Higa destaca un listado grande de músicos paraguayos que actuaron en Brasil en la primera mitad del siglo XX y no solamente en regiones de frontera con Paraguay.⁵ Por ejemplo, el autor destaca que, entre 1934 y 1935, la Rádio Record de São Paulo tuvo el “programa paraguayo” entre las 18:45 y 19:15, un horario noble. A pesar de la presencia de la música y los músicos paraguayos, el Brasil vivía bajo el nacionalismo del gobierno Getúlio Vargas y su objetivo de consolidar la identidad nacional desde el Rio de Janeiro, entonces capital del país.⁶

Perla y su trayectoria personal y artística son una posibilidad para profundizar el conocimiento sobre la presencia paraguaya en Brasil, más allá de regiones de frontera. Lo que destaca Higa y lo que ya investigamos sobre Perla nos lleva a pensar que esa presencia es una historia de cambios y *permanencias* y no de irrupciones eventuales.

Además de las relaciones Paraguay-Brasil, Perla también es un objeto para un “conocimiento renovado” sobre la Historia paraguaya, como lo destaca Gerardo Caetano. Según el autor, el conocimiento de la historia paraguaya es una deuda. En la introducción de *Paraguay, la Larga Invención del Golpe: el stronismo y el orden político paraguayo* (2012), de la socióloga argentina Lorena Soler, Caetano destaca que existe un “mito trágico de la *cosificación* del Paraguay como una folclórica *excepcionalidad regional de país imposible e inviable*” (2012, p. 9). Agregamos: el mismo mito existe sobre los/as paraguayos/as. Caetano cita José Carlos Rodríguez,

⁵ Higa destaca los nombres de Agustín Cáceres, Amado Smendel, Julian Rejala, Pedro Gamarra, Luis Bordon, Hermínio Gimenez, Aristides Valdez, Digno Garcia, Julio Godoy, Oscar del’Alba, Pepe Ávila, Joly Sanches, Julio Cesar del Paraguay y los grupos musicales Los Hijos del Guarán, Conjunto Folclórico Guarany, Conjunto Calandria Ñu, Los Zorzales Guaranies, Conjunto Paraguaio Columbia, Agustín Barrios, Juan Carlos Moreno González y Emiliano Fernández.

⁶ Para un análisis sobre las relaciones Paraguay-Brasil en el ámbito cultural cf. Silva; Soares Rodrigues (en curso de publicación).

para quién es necesario superar “un Paraguay percibido ‘como un país sin sociedad, con gente niña, donde solo podía funcionar con eficiencia la misión y en donde el despotismo estatal tenía una función civilizadora o, al menos, constituía un hecho inevitable” (apud Caetano, 2012, p. 9).

Lorena Soler defiende correctamente que muchos estudios sobre la dictadura del general Alfredo Stroessner (1954-1989) en Paraguay reducen el orden político paraguayo al stonismo; a pesar de importantes cambios recientes⁷, a menudo los estudios sobre Paraguay *reducen la historia del país al orden político*, no importa el período. Esa característica de la producción sobre el Paraguay lleva a las tradicionales representaciones sobre el “atraso”, el “vacío”, el “país detenido en el tiempo”, especialmente en la memoria de las guerras que lo marcaron (Triple Alianza, 1864/1865-1870 y Chaco, 1932-1935). (Silva, 2019).

Por eso la importancia de temas culturales. Aunque lo político, en sentido amplio, esté – siempre – presente, concordamos con Michel de Certeau. Según el autor, el imperialismo en la cultura es una de las marcas del siglo XX – un ejemplo de la centralidad de lo político y económico. Sin embargo, Certeau defiende que la “cultura é o flexível. A análise desliza em toda parte sobre a incerteza que prolifera nos interstícios do cálculo, visto que ela não está ligada a enganosa estatística dos sinais objetivos”. (Certeau, 2003 [1974], p. 233). Bajo dictaduras en Paraguay y Brasil, Perla evitó temas sensibles en aquellos años, pero tuvo – y todavía tiene – un rol de mediadora cultural, no solamente entre los dos países y culturas, sino también entre otras referencias culturales, como lo muestran sus versiones de músicas italianas y de los grupos Abba y Boney M. Perla no se mantuvo en un campo limitado de referencias.

Bajo desconocimiento, prejuicios, estereotipos y tensiones históricas, los cuales la marcaron y a su carrera de cantante, Perla

⁷ Para la lectura de nuevos estudios y objetos sobre la Historia de Paraguay, cf. Telesca (2010) Y Telesca Y Gómez Florentín (2018).

construyó su trayectoria en Brasil presentando a Paraguay y su cultura a los brasileños y a pueblos de otros países y ofreciendo nuevas miradas sobre los/as paraguayos/as y su historia.



Imagem 5: De Silva e Silva, 2020, p. 149

La mediación cultural es frecuentemente analizada como una actividad de intelectuales en sentido tradicional. O entonces desarrollada en instituciones culturales como museos o centros de

exposiciones. Sin embargo, Damián Del Valle y Rosario Lucesole Cimino defienden que es necesario “revisar esta idea de mediación cultural para incluir el complejo sistema de producciones simbólicas o producciones de sentido de un pueblo, esto es, el modo de vida, las costumbres, el lenguaje, etc., así como también formas de producción estéticas diversas como son las artes.” (2021, p. 63-64). Según Edmir Perrotti, “a mediação cultural não se define apenas como um conjunto de procedimentos destinados a aproximar o público dos produtos culturais. É, antes, atuação, tomada de posição em território marcado por posições distintas e nem sempre concordantes. (...) (...) a mediação emerge como um território possível e necessário de *negociação* (...)” (2014[?], p. 10).

Las posibilidades de investigación y fuentes sobre Perla son múltiples. Además de la prensa y su sitio web personal, los cuales ya destacamos, es necesario detallar su producción. ¿Cuál es la presencia de la música paraguaya, brasileña y de otros países en su producción? ¿Es una presencia frecuente y equilibrada o hubo variaciones? ¿Cuál es el espacio de cada lengua en su producción? ¿Cuáles son los estilos musicales que marcaron su trayectoria y cómo y por qué cambiaron? ¿Qué representaciones sobre Perla – el Paraguay y los/as paraguayos/as – encontramos en las tapas de sus discos? La vestimenta, los pendientes, los collares, el maquillaje, los zapatos y otros elementos son importantes para esas preguntas. ¿Cuáles fueron las repercusiones en Paraguay de su éxito en Brasil y otros países de América Latina? La trayectoria personal y artístico-cultural de Perla son objetos de investigación de largo plazo y con vocación multi e interdisciplinar.

Breves consideraciones

Perla se reafirma en cada momento en un vaivén, o un entremedio de culturas (Bhabha, 1994) para llamar la atención sobre su identidad múltiple y diversa, como mujer, cantante y fronteriza, en un mundo donde el patriarcado dicta las reglas. Julia Kristeva (1994, p. 100) afirma que:

Quem é estrangeiro? Aquele que não faz parte do grupo, aquele que não é dele, o outro. Do estrangeiro, em geral se notou isso, somente existe uma definição negativa. Negativa do que? Outro de qual grupo? Se voltarmos ao tempo e nas estruturas sociais, o estrangeiro é o outro da família, do clã, da tribo.

Perla nunca se sintió al margen del mundo el cual le pertenecía desde pequeña en su seno familiar, sin embargo siempre la hicieron sentir una extranjera de sus lenguas y de su lugar de frontera, tanto es así que se hizo más popular por la traducción de canciones de “otros” o de los “otros”, así como la pertenencia de una lengua o de otra, o de un lugar u otro. Perla siempre está y estuvo al margen de la frontera, quizá, al igual que la representación de un ñandutí, hilvanando su lugar en su continuum de lenguas, culturas e identidades. Actualmente Perla vive en Cotia, en las cercanías de la ciudad de São Paulo, y todavía se presenta musicalmente.

Referências

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014 [1994].

BORDÓN, A. **Verdades del Barquero**: Lendas em colpaso, missão histórica do partido liberal do Paraguai. Asunción: [s.n.], 1962. t. I.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

CABRERA, D. Perla del Paraguay, en reencuentro familiar. **ABC Color**, Asunción, Paraguay, mar. 2024 Disponible en: <https://www.abc.com.py/espectaculos/musica/perla-del-paraguay-en-reencuentro-familiar-1224648.html> Fecha de consulta: 09 mayo 2024.

CAETANO, G. El conocimiento de la historia paraguaya como deuda. In: SOLER, L. **Paraguay, la Larga Invención del Golpe**: el stronismo y el orden político paraguayo. Buenos Aires: Imago Mundi, 2012.

CERTEAU, M. de. **A Cultura no Plural**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CHIAVENATO, J. J. **Stroessner**: retrato de uma ditadura. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORONEL, J. La cantante Perla, en la miseria en Brasil. **ABC Color**, Asunción, 28 mayo 2018. Disponible en: <https://www.abc.com.py/espectaculos/gente/la-cantante-perla-en-la-miseria-en-brasil-1706904.html>. Fecha de consulta: 09 mayo 2024.

DE SILVA E SILVA, M. **Perla**: a eterna pequenina. Santa Catarina: AmoLer, 2020.

DEL VALLE, D.; LUCESOLE CIMINO, R. La mediación cultural: apuntes para un enfoque latinoamericano. **F-ilia**, Guayaquil, Ecuador, n. 3, abr. 2021. ISSN: 2697-3596

DÍAZ SOTO, V.; MONTERO FAYAD, V. La cultura como plataforma de intercambios y transformaciones. **Iberoamericana**, Berlim, XIX, 71, p. 247-250, 2019. Disponible en: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2603/2162>. Fecha de consulta: 05 jun. 2024.

ROSA DUARTE, G.; GONZÁLEZ, E. A construção de si e do (no) outro: deslocamentos de músicos na Tríplice Fronteira (Brasil/Argentina/Paraguai). **Revista Espaço Plural**, v. 10, n. 20, 2009. Disponible: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2464/1862>. Fecha de consulta: 05 jun. 2024.

ROSA DUARTE, G.; GONZÁLEZ, E. Música e músicos na Tríplice Fronteira (Brasil, Argentina, Paraguai). **Tempo da Ciência**, v. 20, n. 39, jan./jun. 2013. Disponible en: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9811/7184>. Fecha de consulta: 05 jun. de 2024.

HIGA, E. Paraguai e Brasil: a música como reveladora de conexões. In 8º ENCONTRO INTERNACIONAL DE MÚSICA E MÍDIA. 2012, São Paulo. Anais eletrônicos: ISBN 978-85-62959-24-0. Disponible en: [http://musimid.mus.br/8encontro/textos%20completos/Evandro%20Higa%20\(2012\).pdf](http://musimid.mus.br/8encontro/textos%20completos/Evandro%20Higa%20(2012).pdf). Fecha de consulta: 05 jun. 2024.

HIGA, E. **Polca Paraguai, Guarânia e Chamamé**: estudos sobre três gêneros musicais em Campo Grande-MS. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

LAÍNO, D. **Paraguai**: fronteiras e penetração brasileira. São Paulo: Global Editora, 1979.

MARTINS, M. L. O ensaio como vocação: intelectuais latino-americanos e experiência intelectual (semi)periférica no século XIX. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, jul. 2020. DOI: 10.12957/intellectus.2020.45728.

PERLA. Home. [2022]. Disponible en: <https://perlaparaguay.com/> Fecha de consulta: 09 mayo 2024.

PERROTTI, E. Mediação cultural: além dos procedimentos [Apresentação]. **Mediação cultural**. São Paulo: ECa/USP, 2016. Disponible en: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002789163.pdf>. Fecha de consulta: 05 jun. 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SILVA, P. R. da. Uma historiografia sobre a “falta”: a ditadura do general Alfredo Stroessner no Paraguai (1954-1989). **Revista de História**, São Paulo, n. 177, p. 1-28, 2018. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rh/a/cJ7rYjY4hfkMtnBkCPcbHQ/abstract/?lang=pt>. Fecha de consulta: 05 jun. 2024.

SILVA, P. R. da; SOARES R. S. Entre o “subimperialismo” e a “amizade”: a cultura na historiografia das relações Brasil-Paraguai. **Revista de História**, São Paulo, n. 183, nov. 2024. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2024.217651>

SOARES R. S. (dir.). **Les Relations culturelles des Amériques au XXe siècle: Circulations, échanges, lieux de rencontres**. Becherel: Les Perséides, 2020, 250p.

SOARES R. S. O Brasil e as relações culturais internacionais: entre os Estados Unidos e os vizinhos sul-americanos. **Iberoamericana. América Latina. España. Portugal**, v. 19, n. 71, p. 250-256, 2019. <hal-

02971091) Disponible en: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02971091>. Fecha de consulta: 05 jun. 2024.

TELESCA, I. (org). **Historia del Paraguay**. Asunción: Taurus, 2010.

TELESCA, I.; GÓMEZ FLORENTÍN, C. (ed.). *Historia del Paraguay: nuevas perspectivas*. Asunción: Servilibro, 2018.

**DEVIRES FRONTEIRIÇOS:
A FRONTEIRA FOZ DO IGUACU – CIUDAD DEL ESTE
COMO TERRITÓRIO DE DEVIR¹**

Yulliam Moncada
UNIOESTE

Introdução

La frontera es una gramática abierta,
un texto inconcluso que se elabora desde múltiples miradas
y acepta muchas lecturas.
José Manuel Valenzuela Arce

Este trabalho é mais uma leitura da fronteira Foz do Iguaçu (Brasil) - *Ciudad del Este* (Paraguai), desta vez sob a lógica do pensamento de Gilles Deleuze e Felix Guattari, caracterizado pela multiplicidade e a complexidade em contraste com uma estrutura hierárquica e linear tradicional. Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) colaboraram em várias obras, sendo *Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980) as mais influentes. A abordagem filosófica busca desafiar e subverter estruturas tradicionais de pensamento. Eles rejeitam as categorizações tradicionais e propõem uma forma de pensar que é aberta, fluida e em constante transformação.

Sob esta perspectiva, proponho pensar a fronteira em questão, particularmente, como um território de devir, conceito que junta as ideias de território e devir, sugerindo a existência de um espaço ou contexto onde as identidades, as relações e as práticas estão em constante transformação, sem se fixarem em formas ou essências permanentes. Devir, é um conceito chave na filosofia deleuziana-guattariana, refere-se ao processo de transformação e mudança

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802133155>

contínua, um movimento perpétuo de criação e recriação. Enquanto território, além de um espaço físico delimitado, também pode ser entendido, de maneira simbólica, como um espaço de práticas, relações e identidades (Deleuze-Guattari, 1997b).

A união de ambos os conceitos, tem como resultado mais um conceito: "território de devir" um espaço dinâmico onde as fronteiras, sejam elas geográficas, sociais, culturais ou identitárias, estão em constante negociação e reconstrução. Um território, onde as pessoas e os elementos não são definidos por características estáticas, mas por um processo contínuo de mudança e adaptação. Neste sentido, pensar a fronteira como um território de devir, é romper com a visão tradicional de fronteira como uma linha de demarcação fixa entre Estados-nação, e arriscar-se na compreensão como um espaço dinâmico de constante transformação e fluidez.

Conceber a fronteira como um território de devir possibilita uma análise mais aprofundada e complexa das dinâmicas sociais e culturais nesses espaços. Em vez de enxergar a fronteira apenas como um limite a ser controlado, podemos entendê-la como um espaço potencial criativo e transformador. Essa perspectiva destaca a capacidade das comunidades fronteiriças de inovar e se adaptar continuamente, subvertendo as noções tradicionais de fixidez e estabilidade.

Dessa forma, a proposta é explorar as particularidades da fronteira entre Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este* através das histórias de vida de quatro de seus habitantes, suas experiências nesse espaço fronteiriço e suas percepções sobre a fronteira. Em seguida, pretende-se explicar as dinâmicas próprias criadas pelos moradores com base na lógica do pensamento deleuziano-guattariano, que é não binário e dinâmico.

Ao conhecer as histórias de vida dos habitantes fronteiriços, temos a certeza de que estamos nos aprofundando na compreensão da fronteira como um território em constante transformação.

De acordo com isso, o presente trabalho será dividido em três partes. A primeira, intitulada "Devires Fronteiriços", é dedicada à apresentação das histórias de vida. Essas narrativas foram colhidas

e estudadas como parte da minha dissertação de mestrado (2019-2020), mas agora são revisitadas sob uma nova perspectiva teórica que busca fornecer *insights* mais profundos sobre a complexidade e a riqueza desse espaço fronteiriço.

Na segunda parte, intitulada "A Fronteira como Território de Devir", será apresentada e discutida a proposta teórica dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, com ênfase no conceito de território de devir. Antes disso, revisaremos outros conceitos fundamentais para sua compreensão, como rizoma, território, territorialização, desterritorialização, reterritorialização e devir. Esses conceitos serão alinhados com as histórias de vida, apresentadas anteriormente.

Na terceira e última parte, serão apresentadas as considerações finais, refletindo sobre as abordagens iniciais em relação à leitura da fronteira Foz do Iguaçu-*Ciudad del Este* sob a perspectiva filosófica deleuziana-guattariana. Esta seção reforçará a concepção da fronteira como um espaço em constante transformação, enfatizando sua natureza fluida e mutável.

Devires fronteiriços

J².

J. nasceu e sempre morou em Foz do Iguaçu. Seus pais são brasileiros: a mãe é de Foz do Iguaçu e o pai, do Rio Grande do Sul. Desde criança, J. começou a se relacionar com *Ciudad del Este*, no Paraguai. Seu pai trabalhava em um hotel em Foz, mas seu patrão conseguiu autorização do mandatário paraguaio, Alfredo Stroessner, para comprar e vender terras no Paraguai, o que o levou a se dedicar a esse negócio.

² Os nomes dos entrevistados que compartilharam suas histórias de vida foram mantidos em anonimato, sendo cada pessoa identificada apenas por uma letra. As entrevistas foram realizadas na cidade de Foz do Iguaçu, nos anos de 2019 e 2020, como parte da pesquisa Narrativas fronteiriças: A mobilidade como forma de habitar a fronteira Foz do Iguaçu-*Ciudad del Este*.

A atividade era lucrativa, e o pai de J. conseguiu adquirir alguns terrenos, que mais tarde perderam valor. Diante disso, ele abriu um pequeno mercado na região. Quando J. nasceu, em 1977, sua mãe foi morar no Paraguai com o marido, que até então vivia entre o Brasil e o Paraguai. No entanto, J. era alérgico à poeira, e o local estava bastante empoeirado. Por motivos de saúde, ele precisou voltar para Foz do Iguaçu com a mãe. Eles construíram uma casa no terreno que a mãe havia herdado e se estabeleceram lá, enquanto o pai continuava a se deslocar entre os dois países.

O que eu me lembro de nossa rotina como criança é que o Paraguai era um lugar muito longe, porque o pai ia e não voltava, era isso que eu pensava, que o Paraguai era um lugar muito longe. Depois, quando eu já era um pouco maior, a partir dos 14, 15 anos, aí eu já comecei a imaginar o Paraguai como um lugar de oportunidades para poder ir a trabalhar [...]. Já sabia que no Paraguai se ganhava melhor. (J. Entrevistado, 2019)

E assim foi. Ainda jovem, J. recebeu uma oferta para trabalhar em um silo em *Ciudad del Este* e aceitou. Durante cinco anos, ele trabalhou no Paraguai, vivendo a meio caminho entre o Brasil e o Paraguai. "Nesses cinco anos, eu não voltava para casa todos os dias, apenas duas vezes por semana. Na maioria das vezes, eu dormia nos próprios silos", relata J. sobre sua convivência com os paraguaios e compartilha o seguinte:

Essa relação no início foi um pouco estranha, mas depois acabei-me habituando. Por exemplo, nosso café da manhã aqui sempre foi um pão com café com leite no momento que acordamos. Quando eu, por exemplo, estava aí na Troncal 4, que é um lugar mais afastado, o Santa Fé, quando eu estava junto com os outros paraguaios, eu via que eles acordavam, tomavam um mate e depois de um tempo é que eles iam começar a fazer o café da manhã deles, depois de uma hora e meia, mais o menos. Eles davam uma pequena pausa do trabalho para o café da manhã. Um café da manhã com muita proteína, bife com dois ovos, por exemplo; ou duas empanadas com mandioca, esse café da manhã é algo que aqui para nós não é algo tão normal,

ou que se coma todos os dias, talvez numa ressaca ou algo assim. Mas você acordar e preparar uma sopa, como eles fazem, com bolinhas de milho, já não lembro o nome dela, uma coisa que aqui para nós nunca tomamos sopa num café da manhã e isso no primeiro momento foi estranho, mas depois me acostumei e quando deixei de trabalhar no Paraguai, eu sentia falta desse café da manhã. Já sentia fome muito cedo. Foi uma coisa assim mesmo de adaptação que se eu tivesse continuado lá, estaria totalmente adaptado. (J. Entrevistado, 2019)

Anos depois, já aos 28 anos, J. ingressa na universidade para cursar Letras, em espanhol-português. Ele explica que essa proximidade com o espanhol o faz lembrar de suas experiências no Paraguai, despertando nele um sentimento de nostalgia.

Paraguai foi um lugar que me deixou boas lembranças apesar do trabalho, que era um trabalho duro, sem horário fixo para começar e terminar, porque quando a safra a gente trabalhava até as onze horas da noite. Eu tenho boas lembranças do Paraguai, das pessoas que eu conheci, saudade dos amigos, da comida também... (suspiro) (J. Entrevistado, 2019)

Para J., sua conexão com o Paraguai é mais forte do que com outras cidades do Brasil. Ele afirma que, em termos de afeto, depois de Foz do Iguaçu, sua cidade natal, o Paraguai ocupa um lugar especial, embora não tenha preferência por uma cidade em particular. J. explica que já viajou por quase todo o país vizinho e o conhece até melhor do que o Brasil. Ele destaca que no Paraguai viveu experiências significativas: trabalhou, conviveu com a população local e fez amizades; enquanto em outras partes do Brasil, ele só esteve de férias por uma semana e logo retornou para casa.

Atualmente, J. admite que se afastou bastante do Paraguai verdadeiro, como ele chama, referindo-se ao interior do país, e não a *Ciudad del Este*. Ele vê essa cidade fronteiriça mais como um grande shopping, um local para comprar roupas, calçados e eletrônicos quando necessário. Portanto, quando ele expressa

saudade do Paraguai, não se refere a *Ciudad del Este*, mas sim ao interior, onde viveu suas experiências mais profundas e significativas.

Não sei se eu tenha uma estima ou afeto por *Ciudad del Este*. Ela está aí, a cidade está aí, talvez para sentir saudade de *Ciudad del Este* eu tenho que sair daqui, para saber se eu realmente sentiria falta dela. (J. Entrevistado, 2019)

A.

A. é brasileiro e vive em Foz do Iguaçu desde os 5 anos de idade. No entanto, para entender sua história com a fronteira, talvez seja melhor começar pela trajetória de vida de seu pai, um paraguaio nascido em Colonia Independencia, Villarrica. Quando o pai de A. tinha apenas treze ou catorze anos, conheceu algumas pessoas e decidiu ir para a Argentina, onde foi criado. Depois de completar 30 anos, ele decidiu se mudar para o Uruguai, onde conheceu aquela que se tornaria a mãe de seus filhos, incluindo A.

A mãe de A. é de Tranquila, uma cidade uruguaia localizada a cerca de 50 quilômetros da fronteira com o Brasil. "Minha mãe nasceu lá, conheceu meu pai ali na fronteira mesmo, não se casaram, mas se juntaram, e viemos todos para o Brasil," conta A.

A. é o terceiro de quatro filhos. Os dois irmãos mais velhos nasceram no Uruguai, enquanto ele nasceu no Brasil, no Rio Grande do Sul, em Santana do Livramento, na fronteira entre Brasil e Uruguai, onde os dois países são separados apenas por uma linha imaginária no meio de uma rua e uma praça.

Após o nascimento de A., a família continuou morando em Santana do Livramento até decidir se mudar para Cascavel, quando ele tinha três anos de idade. Foi nessa cidade, próxima a Foz do Iguaçu, que nasceu seu irmão mais novo. Dois anos depois, quando A. tinha 5 anos, a família se mudou para Foz do Iguaçu e se estabeleceu ali, na cidade que compartilha fronteira com Argentina e Paraguai.

Para A., viver em Foz do Iguaçu não significa estar limitado a essa parte do território brasileiro. Muito pelo contrário, ele vê isso como uma oportunidade de estar em três países ao mesmo tempo

É um limite porque é o fim do país. Eu acho que olhando daqui do nosso ponto de vista, que somos daqui mesmo, eu acho que limite é o menos que tem aqui. O que você tem é uma variedade de opções, muitas formas de você trabalhar pela questão de ser uma tríplice fronteira. Por exemplo, você quer comprar alguma coisa pode ir no Paraguai; se você quer jantar fora, você pode ir na Argentina; querendo ou não você considera essas três cidades como uma só, de tão pequena que é. Nossa! é uma vantagem muito grande, eu acho. Aqui, na nossa fronteira você está morando em três países praticamente ao mesmo tempo. Eu acho que nesse sentido é uma vantagem muito grande comparando com gente que mora lá dentro do Brasil e só tem aquela opção e não tem mais nada. (A. Entrevistado, 2019)

Ele aproveita essa situação precisamente para trabalhar. Diariamente, transita pelas três cidades e países: Foz do Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazú (Argentina) e *Ciudad del Este* (Paraguai). Ele organiza passeios e leva turistas para conhecer a Tríplice Fronteira.

Eu tenho muito contato com hotéis e restaurantes. Daí geralmente eles me ligam. Tenho um passeio para fazer cataratas, Itaipu, ir para o Paraguai, basicamente isso daí, levar as pessoas para conhecer melhor as cidades. Pessoas que vem de todas as partes, de Europa, de Estados Unidos, Brasil é a maioria, argentinos tem muitos também geralmente. (A. Entrevistado, 2019)

A. vive essa mistura de idiomas, costumes e comidas diariamente, não apenas em seu trabalho, mas também em sua casa, onde convivem paraguaios, uruguaios e brasileiros.

É normal, mas porque já crescemos assim. A cultura é um pouco diferente. Meu pai, ele é um cara que até na parte da culinária ele gosta mais de sopa, gosta mais de comidas assim de caldos, que não

sei se ele herdou um pouco de Paraguai, um pouco de Argentina, porque ele morou ali, e sem querer a gente também pega isso da culinária, da comida. Já minha mãe, já ela se abrigueou um pouco mais, já ela faz mais comida daqui, mas meu pai, ele puxa mais ao lado argentino, ao lado paraguaio dele, que o nosso lado daqui. (A. Entrevistado, 2019)

Além da comida e do idioma, A. não percebe muitas diferenças culturais entre esses países. No caso do idioma, o espanhol, ele nunca teve problemas; na verdade, cresceu ouvindo mais espanhol do que português, o que, às vezes, lhe trouxe dificuldades ao escrever na escola.

Minha mãe sempre falou espanhol em casa. Isso era uma Torre de Babel. Ela fala espanhol e nós respondemos em português. Nunca falamos em espanhol com outro assim. Obviamente quando saímos daí sim tem que falar. E o guarani sim que foi impossível aprender. O meu pai fala, mas que como ele é o único paraguaio em casa com quem que ele vai falar? Não tem, e é muito difícil. (A. Entrevistado, 2019)

A. resume sua experiência na fronteira de maneira simples, refletindo como ele enxerga sua vida neste lugar: "Você pode tomar café aqui no Brasil, almoçar no Paraguai e jantar na Argentina, e é normal para nós. Se você diz isso para alguém de fora, eles não acreditam, ficam impressionados, né? Os turistas ficam impressionados com a facilidade, três países tão próximos."

M.

Às três da manhã, M. já está acordada e, às quatro, está no mercado de abastecimento de *Ciudad del Este*, no Paraguai, comprando os produtos frescos que levará para vender em Foz do Iguaçu, Brasil. Ela precisa chegar cedo à fila para atravessar a Ponte da Amizade e chegar ao seu local de trabalho na Avenida Brasil, onde oferece ervas, frutas e cereais até às cinco da tarde. Depois disso, ela recolhe tudo e volta para casa, no Paraguai. O retorno também envolve uma longa fila de carros, especialmente durante

as férias, quando o número de turistas aumenta, e, por isso, ela chega em casa entre sete e oito da noite.

Sua rotina não é mais diária; atualmente, ela realiza esse trajeto apenas três dias por semana. Nos outros três dias, sua mãe assume o trabalho. A mãe de M., com 50 anos de experiência, faz o percurso entre *Ciudad del Este* e Foz do Iguacu, entre dois países e dois tipos de pessoas. Ela começou com cerca de 10 anos, acompanhando sua mãe (avó de M.) e outras mulheres que atravessavam o Rio Paraná de barco para vender suas mercadorias de casa em casa. M. também começou assim, ao lado de sua mãe, e continua na mesma atividade mais de 30 anos depois.

Lo que mi mamá me cuenta es que ella venía con la abuela. Somos de Ciudad del Este, mismo. Mi mamá vivía más hacia la capital, hacia el interior de Paraguay, después llegaron a Ciudad del Este y comenzaron a trabajar acá. Mi mamá tenía 8 años cuando vino (a CDE), y a los dos años de haber llegado comenzó a venir (a Foz), detrás de mi abuela. Y después mi mamá se casó temprano, luego; y mi abuela de parte de mi papá también trabajaba aquí.

Mi mamá se casó. Mi papá trabajaba en esa época en Itaipú, y venía con mi abuela, mi mamá la ayudaba porque traían todo en canasta, pero pasaban en canoa, en bote, todavía no estaba el puente, eso fue como a finales de los años 70, seguramente ya estaba el puente, pero ella continuaba viniendo en bote. Seguramente era más fácil y con menos control, porque antes había mucho control. Ellos pasaban, y tenían todos su pasero ahí mismo, encima del puente, que los ayudaba a pasar porque antes había más control, y entre ellos se ayudaban todos. Más o menos venían diez señoras por ahí, solo mujeres, y entre ellos toditos se hablaban todo, tenían un horario para salir de allá. Salían a las 4 de la mañana, pero desde las 3 de la mañana ellos ya se movían. Vendían en la avenida Brasil, acá ellos conocen todito.

Nosotros chiquititos así (Ela aponta com a mão para uma altura abaixo da cintura, referindo-se ao tamanho das crianças), veníamos con la cestita em la mano, detrás de mi mamá. Vendíamos de casa en

casa, no era así un lugar fijo para vender. Anteriormente había muchas ventas, y nosotros traíamos todo pedido, mi mamá anotaba todo lo que se necesitaba y ella traía ya todo para entregar, nomás. Mi mamá venía y entregaba todo, porque mi mamá tenía mucha criatura, y en eso había también criatura que mamaba, mamá venía hasta mediodía nomás, ella se iba. Mi mamá tiene nueve hijos. Todos éramos pequeñitos y crecíamos de acá, la verdad. Gracias a Dios que nosotros también aprendimos muchísimas cosas y detrás de ella, yo aprendí muchísimo y soy la única que trabaja así, me gusta como ella hace, me gusta como ella trabaja y estoy llevando todavía ese trabajo, y ella también, hasta ahora.

Acá en Brasil los tratos son diferentes. Te tratan bien, como una persona, como vos sos, no te discriminan, en Paraguay vos trabajás por ejemplo en alguna parte y alguno te maltrata o alguno, no sé. Alguien que es un poquito más, ya sobrepasa, entendés, y aquí toditos te tratan como una persona normal. A mí me tratan muy bien, a mi mamá la tratan muy bien, como señora. A mí, por ejemplo, me tratan como una vendedora, cómo te digo...no sé, el trato es muy diferente para mí. Y eso también nos motiva para seguir aquí. Yo abrí mi negocio en Paraguay, igual a esto, más aún, tenía servicio de bebidas, agua, Coca-Cola, esas cosas, pero en una casa tipo quiosco, y dejé y vine otra vez para acá, y todo el mundo me dice por qué, por qué, por qué, porque no me acostumbro a quedar. Me gusta más acá, me gusta esta actividad que tengo acá, día a día". (M. Entrevistada, 2019)

Ir e vir, essa constante travessia por uma ponte que conecta países e pessoas, implica mais do que levar mercadorias e retornar com dinheiro. A avó de M., sua mãe e ela mesma trouxeram parte do Brasil para casa, como, por exemplo, o idioma: o português.

A nosotros mi mamá nos trajo y nosotros nos acostumbramos a hablar el portugués. Y a veces nos dicen: Você é paraguaia ou brasileira? Se preguntan por qué hablamos tan bien en brasilero, si ellos (los brasileños) no pueden hablar el idioma que yo hablo, el español; porque el guaraní sí que no. Hablamos en tres idiomas a la vez, ¿verdad? Hay momentos en que se mezcla el portugués con el español y el guaraní. En casa mismo los hay, mezclamos, mezclamos

(...) Yo en casa ya mezclo mucho, uso mucho esas palabras “Tá”, “né”, “Sai fora. (M. Entrevistada, 2019)

Também levam consigo o afeto, o agradecimento e a admiração por um povo brasileiro que os acolheu.

(...) Yo amo Brasil, eso es lo que yo puedo decir, todo es para mí, porque Brasil me hace crecer, Brasil me enseña mucho, Brasil nos saca adelante. Yo aquí terminé mi estudio, mi mamá me hace terminar todo mi estudio, y hasta ahora le estoy dando de estudiar a mis hijos de acá, y entonces, por ejemplo, esas cosas yo valoro mucho (...) nosotros tenemos más relación con Brasil que con otros. Mi mamá por ejemplo te va a hablar, y te va decir, ella, su encanto es Brasil. Aquí, por ejemplo, como nosotros somos. Aquí cuando es fin de año, cada fin de año yo vengo aquí a Foz do Iguazu a la playa, yo no me voy a ningún lado de Paraguay, me voy Santa Elena, me voy Santa Terezinha, me voy al parque de agua que hay aquí. Nuestra relación todita es con ellos, preferimos venir aquí que ir allá, y todita mi familia somos así”. (M. Entrevistada, 2019)

Se há algo a que M. não conseguiu se adaptar, é à comida brasileira. Embora a consuma todos os dias, ela não deixa de sentir falta da culinária paraguaia. “La comida acá (No Brasil) por ejemplo, es muy seca, y nosotros decimos eso, cuando yo llego en casa yo le digo a mi hija:

Andá a traer carne, vamos a hacer un caldito, porque vos sabés que yo todos los días como seco allá y a veces no digerimos bien. Hay días en los que yo no como, sino que espero a llegar a casa. Y los brasileños no se acostumbran también a comer allá, dicen que todo es caldo, que todo es sopita. (M. Entrevistada, 2019)

R.

R. nasceu e viveu a maior parte de sua vida em Assunção, a capital do Paraguai. Em junho de 2017, porém, tornou-se habitante da fronteira entre Foz do Iguazu e *Ciudad del Este*. Após dois anos de relacionamento à distância com um brasileiro, residente em Foz

do Iguçu, decidiu que era hora de dar um passo adiante em sua vida amorosa. Considerando sua situação financeira, optou por se mudar para Foz do Iguçu.

Como funcionária pública do governo paraguaio, solicitou transferência para *Ciudad del Este*, a cidade vizinha separada de Foz do Iguçu apenas pelo curso do rio Paraná e conectada pela Ponte Internacional da Amizade. Sabia que a proximidade entre as duas cidades e a facilidade de deslocamento diário permitiriam que vivesse no Brasil e continuasse trabalhando no Paraguai, permitindo-lhe estar com seu parceiro sem perder o emprego.

Ela já havia visitado Foz do Iguçu outras vezes e estava familiarizada com a dinâmica da fronteira. Seu parceiro, embora nascido no Rio de Janeiro, morava na cidade há vários anos e havia explicado a ela a rotina diária das pessoas que atravessam a ponte para trabalhar, estudar, comprar ou simplesmente passear.

A porosidade da fronteira apresentou-se a R. como uma grande oportunidade de encurtar distâncias sem sacrificar a estabilidade econômica. Embora tenha se arriscado, ela confessa que, na época, sentia medo. Não tanto pela ideia de viver em Foz do Iguçu, pois já conhecia a cidade, mas pela experiência em *Ciudad del Este*. A agitada dinâmica comercial, as aglomerações de pessoas nas ruas, o tráfego veicular constante e desordenado, e a travessia frequente da ponte a preocupavam. A imagem que os meios de comunicação lhe transmitiam sobre a fronteira era a de insegurança, contrabando e narcotráfico, o que alimentava seu receio de caminhar pelas ruas da cidade em meio ao caos cotidiano. “De pequena não tive essa experiência; na verdade, a ideia de viver na fronteira *Ciudad del Este* - Foz do Iguçu parecia-me caótica, com muito tráfego veicular e insegura”, comenta (R. Entrevista, 2020).

No entanto, esse medo se dissipou rapidamente. À medida que R. começava a realizar a jornada diária entre sua casa, em Foz do Iguçu, e seu trabalho, em *Ciudad del Este*, e a percorrer o mesmo caminho no final de cada dia para voltar, sua perspectiva mudou. Inicialmente, sentia-se tensa, caminhava com pressa e olhava desconfiada para o lixo nas ruas e para as pessoas ao seu redor.

Preferia as ruas mais movimentadas, evitando as vias alternativas e vazias, sempre seguindo o mesmo trajeto. Embora preferisse não caminhar, a opção de ônibus aumentaria sua viagem de volta em mais de uma hora. Assim, compreendeu que precisava enfrentar seus medos e assumir o risco.

“Al principio tuve mucho miedo de moverme en CDE, tenía más confianza al caminar por las calles de Foz, pero la demora de ómnibus me obligó a empezar a caminar desde la Gobernación del Alto Paraná (donde quedaba mi oficina) hasta la cabecera del Puente de la Amistad (unos 2,5 km), para tomar el ómnibus que atravesase primero, lo que me tomaba media hora, de lo contrario demoraba unas 2 horas y media en el retorno”. (R. Entrevistada, 2020)

De fato, R. marca o início de sua vida na fronteira quando começou a caminhar pelas ruas e a se inserir no meio das pessoas. Inicialmente, andava sem um caminho fixo, explorando as principais avenidas e as áreas mais movimentadas. Aos poucos, foi se aventurando por praças, becos e vielas com menos tráfego, atravessando galerias e estacionamentos com diversas saídas. Sem pressa e sem sentir pressão, ela percebeu essa exploração como um desafio pessoal no início, mas assegura que o fez com naturalidade e espontaneidade, buscando apenas uma forma de economizar tempo e chegar em casa mais rapidamente.

R. estabeleceu sua rotina diária seguindo o horário paraguaio. Acordava às 5h30 da manhã, tomava banho, preparava o café da manhã, colocava a mochila e saía para esperar o ônibus, a duas quadras de sua casa. Aprendeu que, entre as cinco linhas de transporte disponíveis, uma delas não passava em frente à Governação, então evitava essa. Entrava às 7h e saía às 15h. Fazia o trajeto de Foz do Iguaçu a *Ciudad del Este* de ônibus e, na volta, caminhava um pouco.

Esse ir e vir diário entre países tornou-se uma rotina comum para R. Após um mês, já não sentia falta de Assunção; sentia-se em casa na fronteira. Embora não saiba exatamente por que, a

adaptação à nova dinâmica fronteiriça foi rápida, apesar das diferenças marcantes com a sua cidade natal.

Um dos principais desconfortos que enfrentou foi o lixo nas ruas. A grande quantidade de sacolas e caixas de papelão em frente a alguns estabelecimentos chamou sua atenção até que um colega de trabalho explicou que isso fazia parte da cultura local dos comerciantes. A acumulação de resíduos é uma mensagem para os clientes: aqui se vende mais porque o preço é melhor, tornando o local mais atraente para compras.

R. acabou se acostumando com o ambiente cheio de plásticos e caixas de papelão, observava o fechamento dos estabelecimentos comerciais à tarde, a carga dos caminhões de transportadoras, a preparação dos pacotes e a distribuição em caminhonetes e motos para atravessar a ponte. Tudo era feito com calma, sem pressa ou nervosismo, o que R. atribui à experiência acumulada ao longo dos anos, com pessoas que se conhecem, se ajudam e que confiam umas nas outras.

A fronteira como território de devir

Antes de adentrarmos nos conceitos de território e devir, é preciso abordar o conceito de rizoma, fundamental para a compreensão do pensamento deleuziano-guattariano. Esse conceito nos facilitará entender a concepção de território e devir, mas, principalmente, a compreensão sobre fronteiras.

Nesse sentido, um dos livros mais influentes, resultado da colaboração entre Gilles Deleuze e Félix Guattari, é *Mil Platôs* (originalmente *Mille Plateaux* em francês), cujo título é uma metáfora dos autores para representar a multiplicidade e a complexidade do pensamento. O título evoca a ideia de "platôs", superfícies planas e extensas, sem um ponto culminante definido.

Os autores utilizam a imagem dos platôs para contrastar com a estrutura hierárquica e linear tradicional do pensamento ocidental. Em vez de um sistema piramidal, como na lógica arborescente, eles propõem uma lógica rizomática. No rizoma, não há começo nem

fim, apenas um meio contínuo, de conexões e interações, semelhante aos rizomas botânicos, que crescem horizontalmente e de forma interconectada. (Deleuze-Guattari, 1997a)

É dessa forma que a dupla de filósofos compreende e explica o funcionamento do mundo, afastando-se da estrutura vertical hierarquizada e enfatizando a conexão, heterogeneidade e multiplicidade. Sob a estrutura rizomática, qualquer ponto do rizoma pode se conectar a qualquer outro ponto. Não há uma ordem fixa ou hierárquica para essas conexões. (Deleuze-Guattari, 1997a)

O pensamento rizomático, em comparação ao pensamento arborescente, desafia as estruturas rígidas e as classificações fixas do conhecimento. Ele promove uma visão do mundo em que ideias, conceitos e práticas são constantemente reconfigurados por meio de novas conexões e interações. Isso oferece uma maneira mais flexível e dinâmica de entender e interagir com o mundo.

Território como processo

O conceito de rizoma, segundo Deleuze e Guattari, propõe uma abordagem mais fluida, interconectada e múltipla para compreender a realidade. Consequentemente, para eles, o território não é apenas um espaço geográfico delimitado por fronteiras físicas, mas sim um conjunto de relações, forças e processos que se configuram em determinado espaço.

Em outras palavras, o território não é fixo nem estático; está em movimento constante, configurando-se e reconfigurando-se continuamente através das interações e das relações de poder, desejo e fluxos. A filosofia deleuziana-guattariana concebe o território como um processo, determinado por outros processos, como a territorialização, desterritorialização e reterritorialização. (Deleuze-Guattari, 2010)

No livro *Micropolítica: cartografias do desejo*, de Guattari e Ronilk (2010), a noção de território

[...] é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que se delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente "em casa". O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (Guattari; Ronilk, 2010, p.388).

Para acompanhar a lógica do pensamento deleuziano-guattariano, vamos nos basear nos estudos do geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert (2004). Ele tem se dedicado à análise desses conceitos e à proposição de novos, com foco especial nos espaços fronteiriços. Já sabemos que para Deleuze e Guattari, território é um conceito fundamental da filosofia.

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o da desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (Deleuze *apud* Haesbaert, 2004, p.99).

A territorialização nos diz sobre um processo de estabelecimento de limites, organização e codificação de um espaço. É o modo como um grupo, uma sociedade ou um indivíduo atribui sentido, regras e práticas a um determinado espaço, transformando-o em um "território".

Já a desterritorialização se refere ao processo inverso, em que essas codificações e estruturas de um território se dissolvem, perdem força ou são deslocadas. Enquanto a reterritorialização surge como uma reconfiguração ou criação de um novo território

após a desterritorialização. É a reapropriação ou recriação de um espaço com novas significações e relações (Haesbaert, 2004).

Com isso, fica clara a ideia de movimento: os territórios não são sempre os mesmos, mesmo que existam delimitações geopolíticas que os mapas mostrem como fixas, especialmente porque os territórios não são necessariamente físicos, mas também simbólicos.

A ideia de transformação nos leva ao conceito de devir, ao território intimamente ligado ao conceito de devir, pois o devir implica transformações que muitas vezes levam à desterritorialização. No devir, o sujeito ou o objeto se desloca, muda de forma, se transforma, implicando uma redefinição dos territórios.

Território como devir

O devir, se refere a um processo contínuo de transformação e mudança, que desafia as identidades fixas e as essências estáticas. O devir é um movimento perpétuo, onde algo está sempre em processo de se tornar outra coisa, sem nunca alcançar um estado final ou definitivo.

Devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica. Devir não é certamente imitar, nem se identificar; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir". (Deleuze-Guattari, 1997. p.15-16)

Ao contrário da ideia de "ser" que remete à estabilidade e à permanência, o devir enfatiza o processo de "tornar-se". Não se trata de alcançar uma forma definitiva, mas de estar em um estado constante de criação e recriação. Devir é sempre múltiplo, não há um único caminho ou destino. Ele se manifesta em diferentes formas, em diferentes direções, e nunca é linear ou previsível. (Deleuze-Guattari, 1997b)

O devir questiona as identidades fixas. Em vez de nos vermos como seres com uma essência definida, o devir nos coloca em um fluxo constante, onde as identidades são provisórias, mutáveis e sempre em construção.

Devir não é uma evolução, ao menos uma evolução por dependência e filiação. O devir nada produz por filiação; toda filiação seria imaginária. O devir é sempre de uma ordem outra que a da filiação. Ele é da ordem da aliança. Se a evolução comporta verdadeiros devires, é no vasto domínio das simbioses que coloca em jogo seres de escalas e reinos inteiramente diferentes, sem qualquer filiação possível". (Deleuze-Guattari, 1997. p.15)

Deleuze e Guattari exploram várias formas de devir, como "devir-animal", "devir-criança", "devir-mulher", entre outros. Esses conceitos não significam literalmente se tornar um animal, uma criança ou uma mulher, mas sim se envolver em um processo de transformação que ultrapassa as categorias estabelecidas e abre novas possibilidades de existência.

Desta forma temos chegado ao conceito de território como devir e vamos nos adentrar na concepção da fronteira como território de devir. Consequentemente com o pensamento de Deleuze e Guattari, a fronteira não é uma linha fixa nem estática que delimita espaços geográficos, são zonas dinâmicas de transformação, onde ocorrem processos de mudança, interação e criação.

Deleuze aborda a questão da fronteira de maneira a superar as dicotomias tradicionais que estabelecem limites rígidos entre as coisas. Em vez de ver as fronteiras como barreiras fixas, ele as concebe como zonas de contato e transição. As fronteiras são locais onde as identidades se misturam, transformam-se e desafiam definições preestabelecidas.

Em vez de ver as fronteiras como divisões entre dois estados fixos, Deleuze propõe que elas sejam entendidas como zonas de intensidade onde as transformações ocorrem. Por exemplo, em um contexto social, as fronteiras não seriam barreiras estanques entre

diferentes identidades, mas sim áreas de encontros e interações onde as identidades se tornam fluidas e em constante devir.

A fronteira é um território de devir porque é onde ocorrem processos de desterritorialização e reterritorialização. É um lugar onde as identidades e as estruturas estabelecidas podem se desfazer, abrindo caminho para novas configurações e significados.

A fronteira Foz do Iguaçu - *Ciudad del Este*

Através das histórias de vida de seus habitantes, a fronteira Foz do Iguaçu (Brasil) – *Ciudad del Este* (Paraguai) revela-se como um território de devir, determinado pela mobilidade das pessoas e pela capacidade de estabelecer diferentes territorialidades com distintos territórios, ou seja, de se desterritorializar e reterritorializar. As práticas cotidianas dos habitantes da fronteira são caracterizadas pelo dinamismo e pela multiplicidade, com o estabelecimento de relações horizontais, mesmo que as estruturas oficiais sejam verticais.

O conceito de rizoma se torna evidente nos tipos de relacionamentos estabelecidos pelos moradores das cidades contíguas. Tanto J. quanto M., A. e R. dissolvem, no cotidiano, a visão das fronteiras tradicionais como linhas fixas e estáticas. Em vez disso, suas práticas revelam redes complexas de conexões e interações que não seguem uma estrutura hierárquica rígida.

Morar em um país e trabalhar em outro não está alinhado com a visão delimitadora e fixa dos Estados-nação, no entanto, é uma prática comum nas cidades fronteiriças. Enquanto as instituições governamentais seguem estruturas hierárquicas e arborescentes, as populações conseguem entrelaçar redes rizomáticas que lhes permitem estabelecer-se de forma diferente sobre o mesmo território físico, ao mesmo tempo que constroem novos territórios simbólicos.

As fronteiras rizomáticas se destacam pela fluidez e pela multiplicidade de conexões. Em vez de segmentar o mundo em espaços rigidamente definidos e isolados, essas fronteiras se interconectam e interagem de maneiras complexas e variáveis,

refletindo a ideia de que as fronteiras são áreas de intercâmbio e transformação constante.

Para M., o deslocamento e o trânsito diário ao atravessar a ponte fazem parte da vida na fronteira; é uma forma de habitar o lugar, talvez a única concebível para alguns. M. conta que tentou se estabelecer em *Ciudad del Este*, onde abriu um negócio até maior do que o que possui, atualmente, em Foz do Iguaçu, mas não conseguiu se adaptar. Ela decidiu, então, continuar se movendo diariamente de um país para o outro.

O modo como M. vive na fronteira se expressa por meio desse deslocamento contínuo, dessa mobilidade constante entre os dois países. Nesse vai e vem, ela construiu suas relações afetivas tanto com o Brasil quanto com o seu povo.

Já para A., um dia normal envolve a passagem por três países diferentes: Brasil, Paraguai e Argentina. Ele é brasileiro e reside no Brasil, mas ir a *Ciudad del Este*, no Paraguai, e a Puerto Iguazú, na Argentina, faz parte de sua rotina diária. Viver na Tríplice Fronteira proporciona a oportunidade de se deslocar facilmente entre diferentes lugares, conhecer e até dominar vários sistemas culturais ao mesmo tempo.

A. vê a vida na fronteira como uma experiência repleta de oportunidades, de possibilidades, de ir e vir, de estar em três países ao mesmo tempo e aproveitar as vantagens que cada um oferece. Ele reconhece a existência de um limite internacional que marca o fim de um território e o início de outro, mas para quem vive aqui, isso não representa uma limitação, mas sim uma vantagem.

As fronteiras rizomáticas são espaços de possibilidade e criação. Elas não impõem uma ordem fixa, mas oferecem um campo para novas conexões, práticas e formas de vida. Nesse sentido, as fronteiras não são apenas divisórias, mas também zonas de potencial para a emergência de novas formas de interação e identidade.

J. destaca a experiência do cotidiano, da convivência e do vivido como elementos que diferenciam sua relação com o Paraguai, em comparação a outras cidades do Brasil. Embora não expresse isso de

forma literal, sua visão sobre a *Ciudad del Este*, cidade fronteiriça com Foz do Iguaçu, evidencia a importância do vivido e da apropriação cotidiana do lugar. Para ele, *Ciudad del Este* não é parte do Paraguai, mas sim uma extensão de Foz do Iguaçu — quase como um shopping, um espaço tão próximo e acessível que se integra naturalmente à sua rotina. Por isso, ele afirma não sentir falta da cidade, assim como não sentiria de sua própria cidade.

A história de vida de J. ressalta a importância do vivido e a conexão afetiva que se estabelece com o espaço que se habita, moldada pelas experiências cotidianas e pela apropriação simbólica do lugar.

No contexto rizomático, as fronteiras podem ser vistas como zonas de territorialização e desterritorialização. A territorialização ocorre quando um espaço é organizado e codificado por regras e práticas. A desterritorialização é o processo em que essas estruturas se dissolvem ou são desafiadas. As fronteiras rizomáticas refletem esses processos dinâmicos de criação e reconfiguração de espaços e identidades.

R. transformou *Ciudad del Este* e Foz do Iguaçu em um único bairro, enxergando ambas como uma cidade só e conceituando a fronteira como uma comunidade — o lugar onde habita e por onde se desloca diariamente, entre a casa e o trabalho. Ela destaca a palavra "comunidade" em sua visão da fronteira, e seu relato evidencia a importância de andar, explorar e conhecer o local para se apropriar dele simbolicamente. R. construiu seu próprio conceito de fronteira a partir de sua vivência nas ruas, estabelecendo relações com o espaço e com as pessoas. Os habitantes moldam e constroem o espaço, todos os dias, por meio de suas rotinas.

As características rizomáticas da fronteira as tornam móveis e híbridas. Em vez de serem fixas, as fronteiras rizomáticas são fluidas e podem se transformar conforme as condições e as interações entre diferentes grupos e culturas. Isso permite que as fronteiras se adaptem e evoluam, refletindo a dinâmica e a complexidade das relações humanas e culturais.

Considerações finais

A fronteira entre Foz do Iguaçu (Brasil) e *Ciudad del Este* (Paraguai) é um território de devir. As histórias de vida de J., M., A. e R. ilustram essa realidade. Sob a ótica da filosofia deleuziana-guattariana, essa fronteira é um espaço caracterizado pela fluidez e constante transformação, oferecendo aos seus habitantes a possibilidade de um trânsito contínuo entre territórios e a oportunidade de se reinventar. A fronteira é um espaço onde os processos de desterritorialização e reterritorialização ocorrem continuamente, permitindo um constante devir nos seus habitantes.

Os moradores dessa região fronteira têm a chance de habitar, utilizar e tirar proveito das duas cidades, seja residindo em uma e trabalhando na outra, ou mudando-se entre elas ao longo do tempo. Além do trânsito físico, há também um trânsito simbólico; os habitantes dessa fronteira transitam constantemente entre culturas diferentes. Esse movimento entre cidades e países envolve a adoção de novos idiomas, tradições e formas de agir e pensar, resultando em um fluxo cultural constante.

A região fronteira entre Foz do Iguaçu e *Ciudad del Este* é um território de devir, com suas próprias lógicas e dinâmicas. É um espaço liminar que supera a divisão binária, transformando-se em um lugar híbrido, marcado pela multiplicidade e pela fluidez.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Ana Maria de Almeida. São Paulo: Editora 34, 1997a. 1 v.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Zueli Rolnik. São Paulo, Editora 34, 1997b. 4 v.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: uma crítica ao conceito de desterritorialização e suas implicações na análise das dinâmicas espaciais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e conteção**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand, 2014.

Entrevistas de Histórias de Vida

J. Informação confidencial. Entrevista concedida a Yulliam Moncada. Foz do Iguaçu, agosto, 2019.

A. Informação confidencial. Entrevista concedida a Yulliam Moncada. Foz do Iguaçu, agosto, 2019.

M. Informação confidencial. Entrevista concedida a Yulliam Moncada. Foz do Iguaçu, agosto, 2019.

R. Informação confidencial. Entrevista concedida a Yulliam Moncada. Foz do Iguaçu, maio, 2020.

CIOF: O MODELO BRASILEIRO DE POLICIAMENTO LIDERADO PELA INTELIGÊNCIA¹

Victor Jorge Lugnani Chamorro

UNIOESTE

Guillermo Javier Díaz Villavicencio

UNILA

Daniel Teotonio do Nascimento

UNILA

Introdução

Já faz algum tempo que a sociedade convive intensamente com estímulos de toda a ordem, especialmente aqueles construídos a partir de ferramentas tecnológicas de comunicação, como as redes sociais e a internet. Esses estímulos ou novos conhecimentos são criados mediante o acúmulo e o processamento abundante de dados sobre os próprios usuários e consumidores, suas preferências e muitos outros fragmentos ou interesses adjacentes das empresas promotoras dos impulsos comportamentais (Duarte, 2022).

No contexto econômico, as grandes empresas de tecnologia, multinacionais e e-commerce já haviam detectado o poder de fundir dados sobre clientes e contextualizações produtivas globais, que mudaram o comércio e o *marketing* mundial (Beck; Mccue, 2009). É justamente sob essas mesmas bases conceituais e busca de resultados qualificados que nasce o policiamento liderado pela inteligência e a sua aplicação nos centros de fusão (Beck; Mccue, 2009, Ratcliffe, 2016), tema debatido no presente estudo.

Assim, o policiamento liderado pela inteligência envolve a coleta, o compartilhamento, o processamento, a análise e a difusão

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802157191>

de dados criminais para direcionar as atividades policiais e de defesa social (Carter e Carter, 2009). Esse modelo foi adotado como ideal para a criação de centros de fusão de dados nos Estados Unidos (Ratcliffe, 2016), em resposta às deficiências estatais identificadas após os ataques terroristas de 2001, em Nova Iorque, (Priscilla; Monahan, 2014). Inspirado por esse modelo de policiamento liderado pela inteligência e pelos centros de fusão, em 2019, foi criado o Centro Integrado de Operações de Fronteira (CIOF), o primeiro centro de fusão brasileiro, localizado em Foz do Iguaçu, com o objetivo de combater o avanço dos crimes transfronteiriços e das organizações criminosas (Freitas; Oliveira, 2020).

Para discutir e avaliar essas questões, a presente investigação aborda os aspectos conceituais do policiamento liderado pela inteligência, as finalidades e os fatores determinantes dos centros de fusão estadunidenses, bem como a comparação e análise das informações sobre o CIOF em relação aos dados de produtividade dos centros de fusão nos Estados Unidos. Com esses delineamentos, busca-se responder ao problema de pesquisa: os produtos informacionais do CIOF seguem alguma padronização e cumprem integralmente as atribuições para as quais o centro de fusão brasileiro foi criado?

Assim, este artigo tem como objetivo conhecer e discutir as atividades e produtos do CIOF, verificando o seu grau de colaboração para o enfrentamento da criminalidade transfronteiriça na tríplice fronteira (Brasil - Paraguai - Argentina).

Para o alcance desse objetivo, a pesquisa está formatada como um estudo de caso, (Yin, 2015), com abordagem qualitativa, dentro do paradigma interpretativista, visando compreender, explicar e estabelecer relações triangulares entre as principais categorias e dados emergidos da fundamentação teórica. Apóia-se, ainda, em pesquisas bibliográficas, documentais, bem como em entrevista semiestruturada, realizada com autoridade estratégica do CIOF.

Os resultados da investigação demonstraram que o policiamento liderado pela inteligência possui a capacidade de promover o enfrentamento qualificado do crime organizado e dos

delitos transfronteiriços (Ratcliffe, 2016), moldando as atividades dos centros de fusão, com processos de compartilhamento de informações, relações institucionais horizontalizadas de confiança, trabalhos conjuntos e produtos certos (Lambert, 2010). O CIOF, comprovada a sua sintonia com todos esses elementos (Carrillo *et al.*, 2021), possui a capacidade de ser replicado para todo o Brasil.

Apesar das limitações impostas pela escassa literatura e pelas proteções legais quanto às informações internas sobre centros de fusão (inclusive o CIOF), esta pesquisa consegue esclarecer a dinâmica e a aplicabilidade dos processos inovadores de fusão de dados criminais. Além disso, traz à tona novos campos de aplicabilidade e investigação sobre o tema, destacando-se como um diferencial importante deste estudo.

O presente artigo está estruturado em cinco seções. Na próxima seção, é apresentada a fundamentação teórica que sustenta o estudo. Em seguida, na terceira seção, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa. A quarta seção traz a análise dos resultados obtidos e, por fim, a última seção apresenta as considerações finais.

Fundamentação teórica

Esta seção aborda o referencial teórico relacionado aos temas desta pesquisa. Primeiramente, apresenta-se o ILP: o policiamento do futuro chegou (subseção 2.1). Em seguida, discute-se o modelo americano de policiamento liderado pela inteligência (subseção 2.2), concluindo com uma análise do CIOF, o centro de fusão brasileiro (subseção 2.3).

ILP: o policiamento do futuro chegou

O policiamento liderado pela inteligência (*Intelligence-led Policing* - ILP) surgiu na Inglaterra na década de 1980 como um processo inicial para a atuação de grupos especializados no combate às drogas, especialmente voltados para o enfrentamento

do tráfico transnacional e do crime organizado (Carter e Carter, 2009). Nos anos subsequentes, essa metodologia foi adotada em todos os ramos da segurança pública britânica, transformando-se em uma verdadeira filosofia de atuação, que enfatiza a colaboração entre setores público e privado (Ratcliffe, 2016).

O ILP foi concebido como uma alternativa aos modelos tradicionais de policiamento, que eram reativos, aleatórios e pouco eficientes para enfrentar o crescimento da criminalidade urbana. Em seus momentos iniciais, essa nova filosofia de trabalho, além de enfrentar a desconfiança dos policiais e de diversos operadores da justiça criminal inglesa, exigiu uma reestruturação administrativa dos órgãos policiais. Isso incluiu a implementação de novos processos, investimentos, treinamento, tecnologias e relações interinstitucionais público-privadas. O objetivo era estabelecer uma nova cultura organizacional e política, com ênfase na execução de ações direcionadas à identificação de infratores ativos e de situações que pudessem multiplicar ações criminosas ou gerar novos criminosos não conhecidos (Ratcliffe, 2016).

Contudo, os principais fatores que impulsionam o ILP estão ligados à complexidade crescente das atividades de policiamento na era moderna, o que, em algumas circunstâncias, resultou na ineficiência e perda de desempenho das forças policiais no combate ao crime (Ratcliffe, 2016). Fatores como o aumento dos riscos nas atividades policiais e sociais, o crescimento da criminalidade sem a correspondente elevação dos efetivos policiais, a maior publicização das ações legais, a ampliação do processo de digitalização e o uso de tecnologias da informação (como redes sociais e aplicativos de mensagem instantânea), além da especialização e ramificação do crime organizado e das ameaças globais, levaram a uma mudança de paradigma no policiamento e no enfrentamento da criminalidade. Essa mudança exige a adoção de inovações capazes de atuar em cenários multifacetados com vasta produção, armazenamento e tráfego de informações, de modo a obter conhecimentos úteis, precisos e oportunos para o policiamento (Ratcliffe, 2016).

Nesse contexto, o policiamento, liderado pela inteligência busca operar em todos os níveis da administração pública: estratégico, tático e operacional (Carter e Carter, 2009), com a capacidade de coletar, analisar e produzir informações úteis para o processo de policiamento. O trabalho abrange, desde casos individuais e conhecimento de grupos, até áreas e regiões conflituosas, culminando no planejamento estratégico e na alocação de recursos e capacidades. Trata-se de um verdadeiro direcionamento das forças e estruturas com base no processamento e análise de dados e informações (Ratcliffe, 2016).

A partir dessas linhas introdutórias, esses conceitos ganham diversos prismas. O primeiro compreende o policiamento liderado pela inteligência como uma ferramenta de compartilhamento de informações, utilizada pelas agências de aplicação da lei (Carter e Carter, 2009). O segundo entende essa nova modelagem como uma aplicação colaborativa legal, que combina a busca pela resolução de problemas, o compartilhamento de informações, a responsabilidade policial e operações de inteligência precisas (BJA, 2007). Além disso, pode ser visto como uma filosofia de trabalho que promove a integração estratégica da inteligência e policiamento, alinhada à missão das instituições (Carter, 2004).

Contudo, a conceituação mais abrangente e conectada com o presente estudo foi definida por Carter e Carter (2009, pág. 10), compreendendo o policiamento liderado pela inteligência como a atividade de:

coleta e análise de informações relacionadas ao crime e condições que contribuem para o crime, resultando em um produto de inteligência acionável destinado a ajudar a aplicação da lei no desenvolvimento de respostas táticas às ameaças e/ou planejamento estratégico relacionado a ameaças emergentes ou em mudança.

Tal conceituação pressupõe a existência de um amplo espectro de obtenção de dados, provenientes de múltiplas fontes, tanto públicas quanto privadas, que devem passar por processos

analíticos visando à compreensão e definição de alvos criminais (Carter e Carter, 2009). Os produtos resultantes desses processos devem ser disponibilizados, de forma ordinária, aos tomadores de decisão prioritários, que são os policiais operacionais diretamente envolvidos nas atividades-fim das agências policiais. Além disso, esses produtos podem também subsidiar os gestores policiais estratégicos, oferecendo-lhes assessoria de consciência situacional (Lambert, 2010).

Os processos analíticos são bastante semelhantes aos métodos empregados nas pesquisas científicas. Eles utilizam abordagens indutivas e dedutivas, quantitativas e qualitativas, onde um conjunto de dados é sistematicamente processado e examinado. Em algumas situações, isso é feito de forma automatizada, buscando fatos relevantes, conclusões significativas ou mesmo o preenchimento de lacunas informacionais (Carter e Carter, 2009).

O processo deve ser sinérgico, integrativo, interconectado (Lewandowski *et al.*, 2017) e colaborativo, envolvendo a participação de muitos atores. Cada um deles possui uma parcela significativa de dados brutos que podem compor o mosaico necessário para esclarecer situações, identificar alvos, compreender cenários e impulsionar ações policiais precisas e individualizadas (Carter e Carter, 2009). Esses produtos, definidos como “inteligência acionável”, são capazes de subsidiar, de forma eficiente, os policiais na tomada de decisões em campo, prevenindo, contendo ou mitigando atividades criminosas e ameaças sociais (Lewandowski *et al.*, 2017).

Nesse sentido, a essência da modelagem proposta pelo policiamento liderado pela inteligência é a fusão de dados públicos e privados, disponíveis em fontes abertas ou de acesso restrito. Diariamente, múltiplos fragmentos de informações são produzidos e armazenados pela sociedade. Após passarem por um processo de análise e aglutinação, esses fragmentos são transformados em produtos informacionais úteis e “acionáveis” (Lambert, 2010).

Fundamentados nessas conceituações e, principalmente, nos aspectos práticos e na busca de um modelo de policiamento

liderado pela inteligência, aplicável à realidade dos Estados Unidos, foram criados os centros de fusão. Esses tópicos serão explorados em detalhe na próxima seção.

O modelo estadunidense de policiamento liderado pela inteligência

O policiamento liderado pela inteligência ganhou maior projeção nos Estados Unidos após os ataques terroristas de setembro de 2001, em Nova Iorque. A Comissão Nacional de Ataques Terroristas aos Estados Unidos (Comissão 11/9), criada pelo Congresso em 2004, identificou inúmeras deficiências informacionais nos órgãos de justiça criminal americanos, que contribuíram para a ocorrência dos ataques terroristas (Priscilla; Monahan, 2014).

Muitas foram as descobertas da Comissão 11/9, incluindo questões relacionadas às deficiências estruturais, como entraves regimentais e legais nos órgãos policiais que limitavam ou impediam o compartilhamento de informações (Ratcliffe, 2016). Muitos fragmentos de informações sobre os envolvidos no ataque, suas rotinas e atividades criminosas foram registrados e catalogados por diversos órgãos policiais e de serviço público, como educação e saúde. No entanto, essas informações se perderam como variáveis soltas, desordenadas e dispersas em bancos de dados fechados da administração pública, que nos EUA incluem milhares de agências policiais (locais, estaduais, federais) (Ratcliffe, 2016).

Dessa forma, a Comissão 11/9 concluiu que as agências policiais e de serviços públicos nos EUA, que somam mais de 17.000 em todo o país (Rollins; Connors, 2007), operavam de forma isolada, sem colaboração, sem compartilhamento de informações e sem um ambiente tecnológico integrado. A falta de laços de confiança e de um sistema unificado para agregar dados foram identificados como principais problemas. Nesse contexto, a

filosofia do policiamento liderado pela inteligência surgiu como uma solução adequada. (Priscilla; Monahan, 2014).

Em resposta às constatações acima, surgiram os centros de fusão (CF), unidades físicas dedicadas ao trabalho colaborativo que reúnem profissionais de diversas agências policiais, serviços públicos e entidades privadas. Esses centros têm o objetivo de investigar, detectar, obstruir e responder de forma qualificada às atividades ou ameaças criminosas e terroristas. Eles empregam e promovem um forte aparato colaborativo, tecnológico e de compartilhamento e acesso a dados (Lambert, 2010). O Departamento de Segurança Interna dos EUA (DHS) foi legalmente incumbido de organizar e manter os centros de fusão, oferecendo suporte na seleção e recrutamento dos profissionais — que podem ser de forças locais, estaduais, federais e privadas — além de assistência técnica, provimento tecnológico e estrutural, e financiamento (Priscilla; Monahan, 2014).

Essa nova política de segurança estadunidense, até o final de 2018, já havia criado 79 centros de fusão, espalhados pelo país, agregando 2.867 profissionais (DHS, 2019). De maneira geral, esses centros abordam todos os tipos de criminalidade e ameaças terroristas, com ênfase em contraterrorismo, crime organizado, tráfico de drogas, cibersegurança e ameaças às infraestruturas críticas (DHS, 2019).

No entanto, muitos desses centros foram estabelecidos nas décadas de 1970 e 1980 como iniciativas, estaduais ou locais, focadas no combate ao tráfico de drogas. A partir de 2004, esses centros passaram a incluir atividades de contraterrorismo, recebendo apoio financeiro e estrutural do DHS. Com isso, eles se integraram à Rede Nacional de Centros de Fusão dos Estados Unidos (Gardner, 2020).

Atualmente, os centros de fusão são reconhecidos como eficientes promotores de consciência situacional para gestores estratégicos, ao mesmo tempo em que fornecem uma variedade de produtos informacionais operacionais que auxiliam na prevenção de ações terroristas e de criminalidade. Esse modelo adaptou-se de

forma eficaz às necessidades de segurança interna dos EUA (Lewandowski *et al.*, 2017).

Contudo, o modelo de policiamento liderado pela inteligência e adotado pelos centros de fusão nos EUA enfrenta críticas significativas. Os argumentos contrários mencionam que essas estruturas não se distinguem substancialmente dos processos de vigilância existentes nas sociedades modernas, com a ressalva de que possuem capacidades muito superiores para a obtenção e processamento de dados pessoais, além de uma intrusão mais profunda na vida privada das pessoas (Monahan, 2010). Esses potenciais riscos, juntamente com a possibilidade de desvios de finalidade ou de uso político das informações, demandam controles institucionais mais rigorosos e maior escrutínio público, além da necessidade de manter processos rigorosos de regulamentação das ações (Monahan, 2010).

Apesar de algumas preocupações, os centros de fusão têm avançado nos EUA devido à sua capacidade de resposta rápida, sinergia e engajamento colaborativo institucional. Esses centros superam as limitações das estruturas hierárquicas tradicionais dos órgãos policiais, mantendo, no entanto, o foco nos aspectos regimentais e de controle essenciais para sua eficácia (DHS, 2005).

Um exemplo prático do trabalho de policiamento liderado pela inteligência realizado pelos centros de fusão foi descrito no estudo de Lambert (2010), que detalhou uma operação conduzida pelo Centro de Fusão da *Commonwealth* (CFC) no Estado de Massachusetts em 2004. O ambiente laboral contava com a participação de agentes do Departamento Prisional, Guarda Nacional, agentes do Escritório de Investigação Federal (FBI), Departamento de Álcool, Tabaco, Armas de Fogo e Explosivos (ATF) e outras forças de segurança, destacando a multiplicidade de capacidades e relações multiagências estabelecidas (Lambert, 2010).

Quando receberam uma solicitação da Polícia de Massachusetts para informações sobre crimes violentos envolvendo armas de fogo, o CFC iniciou um processo de fusão de dados sobre o uso de armas em crimes recentes, utilizando

informações disponíveis nos diversos bancos de dados das instituições participantes. O objetivo do estudo era preencher várias lacunas informacionais, incluindo a procedência das armas, rastreamento, uso e características das armas nos eventos criminosos, mercados envolvidos, indivíduos relacionados, tendências e outras descobertas relevantes (Lambert, 2010).

O processamento e análise dos dados geraram novas informações, tanto estratégicas quanto operacionais, que foram compiladas em relatórios. Esses relatórios auxiliaram as polícias no combate à violência urbana armada, frequentemente perpetrada por jovens infratores, e ajudaram a identificar tendências criminosas nas comunidades (Lambert, 2010).

Dessa forma, o exemplo descrito ilustra a teoria proposta por Ratcliffe (2016). Ele evidencia a criação de um sofisticado processo de colaboração interinstitucional, com objetivos comuns, que resulta em um produto útil, oportuno e único (DHS, 2005).

No entanto, apesar da "boa vontade" dos diversos órgãos envolvidos nos centros de fusão, ainda existem grandes desafios para criar um ambiente colaborativo e uma objetividade informacional compartilhada. Sem a definição clara de normas e diretrizes que orientem todos os órgãos e seus agentes, a integração eficaz e a uniformidade de objetivos se tornam difíceis de alcançar (Priscilla; Monahan, 2014). Esse foi o objetivo fundamental das diretrizes para a criação e operação dos centros de fusão, estabelecidas pelo DHS em 2005, que definem os princípios necessários para que os centros de fusão alcancem os objetivos para os quais foram criados (DHS, 2005). São 14 diretrizes, assim resumidamente descritas:

1 - Adesão ao Plano Nacional de Compartilhamento de Inteligência Criminal (NCISP) e outras normas que facilitem a integração de informações no processo de fusão (DHS, 2005);

2 - Antes do início das atividades, é essencial elaborar um documento que defina claramente a missão e as metas do centro de fusão. Esse documento servirá como guia para identificar os

componentes fundamentais, as necessidades e os clientes do centro (DHS, 2005);

3 - Estabelecimento de uma estrutura de governança representativa, com participação igualitária de todas as agências envolvidas. Esta instância máxima é responsável pela tomada de decisões, sempre por consenso, além de supervisionar a criação, o direcionamento e o encerramento das atividades. Também é encarregada do planejamento estratégico e da definição das normas internas, como o regimento e as atribuições (DHS, 2005);

4 - Desenvolver um ambiente de confiança e compartilhamento mútuo de informações, a fim de facilitar e incentivar a colaboração entre os integrantes (DHS, 2005);

5 - Criação de protocolos de entendimento e documentos normativos entre os órgãos participantes, definindo claramente as tarefas, atividades, critérios de desempenho, responsabilidades e penalidades para o descumprimento das normas. Para parceiros que apenas fornecem informações sem integrar formalmente o centro de fusão, devem ser formalizados acordos de confidencialidade, especificando os dados fornecidos, a frequência, o tratamento e o uso das informações, com cláusulas de proteção para dados sensíveis e pessoais (DHS, 2005);

6 - Cada integrante do centro de fusão deve disponibilizar os bancos de dados de sua instituição, seja por meio de acesso direto ou através de gerenciamento indireto por parte do próprio integrante. Este último método é o mais recomendado, pois ajuda a evitar barreiras institucionais relacionadas à abertura irrestrita de informações, mantendo o controle sobre os acessos (DHS, 2005);

7 - As comunicações dentro do centro de fusão devem ser claras e auditáveis, por meio da criação de um sistema centralizado e unificado de troca de informações. Isso garantirá segurança, confiabilidade, interoperabilidade e permitirá a acumulação de conhecimentos que beneficiarão o próprio centro (DHS, 2005);

8 - Adotar formalmente as normas vigentes relacionadas à política de privacidade do país e do estado onde o centro de fusão está localizado. Esse requisito reforça a legitimidade das atividades

desenvolvidas e proporciona cuidados adicionais para todos os integrantes do centro. A aplicação dessas normas deve incluir limitações regulamentares, garantia da qualidade dos produtos, definição clara de propósitos, restrições de uso e responsabilidades. Além disso, é essencial estabelecer um plano de comunicação eficaz entre o centro de fusão e as instituições públicas, privadas e a comunidade em geral (DHS, 2005);

9 - Implantar medidas rígidas de segurança das estruturas físicas, lógicas e de pessoal, tendo em vista o grande volume de dados e informações sensíveis e privadas que serão trabalhadas (DHS, 2005);

10 - Todas as ferramentas, ambientes, sistemas, espaços, trabalhos e profissionais devem ser canalizados para o processo de compartilhamento, integração e igualdade de acessos, usos e condução do centro de fusão, tudo ancorado nas relações de confiança (DHS, 2005);

11 - O recrutamento e seleção dos profissionais para o centro de fusão devem garantir a diversidade de competências, alinhadas às necessidades e à missão institucional do centro (DHS, 2005);

12 - Os integrantes do centro de fusão devem ser adequadamente capacitados para desempenhar suas funções, conforme suas posições e os regulamentos estabelecidos. Isso exige a oferta contínua de treinamentos, tanto internos quanto externos, especialmente em colaboração com órgãos parceiros (DHS, 2005);

13 - Oferecer às forças públicas, clientes dos centros de fusão, uma variedade de produtos e serviços que atendam às suas necessidades informacionais para enfrentar a criminalidade e lidar com situações de risco social (DHS, 2005);

14 - Criar várias fontes de financiamento, visando a manutenção e sustentabilidade das atividades (DHS, 2005).

Com base nas discussões anteriores e no modelo de centros de fusão amplamente adotado nos Estados Unidos, o Brasil buscou desenvolver um modelo próprio. Esse modelo segue as diretrizes conceituais estadunidenses, mas é adaptado para enfrentar a

realidade específica dos problemas criminais no Brasil. Esse tema será abordado na próxima seção.

CIOF, o centro de fusão brasileiro

Seguindo uma tendência observada em países desenvolvidos, o Brasil, em dezembro de 2019, criou o seu primeiro centro de fusão inspirado no modelo estadunidense. O Centro Integrado de Operações de Fronteira (CIOF), vinculado ao Ministério da Justiça, está localizado em Foz do Iguaçu e reúne, em um único espaço, diversos agentes de órgãos de segurança pública. Esses agentes têm como objetivo coletar, analisar, compartilhar, centralizar e difundir informações de segurança pública para enfrentar os crimes transfronteiriços e a criminalidade organizada, tanto na região da tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina) quanto em outras áreas do Brasil (Carrillo *et al.*, 2021).

Alguns fatores foram determinantes para a criação do CIOF na tríplice fronteira. Destacam-se, entre eles, a alta concentração e incidência de crimes transfronteiriços e atividades ilícitas ligadas ao crime organizado nessa região, potencializadas pela permeabilidade das fronteiras brasileiras, facilitando o trânsito de produtos ilegais. Outro fator é a presença de uma cultura de trabalho integrado entre os diversos órgãos policiais e de defesa. Essa colaboração ocorre tanto na região quanto nos estados do Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, que são os mais afetados pelo crime transnacional. Além disso, o apoio do Parque Tecnológico Itaipu (PTI) foi fundamental, fornecendo o espaço e financiando o projeto de criação do centro de fusão brasileiro, com um investimento inicial de 2,9 milhões de reais (Carrillo *et al.*, 2021).

O processo de fusão e compartilhamento de dados multiagências no CIOF conta com a participação e integração de dados da Polícia Federal (PF), da Polícia Rodoviária Federal (PRF), da Agência Nacional de Inteligência (Abin), do Ministério da Defesa (MD), da Unidade de Inteligência Financeira (UIF/Coaf), Receita Federal do Brasil (RFB), Secretaria de Recuperação de Ativos e Cooperação

Jurídica Internacional (DRCI), Departamento Penitenciário Nacional (Depen), Itaipu, Guarda Municipal de Foz do Iguaçu (GMFI), Polícia Civil do Paraná (PCPR), Polícia Militar do Paraná (PMPR) e Força Nacional (FN), instituições que disponibilizam seus bancos de dados para a criação e difusão de elementos informacionais (operacionais, táticos e estratégicos), especificamente vinculados à Segurança Pública (Carrillo *et al.*, 2021).

Importante conceituar que as ações policiais podem ser classificadas em três níveis distintos: operacional, tático e estratégico. No nível operacional, as atividades são imediatas e concretas, como atender ocorrências, realizar prisões e policiamento nas ruas e bairros. São as abordagens e contatos diretos entre os agentes de segurança pública e os cidadãos. O nível tático envolve o planejamento e a coordenação de operações mais complexas, como operações contra o tráfico de drogas ou a busca por foragidos, dentro de um plano local, regional ou factual definido. Por fim, o nível estratégico, que estabelece as diretrizes gerais da instituição, delineando objetivos de longo prazo e analisando o cenário criminal. Em resumo, o nível operacional foca na execução das tarefas diárias, o tático no planejamento de ações mais complexas e o estratégico na definição da direção geral das forças policiais (Dorecki; Da Luz, 2024).

Em síntese, o CIOF dissemina suas informações para outros órgãos e agentes de segurança pública brasileiros e disponibiliza espaços laborais e recursos para que outras entidades da justiça criminal e defesa possam realizar suas atividades específicas em um ambiente colaborativo. Com o apoio de tecnologias avançadas, sistemas, e a expertise dos profissionais do próprio centro, essas entidades podem trabalhar juntas em prol de um objetivo comum: o enfrentamento da criminalidade (Carrillo *et al.*, 2021).

Para tanto, o CIOF opera em três eixos interconectados: comando e controle das operações policiais, que fornecem suporte físico e informacional aos trabalhos realizados pelas forças parceiras ou sob demanda eventual; atendimento à polícia especializada, que responde às solicitações de unidades policiais

em investigações em andamento; e inteligência, que segue os procedimentos normatizados de compartilhamento de informações do Subsistema de Inteligência de Segurança Pública e do Sistema Brasileiro de Inteligência. A interação desses três eixos resulta na disseminação de produtos informacionais de segurança pública, preferencialmente acionáveis no plano operacional (Carrillo *et al.*, 2021).

Contudo, além da inspiração no modelo estadunidense de centros de fusão, o CIOF incorporou os saberes acumulados pelas forças de segurança brasileiras em diversas experiências integrativas anteriores. Isso inclui os centros de inteligência utilizados em grandes eventos, os centros de comando e controle regionais e nacional, bem como o Comando Tripartite, localizado na região trinacional.

Os centros de inteligência dos grandes eventos foram estruturas integrativas criadas para auxiliar nas atividades de coordenação de operações de segurança e monitoramento de ameaças, durante a Copa do Mundo de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016, no Brasil. Essas estruturas agregaram diversas forças de segurança pública, defesa e entidades públicas nacionais e regionais. O foco principal estava no planejamento, coordenação e integração informacional e operativa das diversas agências e instituições envolvidas na segurança dos eventos esportivos e delegações estrangeiras no Brasil (Soares; Batitucci, 2017).

A experiência de integração informacional e de capacidades operativas foi fundamental para desenvolver uma doutrina comum de antecipação preventiva a situações de crise e segurança em grandes eventos, além de promover o uso de novas tecnologias, processos de monitoramento e gerenciamento de riscos.

Os principais ganhos para as forças de segurança incluíram a compreensão da complexidade das ações interagências e as dificuldades em estabelecer processos ágeis de comunicação e respostas integrais a incidentes. Essas lições foram determinantes para a criação dos centros regionais e nacional de comando e controle (Soares; Batitucci, 2017).

Os centros regionais e nacional de comando e controle, por sua vez, são unidades de funcionamento permanentes responsáveis pelo planejamento, execução, monitoramento, avaliação e consolidação de ações e operações integradas de segurança pública e defesa social. Suas competências incluem promover e coordenar a integração operacional entre órgãos de segurança pública, planejar e avaliar operações integradas, fomentar a interoperabilidade entre centros de comando e controle, e promover a consciência situacional para assessorar a tomada de decisão de autoridades públicas (Brasil, 2018).

O centro nacional, localizado em Brasília, Distrito Federal, está vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, enquanto os centros regionais, situados nas capitais dos estados, subordinam-se às secretarias de segurança pública dos respectivos estados. Esses centros são compostos por representantes das forças de segurança pública e, no caso do centro nacional, também por representantes estaduais.

As principais atividades desenvolvidas pelos centros de comando e controle incluem a coordenação de atividades e operações dentro de sua respectiva abrangência (regional ou nacional). Eles promovem o monitoramento e análise constante de eventos críticos e emergências, utilizando tecnologias de comunicação, interoperabilidade informacional entre agências, cibersegurança e georreferenciamento. O principal objetivo dos centros regionais e nacional é ampliar as capacidades das atividades de segurança pública, além de fornecer ferramentas tecnológicas e suporte inovador para que essas atividades sejam desenvolvidas de forma integrada e eficiente (Brasil, 2018).

O último modelo que inspirou a criação do CIOF foi estabelecido na mesma região onde ele opera. Trata-se do Comando Tripartite, um mecanismo de cooperação policial²

² Cooperação policial é a interação entre organismos policiais, que agem em nome de seus Estados, com o objetivo de solicitar diligências no território de outros países, colher e trocar informações, localizar e deter foragidos, e é fundamentada

internacional que reúne representantes das forças federais de segurança pública do Brasil, Paraguai e Argentina. Instituído em 1996, por meio de uma ata assinada por representantes diplomaticamente credenciados dos três países, o Comando Tripartite é juridicamente amparado pelo Tratado de Assunção³ e pelo Decreto nº 16/06, do Conselho do Mercado Comum (Bordignon, 2019). O objetivo principal dessa iniciativa internacional é promover a coordenação de esforços e o intercâmbio de informações e capacidades operacionais das forças de segurança envolvidas. Isso visa enfrentar as atividades ilícitas na região trinacional, proporcionando maior dinâmica e segurança jurídica às informações compartilhadas entre os representantes dos órgãos participantes (Bordignon, 2019).

As atividades podem incluir a integração operacional das forças de segurança, respeitando a soberania de cada Estado, e o intercâmbio ágil de informações, sem a necessidade de recorrer aos canais diplomáticos formais. Além disso, são promovidas capacitações conjuntas em atividades e atribuições comuns (Bordignon, 2019).

O modelo desenvolvido pelo Comando Tripartite não conta com uma unidade física específica, mas sim com a conjugação de esforços informacionais entre as forças policiais, dos três países, coordenadas de forma rotativa e *pro tempore* (Bordignon, 2019).

Comparativamente, as experiências inspiradoras do CIOF se distinguem por não envolverem processos de fusão de dados nos moldes dos centros estadunidenses. O CIOF, por sua vez, concentra seus esforços na entrega de produtos informacionais acionáveis, direcionados aos agentes operacionais em campo, o que constitui o principal diferencial em relação a outros modelos.

na reciprocidade. (Bordignon, 2019, p. 85 *apud* Cooperação Policial Internacional, 2015, p. 37)

³ Decreto nº 350, de 21/11/91.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, caracterizada como estudo de caso (Yin, 2015) e com abordagem qualitativa, buscou, dentro do paradigma interpretativista, relacionar os elementos essenciais dos centros de fusão estadunidenses com o CIOF. O objetivo foi responder à pergunta de pesquisa: os produtos informacionais do CIOF seguem alguma padronização e cumprem completamente as atribuições pelas quais o centro de fusão brasileiro foi criado? Os dados emergentes da fundamentação teórica foram estruturados e categorizados para facilitar o processo de análise (Carlomagno; Da Rocha 2016).

Também foram coletadas e categorizadas informações sobre os produtos difundidos pelo CIOF, além de outros dados estruturais como investimentos e força de trabalho, utilizando uma amostragem transversal. Foi empregada a técnica de entrevista semiestruturada com um ator estratégico do CIOF, que possui conhecimento em todos os eixos de atuação. A entrevista foi realizada, presencialmente, em outubro de 2022, nas dependências da instituição, seguindo um roteiro pré-testado (Minayo, 2014) e previamente autorizado pela direção do CIOF.

Resumidamente, a entrevista teve como objetivo dialogar com um integrante estratégico, conforme Minayo (2014), para compreender o processo de produtividade e a força de trabalho do CIOF. Além disso, buscou-se avaliar a possível similaridade com os processos laborativos dos centros de fusão estadunidenses, detalhados no Guia de Definições de Medidas de Desempenho (DHS, 2014) e no Relatório Final da Rede Nacional de Centros de Fusão (DHS, 2019).

A entrevista semiestruturada abordou os temas de produtos, força de trabalho e financiamento do CIOF, utilizando a seguinte pergunta indutora, com elementos constitutivos pré-definidos (Minayo, 2014): Quais dos produtos e medições listados no quadro 1 abaixo (parâmetros utilizados pelos centros de fusão estadunidenses), e em que quantidade anual, foram produzidos pelo

CIOF? Além disso, quanto foi investido, em média, em recursos financeiros e força de trabalho para a realização das atividades? Os dados coletados na entrevista sobre o CIOF, referentes a 2021, foram comparados e relacionados com a média dos resultados de 79 centros de fusão estadunidenses, referentes a 2018.

Quadro 1: Produtos e medições dos centros de fusão estadunidenses, conforme Rede Nacional de Centros de Fusão: Relatório Final 2018 (DHS, 2019).

Produtos e medições dos centros de fusão estadunidenses - 2018 National Network of Fusion Centers: Final Report
1 - Porcentagem de relatórios federais de inteligência de informações (IIRs) originados de informações do centro de fusão que atendem a uma necessidade específica da comunidade de inteligência?
2 - Porcentagem de IIRs federais provenientes de informações do centro de fusão que a Comunidade de Inteligência usou de outra forma no desempenho de sua missão (por exemplo, continha relatórios iniciais; corroborou informações existentes; abordou lacunas críticas de inteligência; ou ajudou a definir um problema ou alvo)?
3 - Número de relatórios suspeitos (SAR) examinados e enviados por centros de fusão que resultam no início ou aprimoramento de uma investigação?
4 - Número de SAR examinados e enviados por centros de fusão que envolvem um indivíduo na lista de vigilância?
5 - Porcentagem de indicações de listas de observação de Investigação e Análise (I&A) que foram iniciadas ou atualizadas nos arquivos de casos existentes com base nas informações fornecidas pelos centros de fusão?
6 - Número de produtos analíticos distribuíveis em coautoria de um ou mais centros de fusão e/ou agências federais?
7 - Porcentagem de produtos analíticos distribuíveis do centro de fusão que abordam tópicos de Segurança Interna?
8 - Porcentagem de produtos analíticos distribuíveis do centro de fusão que atendem às necessidades de informações dos clientes estaduais/locais?

9 - Porcentagem de clientes-chave que relatam que os produtos do centro de fusão são relevantes?
10 - Porcentagem de clientes-chave que relatam que os serviços do centro de fusão são relevantes?
11 - Porcentagem de clientes-chave relatando que os produtos do centro de fusão são oportunos para as necessidades da missão?
12 - Porcentagem de clientes-chave relatando que os serviços do centro de fusão são oportunos para as necessidades da missão?
13 - Porcentagem de clientes-chave relatando que os produtos do centro de fusão influenciaram sua tomada de decisão relacionada às atividades de resposta a ameaças em sua área de responsabilidade (AOR)?
14 - Porcentagem de clientes-chave relatando que os serviços do centro de fusão influenciaram sua tomada de decisão relacionada às atividades de resposta a ameaças em sua AOR?
15 - Porcentagem de clientes-chave relatando que os produtos do centro de fusão resultaram em maior conscientização situacional de ameaças dentro de sua AOR?
16 - Número de pontas e derivações verificadas pelo centro de fusão?
17 - Número de dicas e pistas examinadas pelo centro de fusão que foram fornecidas a outras agências F/SLTT para ações de acompanhamento?
18 - Número de respostas a solicitação de informações (RFI) de todas as fontes?
19 - Número de produtos de consciência situacional desenvolvidos e divulgados por centros de fusão?
20 - Número de suporte de caso e/ou produtos táticos desenvolvidos e divulgados pelos centros de fusão?
21 - Porcentagem de eventos especiais designados pelo governo federal em que os centros de fusão desempenharam um papel direto?
22 - Porcentagem de desastres declarados pelo governo federal em que os centros de fusão desempenharam um papel direto?

23 - Número de incidentes de segurança pública em que os centros de fusão desempenharam um papel direto?
24 - Média de custos anual do centro de fusão?
25 - Média de profissionais empregados no centro de fusão?

Fonte: Elaborado pelos autores (2024), adaptado de DHS (2019).

A escolha da amostra levou em consideração os atributos e conhecimentos do entrevistado, que tem vivenciado, desde o início do CIOF, a montagem, as atividades e o desenvolvimento do centro de fusão. Nesse sentido, o modelo amostral foi capaz de proporcionar a recorrência e complementaridade de informações específicas sobre o tema, com a abrangência adequada, permitindo aferir possíveis generalizações (Minayo, 2017).

O estudo também contou com o suporte de pesquisas bibliográficas e documentais disponíveis nos principais repositórios científicos, portais das entidades e órgãos oficiais relacionados aos temas de policiamento liderado pela inteligência e fusão de dados (Volpato, 2011; Triviños, 1987).

Os dados foram analisados de forma triangular, visando obter conhecimentos analíticos sobre as relações entre as categorias e as informações obtidas das respostas da entrevista. Apesar do alargamento temporal de algumas teorias, todos os dados e resultados são convergentes e atuais. As informações dos centros de fusão estadunidenses refletem a produtividade de 2018 (único relatório abrangente encontrado), enquanto os dados do CIOF representam a produtividade de 2021 (início do processo de medição no centro de fusão brasileiro, que anteriormente não era realizado). A trajetória de estudo e as técnicas empregadas buscaram minimizar vieses e promover conclusões mais adequadas à realidade, como apresentado na seção. (Azevedo, 2013; Yin, 2015).

As categorias e respectivos elementos constitutivos emergiram do referencial teórico através dos conteúdos, discursos e

ensinamentos dos diversos autores estudados (Carlomagno; Da Rocha, 2016; Teixeira, 2003). O objetivo foi responder às questões norteadoras individualizadas em cada categoria, conforme indicado a seguir. No Quadro 2, é apresentada a categoria "policciamento liderado pela inteligência"; o Quadro 3 evidencia a categoria "centros de fusão"; e o Quadro 4 trata da categoria "modelo estadunidense x brasileiro".

Quadro 2: Categoria 'policciamento liderado pela inteligência'

CATEGORIA	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	PESQUISA OPERACIONAL
Policciamento liderado pela inteligência	Filosofia de trabalho	- Técnica: Revisão bibliográfica e pesquisa documental; - Questão norteadora: Por que o policiamento liderado pela inteligência se tornou o modelo de policiamento do futuro?
	Modelo alternativo	
	Vida digital	
	Capacidade conjugadas	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 3: Categoria 'Centros de fusão'

CATEGORIA	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	PESQUISA OPERACIONAL
Centros de fusão	Individualismo institucional	- Técnica: Revisão bibliográfica e pesquisa documental; - Questão norteadora: Qual elemento inovador está inserido nos centros de fusão?
	Enfrentamento qualificado	
	Consciência situacional	
	Confiança e completude	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Quadro 4: Categoria 'modelo estadunidense x brasileiro'

CATEGORIA	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	PESQUISA OPERACIONAL
Modelo estadunidense x brasileiro	Similaridade	-Técnica: Entrevista semiestruturada;
	Produtividade	- Quais as similaridades e diferenças dos modelos de centros de fusão brasileiro e estadunidense?

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Resultados e discussão

Nesta seção, os resultados foram analisados por categorias, de acordo com os elementos constitutivos previamente estabelecidos.

Categoria - policiamento liderado pela inteligência

Ao longo dos estudos, os teóricos de forma uníssona defendem que a utilização e desenvolvimento do policiamento liderado pela inteligência são um reflexo da experimentação e da necessidade de novas abordagens institucionais para enfrentar a criminalidade (Ratcliffe, 2016; Rollins; Connors, 2007; Carter e Carter, 2009). Essas iniciativas, construídas e aplicadas, impactaram a gestão e os negócios públicos de segurança ao aliar análise e inteligência criminal, resultando em produtos informacionais acionáveis (Ratcliffe, 2016). Esse modelo alternativo buscou superar inúmeras dificuldades e barreiras presentes na cultura e nas práticas tradicionais das polícias, especialmente a ausência de compartilhamento de informações e capacidades, fator crucial para enfrentar os desafios da criminalidade moderna.

Nesse contexto, o aumento da criminalidade organizada e da violência urbana, potencializado pela digitalização das sociedades, ampliou a complexidade dos trabalhos policiais. No entanto, também criou oportunidades para a coleta de grandes volumes de informações. Quando essas informações são conectadas e

analisadas, surgem possibilidades de respostas mais inteligentes e individualizadas aos eventos criminosos (Ratcliffe, 2016).

Dessa forma, o policiamento liderado pela inteligência, seja como filosofia de trabalho, processo ou produto, é, em última análise, uma verdadeira inovação aberta (Stal *et al.*, 2014). Isso ocorre porque ele tem o poder de sistematizar as forças e capacidades de agentes internos e externos, permitindo que o processo inovador conjunto entregue produtos que vão além dos objetivos intrínsecos da administração pública e das forças policiais.

Categoria - centros de fusão

Os centros de fusão, especialmente aqueles originados da experiência estadunidense, destacaram a importância da conjugação de esforços e do compartilhamento de informações. Com profissionais trabalhando no mesmo espaço físico, livres das amarras institucionais e hierárquicas que dificultam ações integradas, esses centros mitigaram o individualismo institucional frequentemente presente nas estruturas das forças policiais (Lambert, 2010).

Essa nova abordagem de policiamento liderado pela inteligência, aplicada de forma concentrada e multiagência foi a resposta encontrada para enfrentar, de maneira mais qualificada, os crimes complexos, que se multiplicam nas grandes cidades e não respeitam fronteiras nacionais (Ratcliffe, 2016; Demeter, 2021). As atividades de coleta, processamento e análise de grandes volumes de dados, muitas vezes de caráter confidencial ou sensível, também exigiram uma preocupação específica com a centralização e segurança das tecnologias, estruturas protegidas e controle de pessoal. Essas questões seriam inviáveis caso os trabalhos operassem de forma descentralizada (Ratcliffe, 2016; DHS, 2005).

Isso remete à constatação de que os produtos e serviços oferecidos pelos centros de fusão, além de agregarem o potencial sinérgico do policiamento liderado pela inteligência, possuem maior qualidade e confiabilidade por serem produzidos de forma

colaborativa. Ou seja, com a conjugação de esforços e capacidades de vários profissionais dispostos no mesmo ambiente (Rollins; Connors, 2007). Esses produtos e serviços são concretizados por meio de processos tecnológicos, analíticos e organizacionais, mas, acima de tudo, pelo ambiente de confiança e cooperação laboral que envolve o setor público e a iniciativa privada. Trata-se de uma nova cultura e uma nova forma de fazer segurança pública (Lambert, 2010).

Categoria - modelo estadunidense x brasileiro

As respostas obtidas na entrevista semiestruturada com um ator estratégico do CIOF, confrontadas e analisadas com a média dos dados de 79 centros de fusão estadunidenses (DHS, 2019), conforme descrito na metodologia da pesquisa, revelaram importantes similaridades entre os dois modelos de centros de fusão (brasileiro e estadunidense).

A similitude essencial entre os centros de fusão brasileiro e estadunidense é o uso do policiamento liderado pela inteligência, a conjugação de capacidades e o compartilhamento de dados multiagências como força motriz das atividades e produtos oferecidos, conforme definido por Ratcliffe (2016) nas linhas introdutórias. Outra semelhança constatada refere-se à média da força de trabalho em ambos os centros de fusão, que é praticamente equivalente: 35 profissionais no centro brasileiro e 36 nos centros estadunidenses, considerando os distanciamentos temporais dos dados já relatados na metodologia.

Em relação aos investimentos necessários para manter o centro de fusão em funcionamento, os recursos empregados no centro brasileiro representam aproximadamente 34% do total de recursos utilizados, em média, em cada centro estadunidense. Esses recursos incluem salários, investimentos, repasses e veículos (DHS, 2019). No entanto, nos custos do CIOF não foram incluídos valores relacionados à limpeza, energia elétrica e materiais de expediente, devido à impossibilidade de coletar esses dados.

No que se refere aos produtos e indicadores dos centros de fusão (brasileiro x estadunidense), foram identificados quatro produtos informacionais similares produzidos por ambos os centros, com as respectivas quantidades, considerando os distanciamentos temporais dos dados já relatados na metodologia. Esses produtos são:

1 - Produto: pontas e derivações verificadas pelo centro de fusão. Este produto representa informações geradas localmente a partir de diversas fontes e compartilhadas com outras agências policiais (locais, estaduais e federais), visando apoiar a prevenção e repressão de atividades criminosas. Essas informações possuem um cunho operacional e uma estruturação de média complexidade, voltadas prioritariamente aos operadores em campo, como os policiais de rua (Carter e Carter, 2009; DHS, 2019). As comparações indicam que o centro de fusão brasileiro, em 2021, produziu 37% mais informativos do que a média anual de 2018 dos centros de fusão estadunidenses;

2 - Produto: dicas e pistas examinadas pelo centro de fusão. Este produto consiste em dicas e pistas analisadas pelo centro de fusão e fornecidas a outras agências para ações de acompanhamento. São produtos operacionais, resultantes de análises superficiais ou de consultas realizadas por agentes de segurança pública, caracterizados por sua baixa complexidade e resposta rápida (DHS, 2019). A comparação indicou que o centro de fusão brasileiro emitiu 77% mais dicas do que a média dos centros de fusão estadunidenses;

3 - Produto: relatório de consciência situacional desenvolvido e divulgado por centros de fusão. Este produto visa descrever, de forma bruta e sem análise, um fato de interesse (incidente ou evento) para o cliente de segurança pública. Pode abranger aspectos operacionais, táticos ou estratégicos (DHS, 2019). As comparações, considerando as diferenças temporais já explicadas, mostraram que o centro de fusão brasileiro emitiu 93% mais relatórios em 2021 do que a média anual emitida pelos centros de fusão estadunidenses;

4 - Produto: suporte de caso e/ou produtos táticos desenvolvidos e divulgados pelos centros de fusão. Este produto é representado por relatórios detalhados e complexos que auxiliam investigações criminais ou atividades operacionais específicas, frequentemente servindo como suporte probatório criminal (DHS, 2019). Nesse tipo de produto, a média dos centros de fusão estadunidenses supera os números do modelo brasileiro, que alcançou apenas 33% da média daquele país.

Isto posto, ao triangular as análises das categorias, fica evidente que o CIOF, uma iniciativa brasileira voltada para problemas brasileiros (Carrillo *et al.*, 2021), possui similaridades com o modelo dos centros de fusão estadunidenses. Ambos utilizam bases conceituais semelhantes de policiamento liderado pela inteligência, processos de trabalho, técnicas e organizações, além de buscarem objetivos comuns.

Ficou evidente que o CIOF se destaca em atividades de baixa complexidade informacional, o que ressalta a necessidade de aprimorar seus recursos e capacidades para ampliar a entrega de produtos mais robustos, especialmente aqueles com lastro probatório e impacto direto nos processos criminais.

Por outro lado, verifica-se que os processos de medição do CIOF ainda são incipientes, com apenas seis pontos coincidentes em relação ao conjunto de processos medidos no modelo estadunidense. Isso é especialmente evidente quando envolve a avaliação dos clientes e destinatários dos conhecimentos e informações. A opinião dos clientes sobre os produtos disponibilizados pelo CIOF ainda não foi devidamente avaliada, deixando essa importante questão sem resposta.

Ainda assim, com custos inferiores, a produtividade do centro de fusão brasileiro em relatórios e *outputs* informacionais comuns é consideravelmente maior em comparação à média dos centros de fusão estadunidenses. O Quadro 5, apresentado abaixo, mostra o comparativo dos resultados obtidos na pesquisa.

Quadro 5: Comparativo: modelo estadunidense x brasileiro, de acordo com respostas da entrevista e aspectos similares.

ITENS COMPARADOS	CF americano (média) - Dados referente 2018	CF brasileiro - Dados referente a 2021
Profissionais (média)	36	35
Custos anuais (média) em R\$	16.512.130,63	5.774.508,00
Número de pontas e derivações verificadas pelo centro de fusão	905	1425
Número de dicas e pistas examinadas pelo centro de fusão que foram fornecidas a outras agências para ações de acompanhamento	455	2013
Número de produtos de consciência situacional desenvolvidos e divulgados por centros de fusão	563	8592
Número de suporte de caso e/ou produtos táticos desenvolvidos e divulgados pelos centros de fusão	2639	878

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Contudo, os processos de fusão de dados enfrentam algumas críticas que devem ser consideradas durante a implementação e desenvolvimento dessas iniciativas, especialmente relacionadas à privacidade e proteção dos dados pessoais e ao uso inadequado dessas informações. As principais preocupações incluem a coleta e

armazenamento excessivo de dados pessoais, que podem violar a privacidade individual, e a falta de transparência e auditoria nas atividades de fusão, que podem levar ao uso irregular dessas informações ou a conclusões errôneas provenientes do cruzamento de dados. Além disso, há o risco de criação de perfis sociais de interesse que desviam dos princípios de individualização criminal. Essas são preocupações importantes que devem ser cuidadosamente avaliadas para garantir a legitimidade desse poderoso recurso.

Conclui-se, portanto, que o CIOF produz uma quantidade significativa de informações operacionais de cunho situacional que subsidiam os agentes de segurança pública em campo, por todo o país. Este serviço incorpora os principais conceitos inovadores discutidos nesta investigação, o que posiciona o CIOF como um modelo replicável e inovador. Com os requisitos adequados, ele tem o potencial de se transformar em uma política pública de sucesso, apta a ser implementada em todo o Brasil.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo compreender os trabalhos, custos e a produtividade do recém-criado Centro Integrado de Operações de Fronteira (CIOF) em Foz do Iguaçu (Carrillo *et al.*, 2021), comparando-o com os centros de fusão estadunidenses, que possuem mais de 18 anos de experiência (DHS, 2019). A investigação abordou diversas dimensões do tema, incluindo o policiamento liderado pela inteligência, componente fundamental dos centros de fusão de dados (DHS, 2005), os processos e diretrizes para a criação desses centros, e as conclusões sobre o posicionamento do CIOF em relação ao modelo estadunidense.

Os resultados obtidos são expressivos e confirmam que o policiamento liderado pela inteligência é, atualmente, o grande diferencial para o enfrentamento do crime organizado e dos delitos transfronteiriços (Ratcliffe, 2016). Esse método tem sido fundamental nos modelos de centros de fusão, que integram em

um mesmo ambiente e sob os mesmos preceitos tecnológicos e de compartilhamento amplo, volumes surpreendentes de dados públicos e privados. Após serem processados, esses dados são direcionados aos clientes da justiça criminal para ações precisas de segurança social (Lambert, 2010). O CIOF, imbuído dessa filosofia (Carrillo *et al.*, 2021), está alinhado com as melhores tendências atuais sobre o tema, apresentando similaridades evidentes com os produtos e serviços dos centros de fusão estadunidenses, mas a um custo significativamente menor para os cofres públicos.

Sem dúvida, a principal implicação das investigações realizadas e das conclusões obtidas neste estudo está relacionada à necessidade de fortalecer, valorizar e replicar o CIOF em outras regiões do Brasil, tão ou mais complexas que a tríplice fronteira em Foz do Iguaçu. A pesquisa deixou claro que, dentre os múltiplos fatores que contribuem para o sucesso dos centros de fusão, destacam-se as inter-relações profissionais igualitárias, a mútua confiança (Carter e Carter, 2009), o compartilhamento consentido de dados, a conjugação de esforços e a governança participativa horizontalizada (DHS, 2005). Esses elementos são essenciais para garantir um futuro duradouro e eficiente para qualquer centro de fusão.

A contribuição teórica deste trabalho reside na abordagem triangular das questões, evitando uma perspectiva meramente explicativa. Procurou-se, dessa forma, analisar cenários consequenciais, agregando aspectos de contribuição gerencial para a avaliação de uma possível política pública de implantação de novos centros de fusão. Além disso, foram consideradas contribuições avaliativas para o aprimoramento do CIOF, especialmente em relação às suas capacidades e indicadores, que são requisitos fundamentais para que qualquer iniciativa pública obtenha a perfeita compreensão dos gestores estratégicos e a defesa de sua essencialidade social.

As limitações desta pesquisa residem na falta de detalhes sobre os trabalhos realizados pelo CIOF e na quase inexistência de literatura sobre tais iniciativas no Brasil. Essas questões são compreensíveis, devido as proteções legais relacionadas à

exposição de dados sensíveis e sigilosos, bem como aos modelos de atuação e capacidades estatais críticas, que, se divulgados, poderiam comprometer a segurança das atividades e do próprio centro de fusão. Mesmo assim, estudos sobre a percepção dos diversos clientes do CIOF, em relação à qualidade e eficiência percebidas ou medidas, podem ser importantes investigações futuras. Essas pesquisas contribuirão ainda mais para a evolução dessa importante inovação chamada Centro Integrado de Operações de Fronteira, o centro de fusão brasileiro.

Referências

AZEVEDO, C. E. F. *et al.* **A estratégia de triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo.** In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. 2013, Brasília, DF. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=QpcCAjUAAAAJ&hl=en&oi=sra>.

Acesso em: 18 jun. 2025

BECK, C.; MCCUE, C. Predictive policing: what can we learn from Wal-Mart and Amazon about fighting crime in a recession? **Journal Police Chief**, v. 76, n. 11, p. 18-24, nov. 2009.

BORDIGNON, F. **As cooperações policiais internacionais em fronteiras, do local ao global: o comando tripartite na tríplice fronteira de Argentina, Brasil e Paraguai.** 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991.** Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL), Brasília, DF, nov. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0350.htm. Acesso em: 18 jun. 2025

BRASIL. **Doutrina nacional de atuação integrada de segurança pública** – DNAISP/Ministério da Segurança Pública, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 1. ed. Brasília: Ministério Segurança Pública, 2018. Disponível em: <http://dspace.mj.gov.br/handle/1/2334>. Acesso em: 18 jun. 2025

BUREAU OF JUSTICE ASSISTANCE (BJA). **Intelligence-led policing and the Bureau of Justice**. Washington, 2007. Disponível em: https://bja.ojp.gov/sites/g/files/xyckuh186/files/media/document/navigating_your_agency_s_path_to_intelligence-led_policing.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025

CARLOMAGNO, M. C.; DA ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CARRILLO, E.; SECAF, H.; MEIRA, M.; ZANATTA, R. A Integração Invisível: Um estudo sobre o Centro Integrado de Operações na Fronteira. **Associação Data Privacy Brasil de Pesquisa e TEDIC**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.dataprivacybr.org/wp-content/uploads/2022/02/dpbr_ong_frenteiratech_relatorio_ciof.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

CARTER, D. L. **Law enforcement intelligence: A guide for state, local, and tribal law enforcement agencies**. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Community Oriented Policing Services, 2004. ISBN: 1-932582-44-4

CARTER, D. L.; CARTER, J. G. **Intelligence-led policing: Conceptual and functional considerations for public policy**. *Criminal justice policy review*, v. 20, n. 3, p. 310-325, 2009.

CARTER, D. L.; CARTER, J. G. **The intelligence fusion process for state, local, and tribal law enforcement**. *Criminal justice and behavior*, v. 36, n. 12, p. 1323-1339, 2009.

CARTER, J. G.; PHILLIPS, S. W.; GAYADEEN, S. M. Implementing intelligence-led policing: An application of loose-coupling theory. **Journal of criminal justice**, v. 42, n. 6, p. 433-442, 2014.

DEMETER, D. M. **O Dispositivo de Segurança da Tríplice Fronteira: a gênese do primeiro Fusion Center brasileiro**, 2021.

Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais). Universidade de Coimbra, Portugal, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/100762>. Acesso em: 18 jun. 2025.

DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY (DHS) and the BUREAU OF JUSTICE ASSISTANCE (BJA). **Baseline Capabilities for State and Major Urban Area Fusion Centers: A Supplement to the Fusion Center Guidelines**. Washington, DC: U.S. Department of Justice, 2008.

DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY (DHS). **2018 National Network of Fusion Centers: Final Report**. Washington, DC: U.S. Department of Homeland Security, 2019.

DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY (DHS). Global Intelligence Working Group (GIWG). **Guidelines for establishing and operating fusion centers at the local, state, tribal and federal level**. Washington: US Department of Homeland Security. US Department of Justice, 2005.

DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY (DHS). **Performance Measures Definitions Guide: Measuring the Performance of the National Network of Fusion Centers**. Washington, DC: U.S. Department of Justice, 2014.

DORECKI, A. C.; DA LUZ, L. E. B. Design Operacional: processo de planejamento e coordenação de operações na segurança pública. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. e524909-e524909, 2024. ISSN 2675-6218,

DUARTE, P. Cadastros públicos e risco reputacional: como estimular empresas a adotarem comportamentos socialmente desejáveis através de nudges. **Economia do Direito no Brasil**, Rio de Janeiro, 2022.

FREITAS, V.; OLIVEIRA, W. Fusion center, um passo decisivo no avanço da segurança pública. **Consultor Jurídico**, v. 5, 2020. Disponível em: https://it.ojp.gov/documents/d/fusion_center_guidelines.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

GARDNER, J. V. **A Duty to Share: The Opportunities and Obstacles of Federal Counterterrorism Intelligence Sharing with**

Nonfederal Fusion Centers. Intelligence Fusion Centers for Homeland Security, Walden University, 2020.

LAMBERT, D. Intelligence-led policing in a fusion center. **The FBI Law Enforcement Bulletin**, v. 79, n. 12, dec. 2010.

LEWANDOWSKI, C.; CARTER, J. G.; CAMPBELL, W. L. The role of people in information-sharing: perceptions from an analytic unit of a regional fusion center. **Police Practice and Research**, v. 18, n. 2, p. 174-193, 2017.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONAHAN, T. The future of security? Surveillance operations at homeland security fusion centers. **Social Justice**, v. 37, n. 2-3, summer-fall, 2010.

MONAHAN, T.; PALMER, N.A. A política emergente dos centros de fusão do DHS. **Diálogo de segurança**, v. 40, n. 6, p. 617-636, 2009.

PRISCILLA, M. R.; MONAHAN, T. Fusion Center Accountability and Intergovernmental Information Sharing, Publius: **The Journal of Federalism**, v. 44, n. 3, summer, 2014.

RATCLIFFE, J. H. **Intelligence-led policing.** Routledge, 2016. ISBN 9781138859012.

ROLLINS, J.; CONNORS, T. **State fusion center processes and procedures:** Best practices and recommendations. New York, NY: **Manhattan Institute**, 2007.

SOARES, P. A. K.; BATITUCCI, E. C. O Centro Integrado de Comando e Controle: ferramenta de coordenação, integração e planejamento na defesa social. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, v. 11, n. 2, p. 234-236, 2017.

STAL, E.; NOHARA, J. J.; DE FREITAS CHAGAS JR, M. Os conceitos da inovação aberta e o desempenho de empresas brasileiras inovadoras. **RAI Revista de Administração e Inovação**, v. 11, n. 2, p. 295-320, jul./set. 2014.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPATO, G. L. **Método lógico para redação científica**. Botucatu: Best Writing, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman editora, 2015.

A DOCÊNCIA NO ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES EM CONTEXTO DE FRONTEIRAS¹

Nahla Yatim
UNIOESTE/PPGSCF
Tamara Cardoso André
UNIOESTE

Introdução

O Decreto Federal nº 5.626, de 2005, que regulamentou a lei de Libras, de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de 2002, definiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciaturas, magistério superior e fonoaudiologia, e optativa nos demais cursos existentes nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior do país.

Contudo, tal legislação não traz consigo regulamento ou resolução com a devida exigência de prazos de validade para os currículos das disciplinas de Libras. Segundo Souza *et al.* (2020), o aparato legal não é o suficiente para subsidiar a prática pedagógica de ensino de Libras no ensino superior. Se a lei não é suficiente para garantir a aprendizagem do ensino de Libras no ensino superior como um todo, provavelmente, em contexto de fronteiras, a complexidade é maior.

Para entender a questão, a pesquisa propõe, como objetivo geral, identificar as problemáticas encontradas no ensino da disciplina de Libras como língua suplementar no ensino superior, a fim de mediar sugestões para melhor eficiência no ensino e aprendizagem, e compreender como ocorre o ensino de Libras em sala de aula com discentes internacionais. Nesse sentido, cabe ressaltar que as pesquisas em torno do tema são necessárias, particularmente,

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802193208>

considerando que não temos uma formulação de conteúdos e demais instrumentos pedagógicos necessários ao ensino da língua. É preciso identificar a problemática do ensino e da aprendizagem que se desenrola no ensino superior, em especial nos contextos de fronteiras. A falta de padronização de currículos, de critérios mínimos de qualidade e de referências para o ensino de Libras, tem aqui, como hipótese acabar por prejudicar o ensino.

A presente pesquisa é de base documental, bibliográfica e autobiográfica, com relato de experiência pessoal narrando a atuação de uma das autoras como primeira professora substituta de Libras surda da UNILA. Além do relato de experiência, apresenta-se a ementa das disciplinas de Libras da UNILA. A análise de ementas se enquadra em uma pesquisa documental, assim caracterizada por Gil (2008):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (Gil, 2008, p. 51).

Estando acessíveis no próprio site da Instituição do Ensino Superior (IES), as ementas foram coletadas para o desenvolvimento da análise, não necessitando de autorização da instituição. Por seu turno, a narrativa autobiográfica de experiência na instituição é um recurso de experiências vivenciadas dentro e fora das salas de aula. Segundo Freitas e Galvão (2007), as narrativas autobiográficas precisam ser contextualizadas, ou seja, relacionadas com o contexto social mais amplo onde se inserem. Contextualizadas, as autobiografias permitem evidenciar as emoções e acessar elementos da realidade que de outras formas não seriam percebidos.

O recurso à narrativa autobiográfica inscreve – se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido. (Freitas e Galvão, 2007, p.2).

Conforme assevera Nóvoa (2019), as narrativas autobiográficas de professores são importantes para valorizar a experiência docente. Entretanto, a perspectiva da narrativa autobiográfica em sido criticada porque o conjunto de textos acaba se tornando um somatório de narrativas individuais, com pouco a dizer sobre o contexto social mais amplo.

Para que de fato a narrativa autobiográfica tenha consequências científicas mais amplas, a autobiografia precisa ser tomada como recurso sociológico, conforme postulam Silva e Mendes (2009).

[...] a biografia, ou autobiografia, constitui um instrumento sociológico capaz de garantir essa mediação do ato à estrutura, ou seja, de uma história individual a uma história social. Esses argumentos sustentam-se no entendimento de que a (auto)biografia implica a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, cuja ação incide diretamente no social. (Silva & Mendes, 2009, p. 5).

Na presente pesquisa, a narrativa autobiográfica possibilitou compreender o ensino de Libras em contexto de diversidade linguística a partir dos desafios enfrentados na prática docente, acarretando, com isso, propostas para melhorias nos processos de ensino e aprendizagem da Libras como língua suplementar nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Discussões teóricas

A obrigatoriedade do ensino de Libras nas IES acarretou a demanda de professores para esta área. Entretanto, é importante

destacar que, no momento da criação da lei de Libras, não existiam, no Brasil, professores aptos e nem mesmo estudos sobre o ensino e a aprendizagem de Libras, conforme apontam Souza *et al.* (2020):

Muitos cursos criavam suas próprias apostilas e seus próprios currículos, sem diretrizes oficiais para o ensino da LIBRAS como L2, até que, em 2004, o MEC, em parceria com a FENEIS lança um programa de formação de instrutores de LIBRAS (Curso de capacitação para Instrutores - Metodologia para o Ensino de LIBRAS) e um material didático para o ensino de LIBRAS para ouvintes em nível básico, o livro LIBRAS em Contexto: Curso Básico, em duas versões: uma para o estudante (Felipe, 2007) e outra para o professor (Felipe; Monteiro, 2006). (...) Existe, portanto, uma lacuna no Brasil em termos de referencial curricular e material didático para o ensino de LIBRAS como segunda língua em todos os níveis de competência de um utilizador - do elementar ao proficiente (Souza *et al.*, 2020, p. 14).

Ainda assim, o novo aparato legal permitiu a difusão da Libras no ambiente universitário, de modo que as universidades passaram a investigar e socializar conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem de Libras como língua suplementar. Segundo Quadros *et al.* (2018), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), exerceu importante papel na difusão do ensino de Libras.

A difusão da Libras envolve a socialização de todas as ações que envolvem essa língua no país. A Universidade Federal de Santa Catarina criou o Portal de Libras que está incluindo várias fontes de informação sobre a Libras, entre elas, os glossários e o Corpus da Libras, incluindo todos os materiais compreendidos no Inventário Nacional de Libras. A socialização é fundamental, pois além de garantir a difusão da Libras, dá visibilidade e é um instrumento de políticas linguísticas de status, de corpus, de aquisição e de atitude. Ou seja, além de estarmos realizando o registro da Libras por meio de sua documentação, estamos valorizando essa língua, disseminando-a e tornando-a mais empoderada. Também, a socialização permitirá o acesso a diferentes formas de registro para fins de aquisição, ou seja, o ensino da Libras como L1 para surdos e como L2 para ouvintes. Todos

esses materiais acabam tendo um impacto na relação das pessoas com a língua, implicando em mudança de atitudes em relação à língua, um dos objetivos mais específicos do Inventário Nacional de Libras. (Quadros *et al.*, 2018, p. 49).

Contudo, ainda se faz necessário investigar os desafios do ensino de Libras em contextos multilinguísticos e multiculturais, como o caso da UNILA, cuja proposta pedagógica visa atender todos os países da América Latina. A UNILA foi criada no dia 12 de janeiro de 2010, através da aprovação da lei nº 12.189, que “Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila e dá outras providências”. Em seu artigo segundo, apresenta-se o objetivo de formar pessoas capacitadas para atuação em contexto latino-americano e principalmente no Mercosul, estabelecendo aliança e fortalecendo o desenvolvimento regional em diversos aspectos culturais, sociais, linguísticos, antropológicos e científicos. Assim, o multilinguismo é consequência dos objetivos da criação da UNILA, conforme apresenta Oliveira (2016):

No âmbito então deste multilinguismo local e regional, para além de podermos dizer que lá circulam várias línguas, podemos dizer também, talvez até mais acuradamente, que circulam diferentes práticas linguísticas, usadas em situações sociolinguísticas específicas. (Oliveira, 2016. p.64).

O multilinguismo favorece a interculturalidade, que Fleuri (2003) caracteriza como sendo o encontro respeitoso entre processos identitários socioculturais envolvendo diferenças de gênero, etnias e gerações. Por estar situada em uma tríplice fronteira, entre Brasil, Paraguai e Argentina, a UNILA favorece a vinda de alunos de outros países da América Latina. Neste contexto, conforme mostra Oliveira (2016), ocorre uma relação entre língua e fronteira que exerce forte influência sobre a vida cotidiana.

Não só vivem e habitam a fronteira diferentes comunidades linguísticas, que pluralizam os espaços nos dois lados das fronteiras, e que são falantes das línguas acima citadas e muitas outras, mas também diferentes comunidades de práticas (linguísticas), ou comunidades de fala, que usam em sua vida cotidiana mais de uma língua, em diferentes combinações [...]. Ser da fronteira, portanto, é pertencer a uma comunidade de prática: em muitos casos aquela que usa, em maior ou menor grau, diferentes línguas em contextos adequados, alternando-as, ou conversando em mais de uma língua concomitantemente, mesmo que às vezes apenas passivamente, e mesmo que às vezes a contragosto. É pertencer, portanto, a mais de uma comunidade linguística, o que coloca vários problemas para as identidades pessoais construídas sob a orientação de Estados monolíngues. (Oliveira, 2016, p.6).

Esse pertencimento a determinada comunidade linguística, ou a mais de uma, ultrapassa os ensinamentos das disciplinas, produzindo a difusão de conhecimentos e saberes das coisas relacionadas aos usos das línguas. A oferta da disciplina de Libras neste espaço rico em diversidade acarreta alguns benefícios e dificuldades para alunos e professores, sendo que algumas serão discutidas neste trabalho.

As experiências durante o ensino da disciplina de Libras

Sou professora de Libras e, na época da experiência aqui relatada, já atuava há doze anos na área. Durante as minhas experiências de ensino atuei em universidades públicas, privadas, municipais e federais da região sul do Brasil, sempre compartilhando e adquirindo conhecimento com os graduandos da disciplina de Libras. Entretanto, as condições econômicas das universidades se divergem entre as IES particulares e as públicas. São variadas as condições que influenciam na qualidade das aulas de Libras: material didático, condição financeira dos alunos, biblioteca, espaço acadêmico em geral.

Ingressar na UNILA, no período remoto devido à pandemia da COVID-19, foi uma nova experiência acadêmica, por ministrar aulas *on-line*, exigindo preparação de aulas, preparação de mais atividades, dificuldades devido à condição de internet e ao fato de os alunos não ativarem a *webcam*. Contudo, foi no período presencial que a diversidade e as questões linguísticas emergiram.

Além do mais, a diversidade não se tratava só da diversidade de origem dos discentes, se tratava da diversidade linguística, de idade, de cursos, da quantidade de alunos dentro da disciplina, dos discentes com deficiência, dos discentes indígenas, dos internacionais, além das questões culturais acarretadas por estes discentes.

Outro ponto bastante impactante foi sobre a universidade ter a presença de intérpretes de Libras, entretanto, raras vezes eles estavam disponíveis. Durante os primeiros encontros com as turmas, solicitava-se a presença destes para poder passar os informes e explicar como era a disciplina. Também, se necessitava de intérprete para a realização de atividades, apresentação de trabalho, aplicação de prova e mediação de dois idiomas.

Muitos dos discentes demonstravam interesse em responder e perguntar, participando com agilidade nos debates realizados pelo *chat* das aulas síncronas. No entanto, durante o ensino remoto, alguns alunos enfrentaram dificuldades que os impediam de participar ativamente das aulas. Entre os principais problemas estavam a falta de computador ou notebook para acessar o ambiente virtual, o desconhecimento sobre como utilizar o sistema para ingressar nas aulas e, mesmo quando conseguiam acessar, a dificuldade em se familiarizar com a plataforma — como ativar a *webcam*, ligar o microfone ou ajustar a posição da câmera.

Além disso, havia estudantes que não possuíam *webcam* ou cujo equipamento não funcionava corretamente. Como não havia nenhum material disponível para auxiliar no manuseio do sistema, elaborei tutoriais com imagens, demonstrando, passo a passo, as etapas e funcionalidades da plataforma.

Alguns alunos apresentaram dificuldades e vergonha ao gravar vídeos, em Libras, para suas atividades, por não terem contato com surdos e não estarem acostumados ao sistema de comunicação visual-espacial da comunidade surda. Entretanto, não se aplicavam essas atividades para todos os cursos, por exemplo, o curso de cinema já tinha mais facilidade por proporcionar o treinamento de gravação e edição de vídeos.

Nas atividades escritas, os alunos internacionais e indígenas que não dominavam o português escrito realizavam as tarefas de duas formas: ou respondiam tudo em espanhol, ou utilizavam o português dentro do vocabulário que conheciam, o que tornava as respostas, muitas vezes, curtas. Já aqueles que tinham um domínio básico do português respondiam diretamente nessa língua, pois, além de morarem há mais tempo na cidade, já interagiam com os colegas e estavam matriculados na disciplina de português há mais tempo.

Para algumas aulas assíncronas também realizei a gravação de vídeos em Libras para que os alunos pudessem treinar e adquirir vocabulário em sinais. Devido a essa estratégia, a maioria dos discentes conseguiram se desenvolver na disciplina.

Outra forma de demonstração de interesse dos discentes foi percebida quando começaram a questionar os sinais em Libras para termos utilizados em seus cursos. Essa iniciativa fez com que uma reação em cadeia se iniciasse. Quando isso acontecia, existia um certo alvoroço por parte dos discentes que começavam a falar todos juntos, a soletrar as palavras para saber o sinal em Libras.

Tive dificuldade de trabalhar com essas turmas, porque eram turmas com junções de cursos de bacharelado e licenciatura. Eu precisava passar conteúdos de forma sempre generalizada e nunca conseguia aprofundar em sinais para um único curso. Para tentar organizar melhor as atividades, eu realizava trabalhos, em dupla ou em grupo, com um limite de participantes, mas sempre deixando os discentes dos mesmos cursos, juntos.

As aulas síncronas, realizadas com as turmas, especialmente aquelas com conteúdos teóricos e históricos, exigem a presença dos

TILS – Tradutores Intérpretes de Libras. No entanto, muitas vezes, esses profissionais não estavam disponíveis para atuar nos dias específicos das aulas, apesar de serem fundamentais para a mediação entre os alunos surdos e a professora. Isso porque, frequentemente, os alunos tinham dúvidas, faziam perguntas e interagem com a docente, o que facilitava a compreensão dos conceitos abordados, especialmente os conteúdos históricos. Para que esse processo de aprendizagem ocorresse de forma mais eficiente, a presença dos TILS era essencial. Houve dias em que consegui a participação desses profissionais com facilidade, mas nem sempre isso foi possível.

Infelizmente, a partir de março de 2021 não tivemos mais a presença deste profissional nas aulas teóricas síncronas. Devido à incompatibilidade dos horários, não tinha nenhum TILS disponível, pois estavam atendendo alunos da graduação, em outros cursos. Diante do exposto, realizei a criação de material para os alunos lerem antes de participar da aula, no entanto, alguns alunos ainda não conseguiam entender, pois não dominavam o português. Outros não conseguiam acompanhar os slides das aulas com a sinalização que eu realizava.

A estratégia de utilização de slide funcionou por pouco tempo. Quanto mais o conteúdo se aprofundava, mais era perceptível que os alunos apresentavam dificuldades, principalmente os falantes de espanhol. Então, trilhei outro caminho e traduzi os materiais previamente para o espanhol e os disponibilizei para os alunos. Funcionou em partes, pois a interação direta comigo quase não havia, principalmente com os indígenas. Assim, os alunos só respondiam até onde entendiam. Muitas vezes, também, nas atividades de diálogo em Libras nós interagimos no limite deles.

Sempre que eu iniciava a disciplina, no primeiro dia de aula, perguntava aos alunos se alguém já havia tido contato com pessoas surdas, se possuía algum parente com surdez ou perda auditiva. Alguns relataram que já tinham tido contato com surdos, tinham algum familiar nessa condição ou até mesmo já haviam feito algum curso de Libras. No entanto, a maioria dos alunos geralmente dizia

que nunca havia tido contato com pessoas surdas, sendo esse o primeiro contato, por meio das aulas comigo.

Nas disciplinas de Libras, há uma junção de turmas de diferentes cursos, tanto de licenciatura quanto de bacharelado, devido à falta de professores. Por esse motivo, sempre havia uma grande disputa por vagas nessa disciplina. Os alunos das licenciaturas, muitas vezes, deixavam para cursar a disciplina de Libras mais tarde, enquanto os estudantes dos bacharelados costumavam se inscrever logo, já que a disciplina era optativa para eles e contava como carga horária complementar.

Quando os alunos das licenciaturas se lembravam de se matricular, as vagas já estavam esgotadas — mesmo com o limite de 50 alunos por turma. Assim, era necessário que os técnicos administrativos interviessem, retirando alguns alunos dos bacharelados da lista de inscritos, para que houvesse vagas suficientes para os alunos das licenciaturas.

Na UNILA, não há turmas específicas compostas apenas por alunos de um único curso. Todos os cursos, sejam de licenciatura ou bacharelado, possuem a disciplina de Libras juntos. Dessa forma, em uma única turma, é comum haver estudantes de Ciências da Natureza, História, Cinema, Letras, entre outros. Ainda assim, mesmo com a junção de cursos e o limite máximo de alunos por turma, muitos estudantes não conseguiam se matricular na disciplina.

As disciplinas de Libras na UNILA são organizadas de duas formas: **Libras I**, com carga horária de 34 horas; **Libras II**, também com 34 horas; e uma versão unificada de **Libras I e II**, com carga total de 68 horas.

Alguns alunos cursaram Libras I com a professora concursada da UNILA e, posteriormente, ao ingressarem em Libras II, apresentavam dificuldades para se desenvolver na disciplina, pois não se lembravam do vocabulário ou dos conteúdos aprendidos anteriormente. Isso ocorria, em muitos casos, porque haviam cursado Libras I no início da graduação e só conseguiam se matricular em Libras II dois anos depois. Como consequência,

durante Libras II, era necessário reaprender grande parte dos conteúdos, já que muitos alunos haviam esquecido quase tudo ou lembravam apenas fragmentos.

Por outro lado, houve estudantes que cursaram Libras I e II comigo, geralmente em turmas compostas por alunos de diferentes cursos, e também aqueles que se matricularam diretamente na versão de **Libras I e II – 68 horas**, não precisando se preocupar com a separação entre as duas etapas, já que essa versão contempla todo o conteúdo das duas disciplinas.

Nesses dois últimos casos, os alunos demonstraram maior facilidade no desenvolvimento da aprendizagem, justamente por não haver intervalo entre Libras I e II.

Outro problema das junções de cursos para a disciplina de Libras era trabalhar conteúdos específicos. Por exemplo, nos cursos de licenciatura em história, engenharia e cinema, muitas vezes os alunos estavam na mesma turma, então isso atrapalhava muito a questão da abordagem dos conteúdos específicos para eles, no futuro, poderem utilizar em sala de aula. Devido às aulas, nesse período, serem 100% *on-line*, eu passava um conteúdo padrão para todo mundo, e isso impactou um pouco também, por ser *on-line* e por não dar tempo de atender totalmente todos os alunos devido à questão de conexão com a internet.

Muitas vezes os alunos indígenas e internacionais não sabiam como poderiam se comunicar comigo no início da disciplina. Eu precisava orientá-los a escrever, no *chat* da aula, a usar o *WhatsApp* e, aos poucos, eles foram perdendo o medo e a vergonha e começaram a se comunicar comigo em Libras de forma simples e básica.

Nas aulas, desse período *on-line*, sempre que terminava o semestre eu perguntava para os alunos como era para eles a disciplina de Libras, se haviam conseguido entender os conteúdos e compreender os materiais, quais melhorias indicavam e quais eram os pontos positivos e negativos da disciplina. A maioria dos alunos respondia que a disciplina precisaria ter uma carga horária maior, porque eram poucas horas para eles se desenvolverem e aprenderem o idioma, não conseguiam ter uma concentração

melhor, porque a disciplina era apenas uma vez na semana. Para aprender o idioma precisaria haver mais horas. Em geral, os alunos gostavam da disciplina.

Quando foram iniciadas as aulas *on-line*, muitos alunos tiveram um choque ao descobrirem que a professora da disciplina de Libras era eu, surda. Esse choque se deu pelo simples motivo de que na disciplina de Libras I a professora era ouvinte e agora em Libras II eles se sentiram impactados, não tinham o costume de sinalizar com a professora.

A princípio, muitos alunos pensavam que precisavam se comunicar comigo exclusivamente em Libras. Entretanto, expliquei que, embora a comunicação em Libras fosse importante, no início eles poderiam utilizar o português escrito, sinalizar da forma que conseguissem e recorrer a gestos também. Para dúvidas relacionadas às atividades, eles podiam entrar em contato por *e-mail* ou enviar mensagens em português escrito pelo *WhatsApp*.

Durante o período de aulas virtuais, muitos alunos, no início, utilizavam principalmente o *chat* dos encontros para se comunicar e, aos poucos, começaram a sinalizar. No entanto, também havia aqueles que quase não sinalizavam. Especialmente nas primeiras aulas, os estudantes demonstravam certa dificuldade em lidar com a nova dinâmica, muitas vezes devido ao impacto inicial de terem aula com uma professora surda.

Nesse momento, ainda não tinham desenvolvido estratégias de comunicação adequadas, o que exigia um trabalho contínuo de orientação, ensino e incentivo. Aos poucos, foram se adaptando. Esse processo era mais demorado, sobretudo para os alunos que cursaram apenas Libras II comigo, pois não tinham tido contato prévio com a disciplina ministrada por uma professora surda. Ainda assim, essa dificuldade não se aplicava a todos.

Não foram apenas os alunos brasileiros que passaram por esse choque inicial no processo de adaptação; os alunos internacionais e os discentes indígenas também enfrentaram essa mesma dificuldade. Os estudantes indígenas e internacionais, por não dominarem o português ou por terem um conhecimento limitado

do idioma, muitas vezes enviavam suas atividades em espanhol. Eu respondia a eles, tanto em português quanto em espanhol, de acordo com a necessidade.

Para alguns alunos, autorizei que realizassem as atividades escritas em espanhol, pois, em muitos casos, não conseguiam traduzi-las para o português por falta de domínio da língua. Essa prática também serviu como uma forma de incentivar o contato direto comigo, sem a necessidade de mediação por terceiros.

Vale destacar que esse estranhamento inicial ocorreu, especialmente, a partir do momento em que perceberam que eu era a primeira professora surda da UNILA, o que representava uma experiência inédita para a maioria deles.

O que foi possível perceber, ao longo das aulas na UNILA, é a emergência de se pensar na interculturalidade no ensino de Libras como língua suplementar no ensino superior. Segundo Howlin (2020), enquanto o bilinguismo e o multilinguismo aludem à comunicação entre falantes de distintos idiomas, a interculturalidade é a valorização da interação entre diferentes. A vivência da interculturalidade não exige pleno domínio da língua do outro para com ele interagir, mas sim capacidade de negociar formas de viver em conjunto, adaptando as diferenças e negociando sentidos.

Conclusão

É notável que o ensino de Libras no Brasil vem sendo desenvolvido desde a aprovação do Decreto nº 5.626/2005 e que tornou obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e optativa nos cursos de bacharelado. No contexto do ensino de Libras como língua suplementar no ensino superior, ocorre a desconstrução de mitos relacionados à pessoa surda e à própria Libras, bem como uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e outros aspectos relevantes da disciplina.

Tal processo de ensino-aprendizagem propicia alternâncias e problemáticas quando se trata de uma universidade situada em

faixa de fronteira. Esse aspecto não só colabora para a disseminação de mitos como também a permanência deles. Muitos discentes de outros países têm alguns mitos que abordaram nas aulas sobre a pessoa surda e sobre a língua de sinais. Um exemplo era acreditar que existia uma única língua de sinal e universal.

Problemas do processo de ensino e aprendizagem de Libras na UNILA começam pela junção de cursos; 50 alunos por turma, de cursos diferentes, limitam o professor a ensinar os vocabulários específicos para cada área. Além disso, vários cursos na mesma sala, a quantidade de alunos influencia no tempo da aula, na remoção das dúvidas, apresentação de trabalhos e aplicação de provas.

Os problemas no processo de ensino e aprendizagem de Libras na UNILA iniciam-se, principalmente, pela junção de diferentes cursos em uma mesma turma. Cada turma é composta por até 50 alunos de formações distintas, o que limita o professor na abordagem de vocabulários específicos para cada área.

Além disso, a presença de diversos cursos em uma única sala, somada à grande quantidade de alunos, impacta diretamente no tempo disponível para as aulas, especialmente no que se refere ao esclarecimento de dúvidas, à apresentação de trabalhos e à aplicação de provas.

Entretanto, quando há comprometimento dos envolvidos e respeito mútuo, esse processo contribui para a criação de um ambiente rico na difusão da Libras, na desconstrução de mitos sobre a língua, no desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem da disciplina, bem como na compreensão da pessoa surda e no desenvolvimento da interculturalidade.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.>

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre a Criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112189.htm.

Acesso em 05 maio 2023.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2024.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**; ano 04, vol. 12, p. 219-233, dez. 2007. ISSN 1806-5821 Disponível em: www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 19 maio 2023. Acesso em: 18 jun. 2025

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOWLIN, M. L. **Los derechos de las personas com sordera o hipoacusia y a la cultura en su propia lengua: un análisis desde la problemática del derecho autoral y la perspectiva de derechos humanos**. Argentina: FLACSO, 2020.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 7 abr. 2024.

OLIVEIRA, G. M. de. Línguas de Fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **Revista GeoPantanal**, [S.l.], v. 11, n. 21, p. 59-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/issue/view/234>. Acesso em: 7 abr. 2024.

QUADROS, R. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais: Patrimônio Linguístico Brasileiro**. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

SOUSA, A. N. *et al.* Quadro de referência da Libras como L2. **Dossiê Fórum Linguistic**. v. 17. n.4. p. 5488 - 5504, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/77339/45485>. Acesso em: 25 set. 2022.

OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARAGUAI¹

Celia Ortegas de Oliveira
UFGD-CNPq
Andréia Vicência Vitor Alves
UFGD-CNPq

Introdução

Os conselhos de educação são de suma relevância para a garantia de participação da sociedade nas tomadas de decisões no âmbito da educação, sendo importante mecanismo da gestão educacional. E, neste estudo, buscamos apreender tais conselhos no Brasil e no Paraguai.

Esse estudo está vinculado à pesquisa em rede de cunho internacional “Análise comparada das políticas educacionais nacionais em países do Mercosul: contextos, gestão, formação de professores e direito à educação”, que tem como objetivo investigar comparativamente as políticas educacionais nos países do Mercado Comum do Sul (Mercosul) (países partes: Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina e no país associado Chile) para a gestão e formação de professores com vistas à garantia do direito à educação básica, buscando compreender suas aproximações e distanciamentos na educação desses países e no que concerne à Agenda de Educação 2030.

Essa pesquisa conta com a participação de pesquisadores das universidades paraguaias: *Universidad Del Norte e Universidad Nacional de Assunción*; da universidade uruguaia *Ort Uruguay*; da universidade chilena *Universidad de Talca*; das universidades argentinas *Universidad de Buenos Aires e Universidad Nacional de*

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802209239>

Comahue; e das universidades brasileiras: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a coordenação da UFGD.

O interesse e escolha da amostrada do presente estudo, dentre a amostra da pesquisa em rede supracitada, deu-se por conta de o Brasil e o Paraguai possuírem um quantitativo de municípios considerados cidades-gêmeas, com famílias flutuantes, apresentando desafios concernentes à oferta da educação básica, já que podem atender às crianças de tais famílias, quando elas possuem dupla nacionalidade. E diante do exposto, buscamos apreender como esses países apresentam os conselhos de educação em sua normatização educacional.

Tal estudo apresenta como metodologia a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para tanto, utilizamos como fontes bibliográficas artigos, livros e capítulos de livros que tratam dos conselhos de educação; como fontes documentais brasileiras a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2024; e como fontes documentais paraguaias a *Ley General de Educación*, a *Constitución de la República del Paraguay* e *Plan Nacional de Educación*, aprovado em 2009.

Iniciamos abarcando os conselhos de educação, para então tratar dos conselhos de Educação no Brasil e no Paraguai.

Conselhos de educação como mecanismo de gestão no Brasil e no Paraguai

Para iniciar nossa discussão, abordamos o conceito de conselhos que, de acordo com Teixeira (2004), são órgãos coletivos de tomadas de decisões, considerados agrupamento de pessoas que deliberam sobre determinado assunto, que estão presentes nas sociedades organizadas desde a antiguidade, existindo até a contemporaneidade,

com nomeação e formas de organizações diversas e em distintas áreas da atividade humana. Seu significado pode ser encontrado na etimologia greco-latina do vocábulo, de modo que, em grego significa a ação de deliberar, cuidar, cogitar, refletir e exortar; já em latim, tem a ideia de ajuntamento de convocados, o que infere na participação em decisões de análises e debates.

No âmbito da educação, segundo Bordignon (2009), os conselhos foram historicamente concebidos como órgãos técnicos de assessoramento superior, tendo como função precípua contribuir na formulação das políticas e das diretrizes educacionais no interior dos sistemas. Conseqüentemente, essa função situou os conselhos como órgãos normativos, no entanto na prática os conselhos centraram suas ações na normatização e no controle do funcionamento das instituições educacionais e foram assumindo, no decorrer do tempo, um caráter predominantemente cartorial.

As novas exigências da democratização, especialmente a partir da Constituição de 1988, que instituiu o princípio da gestão democrática da educação, passaram a requerer dos conselhos, além da tradicional competência normativa, ações de controle e de mobilização social. Esses novos papéis atribuem aos conselhos, por sua vez, uma nova natureza de órgãos de Estado. Essa natureza demanda novo perfil de composição e de atuação, invertendo a tradicional postura de “ecos” da voz do governo falando à sociedade, para passar a expressar a voz da sociedade falando ao governo. Na verdade, a nova natureza situa os conselhos como pontes, mediadores do diálogo entre o governo e as aspirações da sociedade (Bordignon, 2009, p. 7).

Conforme referencia Cury (2006), os conselhos de educação são órgãos públicos, com vistas a garantir em sua especificidade o direito constitucional dos cidadãos. Eles são formados por membros, conselheiros que se reúnem em uma colegialidade organizada. Vale frisar que essa coordenação não é hierárquica, ou seja, todos os membros estão em um mesmo plano, concorrendo, no meio da pluralidade própria de um conselho, para a formação de uma vontade majoritária ou consensual do órgão (Cury, 2006).

Corroborando com essa afirmação, Lima (2010) pontua que o conselheiro tem uma responsabilidade imensurável, que primeiro é ser aprendiz da democracia, e, segundo, é ser fomentador e também responsável por debater e participar dos processos na implementação de políticas públicas. Tal órgão colegiado pode ter função normativa, deliberativa, consultiva e propositiva, sendo a normativa considerada a função mais elevada e mais importante de um conselho de educação, já que é a que dá a sua verdadeira diferenciação. Dessa forma, a função normativa,

[...] é aquela pela qual um conselheiro interpreta a legislação com os devidos cuidados. Um conselheiro não é um legislador no sentido próprio do termo. Isto é: ele não é deputado, senador ou vereador e nem dispõe de autoridade para decretos ou medidas provisórias. A pretexto de normatizar ou disciplinar assuntos infraconstitucionais pode-se incorrer em iniciativas pontuais incertas quanto à jurisdição constitucional ou legal das mesmas. Nesse sentido, importa não confundir o legal e legítimo exercício interpretativo da lei sob forma de norma (Cury, 2006, p. 42)

Essa função normativa faz uma aproximação da organização da educação nacional incorporada na lei, interpretando-a e aplicando-a a partir das finalidades maiores da educação e, desta forma, a função de um conselheiro consiste em o mesmo ser o intelectual da legislação em busca de garantir o direito da cidadania. Vale lembrar que esta função se dá por meio de Pareceres e Resoluções, sendo ela, também, oriunda do e pelo poder legislativo, em harmonia e cooperação com os outros poderes. Sendo assim,

trata-se, pois, de uma função pública, emanada do poder público, acessória à própria lei, para o desempenho de um interesse coletivo próprio da cidadania. Função que é direta no resguardo da substância do direito à educação e indireta porque não tem fundamento em si própria (Cury, 2006, p. 43).

Desta feita, a função do conselho de educação é consultar, deliberar e normatizar, bem como criar possibilidades de comunicação com os movimentos populares. O autor salienta que

[...] o Conselho é um Canal Legítimo de Participação e, como tal, tem suas limitações. Entretanto, deve ser ocupado por pessoas que concebam a si mesmo como sujeitos históricos, que são capazes de mudar e construir um Conselho que garanta à participação, a democracia, a autonomia em um sentido mais crítico, mais político, para que, a partir daí, estas construam sua legitimidade social para confrontar com as atitudes impositivas, autoritárias e conservadoras (Lima, 2010, p. 43).

Para Lima (2020), os conselhos constituem-se em um órgão fiscalizador, consultivo e deliberador, ressaltando que essas funções são de caráter normativo. A função consultiva, segundo Brasil (2019), trata-se, de certa forma, de um assessoramento aos gestores e à sociedade que ocorre por meio de atendimentos às consultas realizadas, com emissão de pareceres por parte do conselho, principalmente no que concerne a projetos e programas educacionais, às legislações pertinentes, bem como aos acordos e aos convênios cimentados.

A função normativa, como já mencionado, refere-se à elaboração de normas que são complementares às nacionais por meio de resoluções e pareceres. Já função deliberativa diz respeito,

ao poder de decisão em matérias específicas, a exemplo da elaboração do seu Regimento e do Plano de Atividades; da regulamentação do funcionamento do sistema de ensino; da aprovação de regimento e estatutos; da legalização de cursos e de deliberação sobre o currículo escolar. Essa atribuição engloba, ainda, a expedição de diretrizes para propostas pedagógicas adequadas à faixa etária da educação infantil, para melhoria do rendimento escolar e para a busca de diferentes estratégias de articulação com a comunidade (Brasil, 2019, p.8).

A função fiscalizadora se dá quando os conselhos acompanham, examinam, monitoram e avaliam o desempenho das distintas instâncias do sistema de ensino a que estão vinculados, principalmente quanto ao cumprimento dos planos de educação, à execução das políticas públicas e de seus resultados, bem como no que diz respeito às experiências pedagógicas.

Também podem ser consideradas funções dos conselhos de educação, a mobilizadora e a propositiva, de modo que a mobilizadora é aquela que posiciona os conselhos em um papel efetivo entre o Estado e sociedade, ela é tida como um elemento indutor da participação e do incentivo ao compromisso de todos com a promoção dos direitos da cidadania e da educação. E a propositiva nada mais é do que um conselho atuando como um indutor de políticas públicas que aperfeiçoam a qualidade da educação (Brasil, 2019).

Para Bagatela (2015), os conselhos de educação, em sua natureza pública, na verdade, são espaços pluralistas de representatividade, debates e decisões. Assim, seu pluralismo se demonstra nas assembleias, em reuniões plenárias, em que deve haver reciprocidade de audição, de participação e de representação. São nessas reuniões que os representantes podem exercer o poder de decisão sobre questões da educação pública. Conforme Alves (2014), tais conselhos são de suma relevância para a democratização da educação por possibilitar a participação da comunidade no âmbito da educação, sendo considerado um elo entre o Estado e a sociedade.

Os conselhos de educação possuem um caminho que deve ser percorrido com pelo menos três veias: do direito, dos estudos dos problemas educacionais e da relação entre ambos, com vistas a executar normas que não possam ir além da lei na qual se articula a sua legalidade e a busca pela legitimidade. Isso exige do conselheiro que ele tanto seja apto a zelar pelo cumprimento das leis como busque assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (Cury, 2006).

Nesse sentido, pode-se atribuir aos conselhos de educação uma contribuição extremamente importante na constituição da organização do ensino, possibilitando a participação da sociedade no âmbito da educação, constituindo-se um elo entre o Estado e a sociedade.

Os Conselhos de Educação do Brasil

No Brasil, mais especificamente na educação brasileira, a existência de conselhos, de acordo com Teixeira (2004), pode ser identificada desde o Império. Levando em consideração o período republicano, foi constatada uma grande e contínua transformação nas concepções que direcionam a organização dos conselhos de educação nos diferentes acontecimentos da história da educação brasileira e que plasmaram sua forma de funcionamento. “Essas mudanças podem ser identificadas nos preceitos legais que definem a natureza desses órgãos em cada momento histórico, as competências que lhes são atribuídas e sua composição” (Teixeira, 2004, p. 693).

Vale ressaltar que, na estrutura do Brasil, atualmente existe uma variedade de conselhos, mas nessa seção será centrada a atenção nos conselhos de educação, constituídos no âmbito escolar e dos sistemas de ensino, com competências e atribuições relativas à condução da educação nessas instâncias.

Inicialmente abarcamos as principais formas de conselhos presentes no âmbito escolar, sendo eles: Conselhos Escolares (CEs), Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Mestres (APMs) e Conselho de Classe. Começamos explanando sobre os CEs, que tiveram início no Brasil nos anos de 1990, como espaço indispensável para a democratização da gestão educacional na escola pública, pois se presumia que com a participação da comunidade nas decisões nessa instituição poderia ocorrer a democratização e assim melhorar a qualidade de ensino (Alves, 2014).

Conforme Alves e Santos (2019), esses conselhos buscam garantir a participação da comunidade nas tomadas de decisões e

nas ações educacionais, no intento de ter publicidade na audiência e visibilidade das mesmas. De acordo com Drabach (2015), órgãos colegiados são os que fornecem um potencial significativo de expansão da democracia por possibilitarem a inserção dos diferentes sujeitos que atuam na escola, como os pais, alunos, professores e funcionários, permitindo a participação ativa deles na gestão escolar que tem um potencial significativo para a ampliação da democracia.

Souza (2019, p. 278) frisa que os CEs são espaços que estão presentes em uma considerável parte das escolas brasileiras, porém “demanda um funcionamento regular, com encontros mensais, por exemplo, para garantir-se como um espaço que favoreça o diálogo e a participação”.

Tais conselhos podem concorrer de forma efetiva para a democratização e qualificação da educação ao propiciar a participação da comunidade na organização do ensino e na resolução dos problemas educacionais do cotidiano escolar, conforme seus anseios.

Conforme Alves (2012, p. 83),

[...] como espaço privilegiado da prática da participação e da vivência de experiências democráticas, o Conselho Escolar pode ser considerado local, por excelência, de promoção e exercício de cidadania, ao atuar como ator mobilizador da escola e da comunidade e como promotor de alternativas tanto para a garantia como para a efetivação do direito de todos à educação básica escolar. Ante o desafio da efetivação do direito à qualidade dessa etapa de educação escolar, a constituição do Conselho Escolar como espaço público democrático apresenta-se hoje, para a escola pública, como uma necessidade e, também, como possibilidade associada ao potencial comunitário de conjugação de esforços e capacidade criativa. Mais do que favorecer as relações entre pais/professores/alunos/gestores/escola/comunidade, esse Conselho pode ser uma mediação concebida e acionada pelos atores locais para o devido exercício de direitos e deveres ligados à transformação de relações sociais e a processos de emancipação.

Porém, Paro (2001) acentua que desde seu surgimento na década de 1980, os CEs têm dificuldade em se constituir em um conselho que de fato funcione e isso está diretamente ligado com a forma de organização do poder existente na escola. Outro fato é que esses conselhos, de certa forma, têm sido tomados como uma medida isolada, desligando-se da política mais ampla de desburocratização da escola, o que revela sua face mais burocrática do que democrática. Desta feita, segundo ele, “o conselho escolar que deveria existir para dar apoio e auxiliar o diretor na sua tarefa de administrar a escola acaba sendo mais um encargo do qual ele precisa prestar contas” (Paro, 2001, p. 83). Contudo, os CEs se constituem em espaço importante de democratização da educação.

Partindo para o Grêmio Estudantil, Moura (2010) aponta que tal espaço de participação estudantil teve início em 1948, inicialmente considerado movimento estudantil secundarista denominado União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES). No entanto, esse movimento social enfrentaria um processo de desarticulação política devido à ação repressiva dos governos militares, bem como seus mecanismos criados para extinguir os canais representativos da sociedade, como, por exemplo, os sindicatos, partidos políticos e entidades estudantis.

Tal movimento volta a ter espaço na educação brasileira nos anos de 1990, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, que apresenta como uma de suas prioridades para a educação básica a presença de entidades representativas da comunidade escolar como o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola, que devem ter como intuito incentivar a participação em trabalhos e ações solidárias e voluntárias, promovendo assim uma prática democrática na gestão educacional (Moura, 2010). Desta feita,

[...] o Grêmio Estudantil ganha uma nova definição dentro da unidade escolar, tendo como tarefa central a realização de ações voluntárias orientadas por propostas de sensibilização da juventude para a necessidade do trabalho solidário. O núcleo dessas iniciativas

reside no denominado protagonismo juvenil, que tende a ocupar o tempo livre dos jovens envolvendo-os em uma prática que tem na resiliência seu caminho ideal e que objetiva a busca de soluções imediatas dos problemas que surgem na comunidade escolar e/ou no seu entorno (Moura, 2010, p. 275-276).

Mas, para Oliveira *et al.* (2009), o grêmio estudantil é um mecanismo no interior da escola que tem como objetivo motivar a organização dos alunos em se envolver com as atividades que favoreçam um processo mais amplo de formação educacional. Os autores ressaltam que, em algumas escolas, o grêmio estudantil é estimulado a partir da organização de alunos por turma, ou seja, cada sala de aula possui um chefe, líder ou coordenador de turma, e este tem um papel importante na organização da escola, isso porque possui uma relação direta com a diretoria da instituição.

Já a APM, nas palavras de Viana e Mariotini (2019), constitui-se em uma associação sem fins lucrativos, sendo um espaço de participação de pais, professores, alunos e demais profissionais da educação, com personalidade jurídica própria e independente na organização da escola, no qual são expostos os interesses comuns destes participantes. A partir dela e também dos conselhos escolares, a comunidade escolar e local tem a possibilidade de participação nas discussões, tomada de decisões e nas ações realizadas no âmbito escolar, trabalhando em conjunto, de modo que a APM, como personalidade jurídica deve atuar conjuntamente com a gestão da escola na discussão, tomada de decisão e na execução do investimento financeiro de verbas públicas, no âmbito da escola.

Tanto a APM como os Conselhos Escolares consistem, assim, em importante espaço de participação da família, no âmbito da escola, que pode concorrer para a edificação da gestão democrática na escola pública e não precisam ter conhecimento prévio para tanto, já que isso pode ser construído no ato de sua participação.

Por fim, abarcamos os Conselhos de Classe considerados como um órgão colegiado que compõe a organização da escola, e no qual a equipe gestora, professores e ou pais se reúnem para refletir acerca

do desempenho pedagógico dos alunos. Eles têm um papel fundamental no que tange à compreensão de diversas problemáticas que a escola pode estar enfrentando e às possibilidades para evitar tais problemas (Papi, 2015), e não devem ser confundidos com o conselho escolar, pois têm como atribuição discutir apenas as questões pedagógicas (Santos, 2006).

Os conselhos de educação, supracitados, podem ser vistos como elo entre a escola e a comunidade, e considerados mecanismos de suma relevância para a democratização da educação, já que possibilitam a participação, o diálogo e o trabalho coletivo no âmbito da escola.

Tratado brevemente dos principais conselhos existentes na esfera escolar, abarcamos a seguir, resumidamente, os principais conselhos existentes no âmbito dos sistemas educacionais brasileiros, sendo eles: Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CACS-Fundeb); Conselhos de Alimentação Escolar (CAE); Fórum Nacional de Educação (FNE), Fórum Estadual de Educação (FEE) e o Fórum Municipal de Educação (FME); Conselho Nacional (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE) e Conselho Municipal de Educação (CME).

Iniciamos com o CACS-Fundeb que se constitui em conselho de acompanhamento e controle social concernente ao ato de repartir, transferir e aplicar os recursos do Fundeb. Ele apenas realiza a distribuição, no âmbito de cada estado, entre o governo estadual e os governos municipais, de uma parte dos impostos constitucionalmente destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o número de matrículas na educação básica de cada rede de ensino.

Desta feita, o CACS-Fundeb consiste em um colegiado de representação social que apresenta como função primordial o acompanhamento e controle da distribuição, da transferência e da aplicação dos recursos desse Fundo, no âmbito das esferas municipal, estadual e federal. Conjuntamente com governos

municipais e estaduais, esse conselho tem como função, ainda, monitorar a aplicação dos recursos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento a Educação de Jovens e Adultos; e, indiretamente, o Programa Caminho da Escola.

O CACS-Fundeb tem, assim, o objetivo de garantir uma subvinculação dos recursos da educação para a Educação Básica, bem como assegurar a distribuição desses recursos (Brasil, 2022). Constitui-se em um importante instrumento de participação da sociedade no tocante à organização e financiamento dessa Educação.

Seguimos para o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que pode ser considerado um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e também de assessoramento, instituído no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no que se refere à alimentação escolar, composto por sete membros titulares e seus suplentes, representantes do poder executivo, trabalhadores e discentes da educação, entidades civis e pais de alunos (Brasil, 2022). O CAE

[...] têm como principal função zelar pela concretização da alimentação escolar de qualidade, por meio da fiscalização dos recursos públicos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que complementa o recurso dos Estados, Distrito Federal e Municípios, para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Brasil, 2022)

Vale ressaltar que o CAE é fundamental para a execução e funcionamento do PNAE e, principalmente, para que os objetivos desse programa sejam alcançados.

O governo federal é quem deve repassar aos estados e municípios, e às escolas federais o valor financeiro de caráter suplementar para alimentação escolar, referente aos 200 dias

letivos e que deve ser efetuado em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro), conforme o número de alunos matriculados. E cabe ao CAE realizar o acompanhamento e a fiscalização da implementação desse PNAE, em conjunto com o FNDE, o Tribunal de Contas da União (TCU), a Controladoria Geral da União (CGU) e o Ministério Público (BRASIL, 2022).

Também é considerado um conselho, no âmbito dos sistemas de ensino, os Fóruns de Educação. Tanto o FNE como o FEE e o FME são vistos como espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, sendo uma reivindicação histórica da comunidade educacional, fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação, firmado no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022).

Deste modo, o FNE foi criado pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União, em 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do PNE, em 2014. Tem por finalidade: “[...] coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2010, p.1).

Esse fórum possui como competências:

- I- Convocar, planejar e coordenar a realização de conferências nacionais de educação, bem como divulgar as suas deliberações;
- II- Elaborar seu Regimento Interno, bem como o das conferências nacionais de educação;
- III- Oferecer suporte técnico aos estados, municípios e Distrito Federal para a organização e a realização de seus fóruns e de suas conferências;
- IV- Acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação;
- V- Zelar para que as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação;

VI- Planejar e organizar espaços de debates sobre a política nacional de educação; VII- acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos relativos à política nacional de educação;

VIII- Acompanhar e avaliar a implementação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2010, p.1).

Vale ressaltar que o FNE deverá ter funcionamento permanente, com reuniões ordinárias a cada seis meses, no primeiro mês de cada semestre, ou até mesmo por convocação do coordenador, ou requerimento pela maioria dos membros. A participação no FNE é considerada relevante ao interesse público, mas não será renumerada. Tanto o FEE como o FME têm as mesmas funções e finalidades do FNE, contudo o FEE atua no âmbito do sistema estadual de ensino e o FME nos sistemas municipais de ensino.

Em se tratando do CNE, CEE e do CME, todos têm a mesma função em esferas diferentes, de modo que o CNE atua em consonância com o Ministério da Educação, o CEE atua conjuntamente com a Secretaria de Estado de Educação e o CME com a Secretaria Municipal de Educação no que concerne à definição das políticas educacionais a serem implementadas, desde a construção escolar, salários, formação de professores, a compra de materiais didáticos e livros, como também na integração e avaliação do desempenho das escolas (municipais, estaduais e privadas), assim como na discussão e aprovação das leis educacionais, entre elas, os Planos de Educação. Eles geralmente se constituem em órgão consultivo, deliberativo, mobilizador e normativo da política educacional nacional (CNE), estadual (CEE) e municipal (CME) (Brasil, 2022), visto que a “função do conselho é atuar como ponte mediadora do diálogo entre as aspirações da sociedade e do Estado” (Lima, 2018, p. 07)

Segundo Alves e Souza (2019, p. 13), no CME,

[...] o trabalho deve ser coletivo, com transparência, diálogo e participação da sociedade com real poder de interferência nas ações educacionais, de modo a haver a descentralização do poder. Para

tanto, é necessário que o Conselho tenha uma composição democrática e consenso antes de qualquer decisão, inclusive mantendo diálogo permanente com a Secretaria de Educação, que vai, no final de tudo, homologar as propostas educacionais e colocá-las em prática. Dessa forma, devem fazer parte dos CMEs representantes da própria Secretaria da Educação e de vários setores (trabalhadores, professores, diretores, discentes e responsáveis por alunos, funcionários da rede municipal, da rede estadual e das escolas particulares e depois representantes da sociedade civil). Essa pluralidade atende ao princípio da gestão democrática do ensino público, prevista na LDB.

O que é válido também para o CNE e para o CEE. Ao invés de o CNE ter sua composição formada por integrantes da Secretaria Municipal de Educação, ele terá representantes do Ministério da Educação e o CEE da Secretaria Estadual de Educação. Assim, ambos possuem, como uma de suas principais características, a representatividade social e podem ser vistos com um elo entre o Estado e a sociedade, “[...] a fim de possibilitar a participação da sociedade na definição, execução e avaliação das ações e das políticas educacionais dos municípios” (Souza, 2019, p. 66), por meio do CME, nas políticas educacionais dos estados, por intermédio do CEE e nas políticas nacionais por consequência do CNE.

[...] A ideia principal é que, sendo CME [o CNE e o CEE] um órgão representativo da sociedade, possa oferecer a sua contribuição, enriquecendo os debates e priorizando o atendimento à população. Sendo assim, é necessário se fazer um trabalho coletivo que possibilite a participação da sociedade com real poder de interferência nas ações educacionais, de modo a haver a descentralização do poder (Souza, 2019, p. 66).

Nesse sentido, a autora ainda ressalta que é necessário que o CME tenha autonomia, uma formação democrática e consenso antes de qualquer decisão, como também que mantenha o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, que vai homologar as propostas

educacionais e colocá-las em práticas. Além disso, sublinha que tal conselho tem como finalidade atuar juntamente com tal secretaria “[...] na normatização, deliberação e fiscalização das ações no âmbito da educação básica tanto em aspecto administrativo, estrutural como pedagógico” (Souza, 2019, p. 68). O que também deve acontecer no que diz respeito ao CNE e no CEE.

Conforme Bigarela (2015, p. 72),

a atuação dos conselhos de educação, na posição de órgãos de Estado, está relacionada com a proteção desse direito e deve criar normas e possibilidades de fazer cumprir tais direitos pelas instituições, para que ele não seja interpretado como uma concessão do Estado brasileiro, mas, como um compromisso/dever do Poder Público. A posição de um conselho como órgão de Estado significa que este se posiciona a partir das constituições federal, estaduais e leis orgânicas.

Podemos dizer, então, que os conselhos nacional, municipais e estaduais de educação são órgãos colegiados que possuem um caráter normativo, deliberativos e consultivos e atuam, a partir de suas competências e atribuições, na formulação, elaboração e avaliação da política educacional, de modo a propiciar a participação da sociedade nessa ação.

Em suma, tanto os conselhos na esfera escolar como os conselhos no âmbito dos sistemas de ensino brasileiros possibilitam a participação da comunidade escolar nas discussões, tomadas de decisões e nas ações realizadas na educação, propiciando trabalho coletivo, diálogo liberdade de expressão e a democratização da educação, uma vez que podem dar voz aos cidadãos e ao interesse da coletividade, o que de certa forma pode superar os interesses individuais. Abordamos a seguir os conselhos paraguaios.

Os Conselhos de Educação do Paraguai

No Paraguai existem conselhos de educação no âmbito do sistema, como o *Consejo Nacional de Educación y Cultura*; o *Consejo Nacional de Educación y Ciencias (Conec)*; o *Consejo Nacional de Educación y Trabajo*, *Consejo Nacional Indígena* e o *Consejo Nacional de La Niñes y Adolescencia*; os *Consejos Departamentales e Municipales de Educación*; e os *Consejos Nacional, Departamentales e Municipales de La Niñes y La Adolescencia*.

Iniciamos com o *Consejo Nacional Indígena*, que se constitui em uma instância de coordenação e deliberação do *Sistema Nacional de Educación Indígena* e será presidido pelo *Director General de Educación Escolar Indígena* (Paraguai, 2011). Tal *Sistema*, que apresenta representantes do *Ministerio de Educación y Ciencias (MEC/Paraguai)*; do *Consejo Nacional de Educación*; do *órgano indígenista oficial*; das *governaciones*; das organizações não-governamentais (ONGs) e dos *Consejos de Areas de Educación Escolar Indígena* (Paraguai, 2007), reconhece e garante, a todos os membros dos povos e comunidades indígenas, a educação inicial, básica e secundária de acordo com seus direitos, costumes e tradições, a fim de fortalecer sua cultura e possibilitar sua participação ativa na sociedade.

La Dirección General De Educación Escolar Indígena se constitui em uma instância do Ministério da Educação e Cultura do Paraguai, em que serão traçadas as políticas educacionais para os povos indígenas e tem como objetivo a eles assegurar:

- a) *el respeto a los procesos educativos y de transmisión de conocimientos en las comunidades indígenas;*
- b) *una educación escolar específica y diferenciada, potenciando su identidad, respetando su cultura y normas comunitarias;*
- c) *el reconocimiento explícito que la escolarización de los pueblos indígenas debe ser una articulación de los dos sistemas de enseñanzas: el sistema indígena y el sistema de la sociedad nacional, fortaleciendo los valores de cada cultura;*

- d) los conocimientos necesarios de la sociedad nacional y su funcionamiento para asegurar la defensa de sus intereses y la participación en la vida nacional, en igualdad de condiciones en cuanto grupos de culturas anteriores a la formación y constitución del Estado paraguayo, tal como lo establece el Artículo 62 de la Constitución Nacional; y,*
- e) el funcionamiento de los niveles de educación inicial, escolar básica y media del sistema educativo nacional y la utilización de sus lenguas y procesos propios en el aprendizaje de la enseñanza escolar (PARAGUAI, 2007, s.p.).*

Essa *Dirección* é responsável pela organização da política educacional nacional voltada para a educação indígena. Tal *Consejo* deve apresentar como membro pessoas com mais de 25 anos de idade que tenham reconhecimento e experiência na área da educação indígena (Paraguai, 2011).

O *Sistema Nacional de Educación Indígena* apresenta também o *Consejo de Área de Educación Indígena*, composto por representantes das assembleias e organizações indígenas e por entidades governamentais e não governamentais que atuam diretamente na educação escolar indígena. Tem como funções:

- a) facilitar la convocatoria de las asambleas indígenas;*
- b) garantizar la representación indígena, como mínimo la paridad, en esta instancia del Consejo de Area;*
- c) ejecutar las políticas regionales y locales de acuerdo con las asambleas y el Consejo Nacional de Educación Indígena;*
- d) definir programas de formación y capacitación para docentes indígenas;*
- e) habilitar a los docentes indígenas nombrados por las comunidades; y,*
- f) posibilitar la producción de materiales didácticos tanto en su propia lengua como en las otras dos oficiales (Paraguai, 2007)*

Ambos *Consejos*, de âmbito nacional e departamental, buscam garantir a participação da sociedade e principalmente das organizações indígenas em sua educação, procurando atender aos seus anseios.

O *Consejo Nacional de Educación y Trabajo*, criado pela *Ley n^o 5749*, em 2017, tem como objetivos:

- a) proponer y aprobar un plan estratégico de educación y trabajo que contenga acciones de implementación de la educación técnica y la capacitación laboral, propiciando la coordinación con los diversos sectores involucrados en la ejecución de las políticas públicas en materia de educación y trabajo;
- b) aprobar, la normativa para la implementación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales;
- c) garantizar la coordinación con los diversos sectores involucrados en la ejecución de las políticas públicas en materia de educación y trabajo;
- d) cooperar en la implementación del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales; y, e) evaluar periódicamente el avance de las acciones e informar al Poder Ejecutivo (Paraguay, 2017)

Esse Consejo é composto por membros representantes do MEC/Paraguay, do *Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social*, do setor produtivo e dos trabalhadores indicados por seus pares e nomeados pelo poder ejecutivo, sendo presidido alternadamente pelos representantes do MEC/Paraguay e do *Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social* (Paraguay, 2017).

Já o *Consejo Nacional de La Niñez y Adolescencia*, sediado em Assunção, apresenta como funções: “[...] a) formular políticas para la promoción, atención y protección de los derechos del Niño y Adolescente; b) aprobar y supervisar los planes y programas específicos elaborados por la Secretaría; y, c) dictar su reglamento interno” (Paraguay, 2001). Conforme o artigo 42 do Capítulo III da *Ley n. 1680 do Código de la Niñez y la Adolescencia*, esse Consejo é constituído por representantes da:

- a) la Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia; b) el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social; c) el Ministerio de Educación y Cultura;
- d) los organismos no gubernamentales de bien público y sin fines de lucro de cobertura nacional; e) el Ministerio de Justicia y Trabajo; f) el Ministerio Público; g) el Ministerio de la Defensa Pública; y, h) los Consejos Departamentales. Los integrantes del Consejo Nacional no percibirán remuneración alguna por el ejercicio de esta función (Paraguay, 2001)

Tal *Consejo* incumbe-se, assim, de organizar as políticas voltadas à criança e o adolescente. Ele ainda não foi instituído no Brasil.

Já no âmbito do departamento, o Paraguai tem o *Consejo Departamental de Educación (CDE)*, que se constitui em um espaço de participação, de planejamento, de coordenação e de articulação de políticas e ações educacionais de diferentes setores e atores, cujo trabalho é orientado a colaborar com a melhoria da qualidade educacional do departamento. Apresenta como funções:

- *Elaborar y actualizar un diagnóstico de la situación educativa departamental.*
- *Delinear políticas educativas locales con base en la realidad y la necesidad.*
- *Concertar líneas de acción con el gobierno Municipal y promover la participación de todos los actores locales.*
- *Elaborar el currículum departamental con base en el currículum nacional y mover la adecuación curricular en todos los niveles de implementación.*
- *Elaborar el anteproyecto del presupuesto educativo para el departamento.*
- *Elaborar el calendario escolar departamental.*
- *Establecer líneas de acción para la racionalización y optimización de los recursos humanos en el departamento.*
- *Apoyar la implementación del Plan de la Reforma Educativa en las Instituciones escolares del departamento.*
- *Promover la participación de municipios, familias, gremios docentes y otras organizaciones.*
- *Apoyar al Coordinador Departamental de Supervisores, a los Supervisores TécnicoPedagógicos y Administrativos (Paraguai, 2019, p. 9).*

O CDE possibilita levar adiante os processos de descentralização, participação, cidadania, interculturalidade, avaliação de processos e resultados, prestação de contas, atualização permanente, gestão eficiente do sistema, treinamento inicial e contínuo do serviço docente, profissionalização da função docente, promoção da participação social e incorporação de tecnologia.

Cada departamento deve por lei possuir um CDE. Assim, esse *Consejo* foi criado a partir de assembleias departamentais, a fim de

se constituir um verdadeiro órgão colegiado que tem como composição representantes de vários setores, de forma equitativa: pais e mães, estudantes, cooperativas, igrejas, setor privado e autoridades municipais (Paraguai, 2019).

Conforme a *Ley n^o 5749*, aprovada em 2017 pelo MEC/Paraguai, os CDE possui autonomia funcional, podendo emitir regulamentos próprios e atuar em estreita relação com o referido Ministério, através da Direção Departamental de Educação. Em seu artigo 96, essa *Ley* apresenta como funções:

- a) formular las políticas educativas departamentales en consonancia con las políticas educativas nacionales;*
- b) promover la participación de municipios, padres de familia, gremios docentes y otras organizaciones departamentales en la elaboración, ejecución y seguimiento de los proyectos educativos;*
- c) acompañar la implementación de las políticas educativas, en el Departamento, asegurando que las mismas hayan sido adaptadas a la realidad y a las necesidades locales;*
- d) colaborar con la adecuación del currículum nacional a las características y necesidades educativas del departamento;*
- e) facilitar el cumplimiento del calendario escolar, sobre la base de los días de clase establecidos en la Ley, considerando la realidad local;*
- f) concertar líneas de acción con los municipios y otros actores de la sociedad local, para coadyuvar en el mejoramiento de la calidad, equidad, pertinencia e inclusión educativa en el Departamento;*
- g) promover la actualización permanentemente del diagnóstico de la situación de la educación en el Departamento, sobre la base del análisis de las estadísticas continuas y los resultados de las evaluaciones de rendimiento académico;*
- h) proponer líneas de investigación y programas específicos para la mejora del rendimiento académico en el Departamento;*
- i) proponer acciones que ayuden a la optimización de la inversión pública en educación, promoviendo la aplicación de los recursos en forma coordinada entre el Ministerio de Educación y Ciencias, el gobierno departamental, los municipios, y otras instituciones;*
- j) participar en la elaboración del anteproyecto de presupuesto educativo de cada una de las instituciones responsables de la educación en su*

Departamento, promoviendo el trabajo coordinado y orientado al bien común; y,
k) promover la integración de Consejos Distritales de Educación (Paraguai, 2017)

O CDE gradativamente vem ganhando representatividade. Contudo, o trabalho com pais e mães e alunos ainda é incipiente, tendo representação mais orgânica dos setores sindicais, como os sindicatos de professores. O referido *Consejo* deve se estabelecer como um espaço independente dos jogos políticos, sendo necessário que cada um de seus representantes seja o porta-voz de seu segmento e reconhecer a liderança assumida pelo Governo (Paraguai, 2019).

Mesmo considerando a importância da participação da comunidade nesse *Consejo*, com um trabalho realizado com autonomia, conforme os anseios dos departamentos; o MEC/Paraguai fez um treinamento com seus membros no que concerne a gestão, liderança e legislação, conforme os objetivos dos diferentes projetos que estavam sendo desenvolvidos, a partir dos recursos da União Europeia. Isso no intuito de capacitar e fortalecer o CDE, o que disvirtua a sua função de estar de acordo com os anseios da comunidade no âmbito departamental.

Além do CDE, também há os *Consejos Distritales de Educación*, que

[...] están para asegurar que los actores hablen más de cerca de la educación con las autoridades locales. El desafío es que cada municipio incluya el tema de la educación en su presupuesto, lo cual implica cambios profundos en la asunción de responsabilidades por parte de los gobiernos locales, así como la institucionalización de instancias encargadas de la temática dentro de la organización municipal (Paraguai, 2019, p.16).

Tal *Consejo* também tem em vista a participação na educação no intento de atender aos anseios da comunidade.

Por conseguinte, encontramos também o *Consejo Departamental Municipal de La niñes y adolescência*, que se constitui

em um órgão consultivo e deliberativo de apoio à gestão municipal e departamental no que tange a efetivação do cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Tem como função coordenar atividades e controlar o cumprimento das políticas públicas voltada para as crianças e os adolescentes (Paraguai, 2021).

O *Consejo Departamental de la Niñez y Adolescencia* objetiva criar mecanismos para a garantia do direito à educação a criança e ao adolescente no âmbito dos departamentos e seus municípios (secretarias, direção, coordenações, departamentos, entre outros), que são os responsáveis pela execução dos planos e programas aprovados por esse conselho. Assim,

los Consejos Departamentales de Niñez y Adolescencia, que son los órganos encargados de aprobar los planes y programas para el departamento y apoyar su ejecución, también deben asistir a las municipalidades del departamento para la ejecución de los programas respectivos (Paraguai, 2021, p. 11).

O *Consejo Departamental y Municipal de la Niñez y Adolescencia* são organismos intersetorial, participativo e de ligação conjunta, com vistas à coordenação do programa e ações departamentais ou municipais para o benefício de crianças e adolescentes. “*Su creación, integración y funciones están establecidas en los artículos 44 y 46 de la Ley n° 1680/01, Código de la Niñez y la Adolescencia*” (Paraguai, 2021, p. 14).

Os *Consejos Departamentales y Municipales* possuem três características, sendo elas: a intersetorial, na qual os membros que participam dos conselhos são sujeitos ativos e críticos, principalmente nas tomadas de decisões, realizadas em conjunto; a participativa, que se constitui em uma característica muito importante, já que integra diferentes setores desde instância municipal e de estado; e a vinculante, na qual as decisões tomadas pelos conselhos, sejam eles departamental ou municipal, devem ser colocadas em prática, sendo os membros dos referidos conselhos, os responsáveis pelo cumprimento das mesmas.

Tanto o *Consejo Departamental* como o *Municipal* têm como papel principal apoiar os programas, planos e projetos para a criança e o adolescente, sendo gestor, coordenador, articulador e acompanhante no que tange à execução de políticas públicas estadual ou municipal e atividades para a promoção integral do referido público alvo.

Assim, os *Consejos Departamentales y Municipales* devem ser criados em cada departamento e município, consecutivamente, por convocação do governador ou do prefeito, conforme o caso, e, uma vez formados, devem ser inseridos no organograma departamental e municipal como instância consultiva e deliberativa que contribuirão no que concerne às políticas voltadas para criança e ao adolescente do departamento e do município (Paraguai, 2021).

O *Consejo Departamental* também deve apoiar a elaboração do *Plan Departamental de Niñez y Adolescencia* (que deve ser elaborado pelo governo, com a participação da sociedade paraguaia), aprová-lo e apoiar a sua execução. Sendo assim, é de sua incumbência: “a) *aprobar los planes y programas para el departamento y apoyar la ejecución de los mismos*; b) *apoyar a las municipalidades del Departamento para la ejecución de los programas respectivos*; y, c) *dictar su reglamento*” (Paraguai, 2021)

[...] El Consejo Departamental debe articular con las municipalidades la ejecución de los planes y programas y apoyarlos en su elaboración en caso de no tenerlos. Otro apoyo que puede brindar a los municipios es para conformar sus Consejos Municipales de Niñez y Adolescencia e instalar y fortalecer sus servicios de CODENI (Paraguai, 2021, p. 16).

As atividades desse *Consejo* são realizadas de forma permanente, com sessões ordinárias e extraordinárias, marcadas conforme a necessidade, de acordo com o regulamento interno do mesmo (Paraguai, 2021). O que também deve ocorrer com o *Consejo Municipal de Niños e Adolescentes*, que é responsável pela elaboração do *Plan Municipal de Niños e Adolescentes*, tendo como atribuições:

- a) orientar prioritariamente sus gestiones al desarrollo de programas de atención directa y de promoción integral de los derechos del niño y adolescente en su municipio;
- b) coordinar los programas y acciones emprendidas por las instituciones públicas y con las instituciones privadas orientadas a los niños y adolescentes;
- c) proponer a la municipalidad el presupuesto anual de los programas de la oficina dirigidos a la niñez y la adolescencia; y,
- d) dictar su reglamento interno (Paraguay, 2001)

Tal *Consejo* tem papel importante no que concerne à gestão e desenvolvimento de ações para a promoção integral dos direitos da criança e do adolescente e, para tanto, precisa conhecer a realidade da criança e do adolescente do município, realizando um diagnóstico participativo com informações das instituições que os atendem. A partir de tal diagnóstico, é possível que esse conselho coordene ações voltadas para a criança e o adolescente, realizando parceria com instituições públicas e privadas, bem como crie um *Plan Operativo Anual* para a execução dos programas, planos e projetos voltados para o público-alvo supracitado.

Cabe salientar que, em nenhum dos conselhos paraguaios apresentados, os membros recebem remuneração. Em relação aos conselhos, no âmbito escolar, há indicativo de que existe o *Gremio Docente; Asociación de Cooperación Escolar; e Gremio Estudiantil*, os quais, aqui, não iremos tratar por não termos encontrado nenhuma fonte bibliográfica e ou documental que os abarquem. Eles apenas são mencionados na Ley General de Educación (LGE), sem maior detalhamento.

Considerações finais

No âmbito escolar, há similaridade no que concerne aos conselhos, já que no Brasil temos o Grêmio Estudiantil, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres (APM); e no Paraguai o *Gremio Docente, Asociación de Cooperación Escolar e Gremio Estudiantil*

e a *Asociación de Cooperadora de Padres*, porém, não sendo possível tratar desses últimos por ausência de registro sobre eles.

No âmbito dos sistemas, tanto no Paraguai como no Brasil existem os conselhos vinculados diretamente aos sistemas de ensino: Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, no Brasil; e *Consejo Nacional, Departamental e Municipal de Educación*, no Paraguai. Além desses, no Brasil há ainda o CACS-Fundeb, o CAE; Conselho de Transporte Escolar e o Fórum Nacional de Educação; e no Paraguai o *Consejo Nacional de Educación Indígena*, o *Consejo Nacional de Educación y Trabajo* e os *Consejos Nacional, Departamentales Municipales de La Niñez y Adolescencia*.

Os Conselhos de Educação, tanto no Brasil quanto no Paraguai são de suma relevância, principalmente para a garantia de participação da sociedade nas tomadas de decisões, no âmbito dos sistemas e no âmbito escolar, conforme seus anseios. Tais conselhos de educação podem ser considerados um elo entre a comunidade e o Estado, que possibilitam a participação da sociedade nas tomadas de decisões, bem como na organização do planejamento educacional desses países com vistas à qualificação da educação.

Referências

ALVES, A. V. V.; SANTOS, J. C. dos. Mecanismos da gestão democrática da escola expressos nas normas educacionais brasileiras. **REAe - Revista de estudos Aplicados em Educação**, [S,l], v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.13037/reae.vol4n8.6267>.

ALVES, A. V. V. **Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. Dourados, MS: UFGD, 2014.

ALVES, A. V. V. Conselho Escolar e direito à educação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 76-85, 2012. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v2i6.587>

ALVES, A. V.; SOUZA, A. D. de. Atuação do Comed na garantia do direito a Educação Infantil prescrita no Plano Municipal de Educação de Dourados-MS. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 5, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2019.

BIGARELLA, N. **O Papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas de Gestão para a Educação Básica (1999 - 2014)**, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

BORDIGNON, G. **Sistema Nacional Articulado de Educação: O papel dos Conselhos de Educação** – 2009. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/28042010_sistema_nacional_articulado_de_educacao.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 26 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Transporte Escolar**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/transporte-escolar>. Acesso em: 20 de ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O FUNDEF e o Professor**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf> Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Conselho de Alimentação Escolar (CAE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/392-conselho-de-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – 2017**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010**. Institui o Fórum Nacional de Educação - FNE. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

COSTA, F. L. O. As Reformas Educacionais na América Latina na década de 1990. **Ver a Educação**, [S.l], v. 12, n. 1, p. 65-88, jan./jun. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rve.v12i1.1002>.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. *et al.* (org.). **Pontos e Contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAAE**, [S.l], v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.21573/vol24n32008.19265>

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAAE**, [S.l], v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18721>.

DRABACH, N. Os Conselhos Escolares e a Gestão das Escolas Públicas entre os Anos de 1997 e 2007. **Revista @ambienteeducação**, [S.l], v. 8, p. 84-93, jan./jun. 2015.

LIMA, A. B. de; PRADO, J. C. do; SHIMAMOTO, S. V. de M. Cap. 4: Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: Novos nomes, velhos rumos. In: LIMA, P. G. (org.). **Temas em políticas e gestão da educação**. Dourados, MS: UFGD, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/3107>. Acesso em: 04 mar. 2022.

LIMA, A. B. de. Conselhos de educação, movimentos sociais e controle social. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 1, p. 28-46, jan./jun. 2010.

LIMA, A. B. de. Teses sobre a Educação Municipal e o Conselho Municipal de Educação no Brasil. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 825-839, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13352>

MOURA, M. R. L. O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática: Protagonismo e Resiliência ou Despolitização das Práticas Formativas? **Revista de Ciências da Educação**, Americana, SP, n. 23, set. 2010.

OLIVEIRA, J. F. de; MORAES, K. N.de; DOURADO, L. F. Gestão Escolar Democrática: Definições, Princípios e Mecanismos de Implementação. **Políticas e Gestão da Educação**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

PARO, V. H. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Rev. Bras. Est. Pedag. Brasília**, v 73, n. 1 74, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PARAGUAY. **EJE 1 - Diseño del Plan de Acción Departamental – Proyecto La Educación Primero, todos por Caazapá**. Juntos por la Educación, Asunción 2019. Disponível em: <https://juntosporlaeducacion.org.py/wp-content/uploads/2023/05/EJE-RESUMEN-1-1.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

PARAGUAY. **Consejo Nacional de Educación Superior (CONES)**. Disponível em: <http://www.cones.gov.py/> Acesso em: 27 out. 2022.

PARAGUAY. **Ley Nº 1680/2001 Código de la Niñez y la Adolescencia**. Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/conoce-tu-ley/8271/asistencia-alimenticia-ambito-de-la-ninez-y-adolescencia-ley-n-16802001-codigo-de-la-ninez-y-adolescencia->. Acesso em: 10 jan. 2023.

PARAGUAY. **Ley N° 1264 General de Educación de 21 de abril de 1998.** Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion> Acesso: 03 jul. 2022.

PARAGUAI. **Constitución de la República de Paraguay de 1992.** Disponível em: https://ministeriodejusticia.gov.py/wp-content/uploads/2023/10/00_-constitucion_nacional.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025

PARAGUAY. **Plan Nacional de Educación 2024.** Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3532/plan-nacional-educacion-2014-2024>. Acesso em: 26 de nov. de 2021.

PARAGUAY. Instituto Nacional de Estadística. **Proyecciones de población nacional, áreas urbana y rural, por sexo y edad, 2021.** Disponível em: https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/documento/7eb5_Paraguay_2021.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

PARAGUAY. Instituto Nacional de Estadística. **Compendio Estadístico, 2019.** Disponível em: https://www.ine.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/documento/b710_Compendio%20Estadistico%202019.pdf Acesso: 14 dez. 2021.

PARAGUAI. **Ley N° 5749 - Establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias de 24 de janeiro de 2017.** Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/5260/ley-n-5749-establece-la-carta-organica-del-ministerio-de-educacion-y-ciencias>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PARAGUAI. **Ley N° 1397 / Crea El Consejo Nacional de Becas de 29 de junho de 1999.** Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/1627/ley-n-1397--crea-el-consejo-nacional-de-becas>. Acesso: 19 mar. 2023.

PARAGUAI. **Ley N° 3231 / Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena de 29 de junho de 2007.** Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3278/ley-n-3231-crea-la-direccion-general-de-educacion-escolar-indigena>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PARAGUAI. **Decreto N° 8234/2011 – Por el cual se reglamenta la Ley N° 3231/07 - Que crea la Dirección General de Educación Escolar**

Indígena. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_3231.pdf. Acesso em 18 jun. 2025

PAPI, S. O. G. Conselho De Classe: Que Colegiado é esse? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae266202931>.

Souza, A. D. de. **Atuação do Conselho Municipal de Educação de Dourados-MS na Garantia do Direito à Educação Infantil**, 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Univerdade Federal da Grande Dourados, MS, 2019.

SANTOS, F. R. V. dos. **Conselho de classe: a construção de um espaço de avaliação coletiva**, 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, DF, 2006.

UNIVERSIDADES EM FRONTEIRAS (BR/PY/AR): A PANDEMIA E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO¹

Adriana de Sousa Lima
UNIOESTE
Regina Coeli Machado e Silva
UNIOESTE - CNPq

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar dados iniciais de uma pesquisa cujo tema é compreender e analisar a (re)configuração dos modos de organização do trabalho nas universidades trazidas pela pandemia causada pela COVID-19, em três fronteiras: Brasil, Paraguai e Argentina. Especificamente, buscamos compreender como as dinâmicas acadêmicas, as diferentes lógicas de funcionamento, os rituais e os ritmos foram reconfigurados não apenas pelas medidas sanitárias, mas também pelos atos de Estado de cada país², considerando a proximidade dessas universidades no contexto fronteiriço.

A pandemia afetou o mundo inteiro, mas com impactos desiguais entre países e grupos sociais (Maluf, 2020). No Brasil, expôs-se não apenas a histórica fragilidade do sistema de saúde, mas também profundas desigualdades socioeconômicas: o aumento do desemprego, o agravamento da pobreza, a

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802241260>

² Os dados apresentados neste capítulo fazem parte de uma pesquisa em andamento, vinculada à tese de doutoramento do Programa Sociedade, Cultura e Fronteira, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu.

precariedade do saneamento básico³ e outras vulnerabilidades que intensificaram os efeitos da crise na vida da população.

Na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina a pandemia mudou abruptamente a rotina das pessoas que vivem nas cidades fronteiriças. Essa fronteira é reconhecida pelo intenso fluxo de pessoas, sejam de trabalhadores que moram em um dos países e trabalham e/ou estudam em outro, sejam de pessoas que trabalham transportando mercadorias de Cidade do Leste para Foz do Iguaçu, ou de turistas. Esse movimento pendular pode ser visto no fluxo de estudantes que atravessam a fronteira diariamente, especialmente os universitários do curso de medicina que vêm de todo o Brasil, residem na cidade de Foz do Iguaçu e estudam em Cidade do Leste. Há também, os filhos de brasileiros residentes em Cidade do Leste e que estudam em Foz do Iguaçu. Na fronteira entre Argentina e Brasil, esse fluxo é menos comum e ocorre motivado por um comércio caracterizado por compra de gasolina, vinhos e outros produtos argentinos, além do turismo. Para os argentinos, o fluxo se caracteriza por compras em mercados locais.

O fechamento das fronteiras, como alternativa ao enfrentamento da COVID-19, “acionou uma dinâmica que coloca em primeiro plano a legalidade [...] por parte dos três governos nacionais” (Dorfman; Silva, 2020, p. 94), uma medida unilateral de cada estado, mas foi sentida coletivamente, na medida em que os deslocamentos, a saída de cada país ou o retorno, estavam condicionados às prioridades das medidas sanitárias dos três países fronteiriços (Dorfman; Silva, 2020).

E é justamente nesse contexto de pandemia nessa fronteira geográfica tripla, singular em seus “elementos históricos, étnicos, sociais, religiosos, culturais e econômicos” (Cardin; Colognese, 2014, p. 7), que buscamos apreender as diferentes lógicas e modos distintos dos agentes envolvidos no campo educacional,

³ No Brasil, onde 35 milhões de pessoas vivem sem acesso à água tratada (IBGE, 2020), a falta de saneamento básico tornou-se um fator agravante na disseminação do vírus.

especificamente em universidades públicas, para desenvolver as atividades no período. Trata-se de observar as singularidades desse contexto, as relações de trabalho, as respostas dadas que envolvem complexidades e especificidades entre os sujeitos e as instituições, tanto na esfera organizacional quanto na esfera política.

A pergunta que orienta essa reflexão é: como a realidade pandêmica atingiu as estruturas materiais na universidade em região de fronteira, a lógica do seu funcionamento, rituais e ritmos temporais que depois extrapolaram propriamente a pandemia e que foram se constituindo com o pretexto daquele momento?

A região de fronteira por sua pluralidade educacional, cultural, econômica, social e de grande mobilidade populacional, “permite uma grande abertura de leituras, pesquisas, imaginação sociológica e criatividade” (Albuquerque, 2014, p. 61). São fronteiras geográficas, mas também são fronteiras sociais, formando um contexto de grande complexidade que não cessa a necessidade de investigação e de proposição de políticas públicas capazes de ir além do diálogo, com formação de ações coordenadas e institucionalizadas, protagonizadas pela universidade com a contribuição das diversas áreas de conhecimento.

O Setor Educacional no MERCOSUL (SEM) é uma iniciativa importante nesse contexto. Instituído em 1992 com o objetivo de orientar os planos de ação educacional, a mobilidade, o intercâmbio, e a formação de uma identidade e cidadania regional. Apesar da existência de programas como o Mecanismo de Acreditação Regional de Cursos de Graduação⁴ (MARCA) e o Programa de Mobilidade Acadêmica⁵ (PIMA), a cooperação entre universidades no Mercosul segue sendo incipiente.

A crise sanitária evidenciou a fragilidade da articulação entre as universidades dos Estados membros. Enquanto outras regiões,

⁴ Um sistema de reconhecimento mútuo da qualidade de cursos de graduação entre os países do Mercosul, facilitando a validação de diplomas e a mobilidade estudantil e profissional na região.

⁵ Um programa de intercâmbio estudantil e docente entre universidades do Mercosul, financiado parcialmente pelo bloco.

como a União Europeia, implementaram respostas coordenadas como diretrizes comuns para o ensino remoto e fundos emergenciais para mobilidade virtual, as ações no bloco sul-americano foram marcadas por assimetrias e iniciativas dispersas (IESALC, 2021).

Algumas universidades, como a Universidade de Buenos Aires (UBA) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), lideraram esforços isolados de compartilhamento de plataformas digitais e capacitação docente. No entanto, faltou uma estratégia conjunta do SEM para harmonizar políticas de acesso à educação remota, garantir equidade tecnológica ou mitigar a evasão escolar agravada pela pandemia. Dados da UNESCO (2021) revelam que, enquanto países como Argentina e Uruguai investiram em conectividade estudantil, outras regiões do bloco registraram quedas brutais nas matrículas, especialmente em áreas rurais e periféricas.

A ausência de um protocolo regional para a continuidade pedagógica, somada à descoordenação entre ministérios da educação e instituições universitárias, reforçou as desigualdades pré-existentes e expôs a distância entre os discursos de integração e a prática institucional em crises estruturais

Para analisar esse cenário, utilizei dados obtidos em jornais e em fontes bibliográficas sobre o tema da educação no Brasil durante a pandemia, com foco em quatro instituições universitárias: a Universidade Nacional de Misiones (Provincia de Misiones); a Universidade Nacional do Leste – UNE (Alto Paraná); em Foz do Iguaçu, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – Campus de Foz do Iguaçu. Essas universidades, localizadas em uma tríplice fronteira estratégica, revelam os acertos e contradições das políticas educacionais regionais

Universidades públicas e ações estatais emergenciais

A estruturação da educação superior em universidades está estreitamente relacionada à sociedade, cultura, política e economia de um determinado tempo histórico. Essa configuração, a marca dos valores que são defendidos pela sociedade de cada tempo histórico sempre esteve vinculada a grupos de poder que direcionava e direciona a finalidade, a função e o papel da universidade. O Estado, enquanto detentor do monopólio da violência simbólica (Bourdieu, 2012), institui categorias oficiais de percepção e ação através de sua máquina burocrática. As universidades, como parte deste aparato estatal, funcionam como mecanismos de consagração e legitimação das hierarquias sociais. Elas não apenas reproduzem a distribuição desigual de capitais (cultural, econômico e social), mas também naturalizam essas assimetrias através de processos aparentemente neutros como seleção de alunos, currículos e critérios de excelência acadêmica (Bourdieu, 2014).

O tempo pandêmico nos permitiu olhar justamente para esse movimento de (re)configuração e refletir sobre os efeitos da crise sanitária global e suas transformações nas universidades. Compreender as leis específicas que regem o funcionamento desses espaços, seja por meio das intervenções financeiras, seja por meio das regulamentações jurídicas que estabelecem, tanto o comportamento das organizações, quanto dos agentes, (Bourdieu, 1996) tendo o Estado como representante legítimo do mundo social (Bourdieu, 2014), o regulador encarregado de manter a ordem e a confiança, que se estabelece no e pelo conflito (Bourdieu, 2014). A crise sanitária global gerou mudanças com a imposição de novas práticas sociais e, abruptamente, mudou o cotidiano da sociedade, com a imposição do distanciamento social, a utilização de novos recursos e novas políticas públicas como medida de enfrentamento ao vírus, criando significados intrínsecos dados pelos limites impostos pelo momento histórico.

Essa análise permite questionar os próprios mecanismos que fundamentam o Estado enquanto campo administrativo e define o desenvolvimento do conjunto estrutural da sociedade, a ordem temporal, as estratégias de reprodução e as leis sociais que se atualizam nos projetos políticos das instituições, como nas universidades e nas políticas educacionais (Bourdieu, 2014).

As universidades, esse “objeto espacial geneticamente estatal, mas que só pode ser descrito com atenção às outras escalas geográficas em que sua vida de relações se constrói” (Dorfman, 2014, p. 125), são instituições marcadas por tensões entre a reprodução de estruturas hegemônicas – como o legado colonial e a lógica neoliberal – e espaço de produção de conhecimento e de formação de sujeitos capazes de questionar essas estruturas.

Pesquisas indicam que as políticas educacionais têm sido influenciadas por orientações de organismos internacionais e que servem a interesses de grupos e às relações de poder, tanto em nível nacional, quanto internacional (Libâneo, 2016). A constituição dessas relações é basilar para a compreensão dos fins educativos, desenvolvimento, democracia e sistêmicos projetos de poder na América Latina (Cabral Neto; Freitas Lopes, 2020).

As práticas e as políticas educacionais foram afetadas pela pandemia e, nas fronteiras territoriais, a complexidade que envolve esses espaços “assumiram uma centralidade cujos efeitos foram, para além de contenção da pandemia, desarticular e rearticular práticas fronteiriças” na própria materialização da fronteira (Dorfman; Silva, 2020, p. 98). Tensões constitutivas (Silva, 2021) que se desdobram, em um contexto de fronteira, “entre a produção do território pela regulação do Estado-nação e a produção do Estado realizada por grupos sociais [...] com implicações importantes para o modo como pensamos a fronteira” (Silva, 2020, p. 96).

Essas tensões se refletiram nas especificidades das escolas e universidades, pela localização fronteiriça e na relação delas com os Estados, acentuaram as desigualdades na medida em que trataram a população como igual, quando, nesse contexto de excepcionalidade, se buscou garantir a manutenção, ou a

continuidade de rotinas, as estratégias de normalização do cotidiano educacional. Muitas vezes se usava o bordão publicitário “a educação não pode parar”, sem considerar a parcela da população menos favorecida, sem acesso a uma estrutura mínima para dar continuidade aos estudos (Guizzo; Marcello; Müller, 2020).

No Brasil, pesquisadores tiveram que lidar com um governo negacionista, que se colocou contra os direcionamentos da Organização Mundial da Saúde e das recomendações médico-científicas, estimulou conflitos quando se esperava cooperação em prol da coletividade no enfrentamento à pandemia (Bittencourt; Hoelz, 2021).

Na fronteira com o Paraguai, trabalhadoras e trabalhadores paraguaios, tidos como “refugiados sanitários [...] aguardaram durante dias na Ponte da Amizade a liberação de espaço nos albergues públicos no Paraguai para a realização da quarentena obrigatória [...] passavam noites na Ponte, compartilhando os 550 metros de território que lhes era permitido” (Magalhães; Ronconi; Assis, 2021).

A Argentina, com controles migratórios mais rígidos antes da pandemia no acesso de estrangeiros pelas fronteiras, restringiu o retorno de seus cidadãos ao país, mesmo após mais de um ano de pandemia e com parte da população adulta vacinada com a primeira dose. Criou ainda critérios e cotas para o ingresso no país, por via aérea⁶ (RFI, 2021). Esses países já empobrecidos de outras crises, com o mercado de trabalho com alto índice de informalidade se tornaram mais vulneráveis, pois cerca de 70% de trabalhadoras e trabalhadores perderam suas fontes de trabalho durante a quarentena (Reis; Losso, 2023). Nesse contexto de crise econômica, pandemia e desigualdades sociais, o cotidiano das pessoas foi duramente afetado, mas, especialmente, o campo da educação.

Esses desafios afetaram de vários modos a vida das pessoas, mas também as formas de trabalho, especialmente as universidades

⁶ Matéria veiculada pela rádio francesa RFI, do Grupo France Médias Monde em 10/07/2021.

públicas, de um lado, pela escassez dos recursos que limita a aquisição da tecnologia, de infraestrutura para dar suporte ao desenvolvimento das atividades de forma emergencial, de outro, pela escassez de um planejamento adequado de capacitação dos professores para esse trabalho e ambiente digital (Reis *et al.*, 2023).

Ações imediatas para encontrar formas de lidar com a ameaça de um vírus letal, (re)configuraram os modos de organização do trabalho na universidade, a lógica de funcionamento, rituais e ritmos. A sobrecarga de trabalho, que era uma realidade do trabalhador da área da educação (Antunes, 2001; Lemos, 2011), é acentuada com a sobreposição de atividades, especialmente das mulheres com dupla jornada que se veem frente aos cuidados da casa e os do trabalho remoto, novas adaptações tecnológicas (Silva, 2022). O ambiente laboral passa a ser a casa do trabalhador com a entrada de novas tecnologias de aprendizagem para dar continuidade ao ano letivo (Reis *et al.*, 2023).

Somou-se a isso, o fato de que nem todos os estudantes tinham acesso ao mundo digital, repentinamente colocado como condição a uma continuidade nos estudos. Além disso, a pandemia também trouxe uma crise de empregos, que obrigou estudantes a “esforçarem-se” ainda mais no trabalho para garantir a sobrevivência, colocando a renda como prioridade em detrimento à universidade.

Assim, da combinação de pandemia e crise econômica, social e política, de acordo com o professor Sant’Ana Júnior, “a constituição de novos instrumentos de informação, análise e interpretação, para o pesquisador, uma exigência e um desafio” (Bittencourt; Hoelz, 2021, p. 311), repensar as metodologias e os paradigmas que orientam a produção do conhecimento, buscando compreender as múltiplas dimensões da crise e seus impactos desiguais sobre as classes sociais, os territórios e os grupos marginalizados.

Ainda de forma bastante incipiente, os dados iniciais da pesquisa, apresentados na próxima seção, revelam a materialização da ação estatal nas universidades como parte do conjunto das

instituições burocráticas – Estado-administração – que proporciona um serviço, mas que ao mesmo tempo contribui para a reprodução da estrutura social (Bourdieu, 2014), na medida que empurra as universidades a adotarem um novo modelo remoto de educação e que exclui grande parte da população que não tem o suporte necessário para o acompanhamento das aulas.

Efeitos da COVID-19 nas universidades das fronteiras entre Brasil, Argentina e Paraguai

A pandemia da COVID-19 não apenas interrompeu o funcionamento cotidiano das universidades, mas expôs as estruturas que historicamente organizam o campo educacional. Partindo da perspectiva de Bourdieu (1996, 2014), para quem o Estado atua como instância de reprodução das desigualdades por meio de mecanismos burocráticos aparentemente neutros, é possível compreender como a crise sanitária aprofundou contradições já presentes nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas.

Desde as reformas educacionais dos anos 1990, as universidades públicas enfrentam um gradual processo de precarização, marcado pelo subfinanciamento e pela adoção de lógicas mercantis. No Brasil, a LDB (1996), implantou uma racionalidade gerencial na educação superior, vinculando financiamento a métricas de produtividade - mecanismo que posteriormente facilitaria os contingenciamentos de verbas. Seu correlato paraguaio, a Lei Geral de Educação (1998), ao priorizar o ensino básico, condenou as universidades públicas a um subfinanciamento crônico. Já a Argentina, com a Lei Federal de Educação (1993), descentralizou responsabilidades sem garantir recursos, fragilizando o sistema universitário público - problema que a Lei 26.206 (2006) não conseguiu reverter pela persistência da austeridade orçamentária.

Essas reformas, embora distintas em seus contextos nacionais, compartilham uma lógica transnacional de mercantilização da

educação que a pandemia não criou, mas radicalizou. O campo universitário fronteiriço, com seu funcionamento tradicionalmente marcado por fluxos transfronteiriços e adaptações criativas, tornou-se espaço privilegiado para observar essa aceleração histórica – processo que atingiu as condições de trabalho e estudo na região.

De forma geral, trabalhadoras e trabalhadores foram afetados de diversas maneiras. O relatório conjunto da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), divulgaram, que a taxa de desemprego ao final de 2021 se aproximava de 25,2 milhões de pessoas na América Latina e no Caribe (Cepal; OIT, 2022).

No campo educacional, a evasão no ensino superior, em pauta desde muito antes da pandemia, apresenta um panorama desolador, 2,3 milhões de estudantes abandonaram o curso superior em 2021 (Inep, 2023). Sob o efeito de outras “crises” estruturais, econômica, política e social, que transfigura “a organização do trabalho dos professores, tornando-o precário, pautado no individualismo, na competição, na sobrecarga laboral e na subtração do tempo de lazer pelo tempo de trabalho” (REIS *et al.*, 2023), a crise sanitária, para além de romper rotinas, impôs novas demandas reconfigurando espaços e ferramentas laborais. No contexto da América Latina e Caribe, 160 milhões de estudantes foram afetados. Desses, 24 milhões corriam o risco de não retornar a uma instituição educativa (Unesco, 2020).

Os ritmos cotidianos foram descontinuados, o isolamento social, temores e angústia alteraram nossas vidas e nos transformamos em perigosos portadores do vírus. As máscaras passaram a ser acessórios obrigatórios, deixando nossas expressões abafadas pelas normas e fazendo com que ficássemos cada vez mais isolados e sozinhos (Ribeiro, 2021). E mesmo no retorno das aulas presenciais, o uso de máscara simboliza a contradição do Estado que impõe protocolos sanitários individuais, mas fala em prover condições coletivas como a melhoria dos espaços físicos das salas de aula.

Da mesma forma, o trabalho docente, já historicamente marcado pela sobrecarga decorrente de condições estruturais precárias, especialmente as públicas, se intensificou pela determinação da continuidade das atividades de ensino, mesmo que não tenha sido avaliado se haveria condições materiais para o pleno desenvolvimento das atividades docentes. Coube ao professor o ajustamento necessário nesse novo modelo de ensino. Importante destacar a capacidade e a disposição dos profissionais da área de educação que conduziram suas atividades, ainda que não houvesse nenhuma outra contrapartida material de suporte ao trabalho docente em casa, necessário naquele momento.

Com a suspensão das atividades presenciais, as salas de aula se deslocaram para os ambientes domésticos de cada um, professores e alunos. O quadro negro se transformou em plataforma digital e os estudantes, imagens em uma tela de computador. Tal reorganização do espaço e do tempo cotidiano, contribuiu para evidenciar e reforçar as desigualdades durante o processo de reinvenções motivados pela pandemia, tanto pelo acesso à internet, quanto pela dificuldade em acompanhar os conteúdos (Guizzo; Marcello; Müller, 2020).

Os projetos de pesquisa que dependiam de atividades presenciais (como experimentos em laboratórios ou pesquisas em comunidades) foram paralisados ou adiados, especialmente pelos cortes orçamentários das agências de fomento como a CAPES, e o CNPq, inviabilizando, de todo o modo, os trabalhos (Westin, 2020; Hastenreiter, 2021). As pesquisas tiveram que ser adaptadas ou até mesmo adiadas pela impossibilidade de coletar dados. As defesas dos trabalhos de conclusão dos cursos (graduação e pós-graduação) foram realizadas, quando possível, de forma remota.

Por outro lado, nesse novo contexto, os agentes estatais, professores, estudantes, os trabalhadores das universidades deram respostas inovadoras e criativas, capazes de mobilizar soluções para lidar com os diferentes problemas “não como resposta linear a um poder vertical e já dado, nem mesmo como mero atendimento a

estruturas dominantes, mas como criação e imprevisibilidade, contingência e inventividade” (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 15).

Especificamente na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina para além do aumento das desigualdades sociais na região, a pandemia, com as restrições sanitária e o fechamento da fronteira, interrompeu projetos de integração acadêmica e a mobilidade acadêmica. O fechamento da fronteira paraguaia (*Ciudad del Este*) foi decretado em 18 de março de 2020, pelo presidente do Paraguai, Mario Abdo⁷, e em 20 de março de 2020, pelo governo brasileiro⁸. Na fronteira da Argentina (*Puerto Iguazu*), o governo argentino decretou o fechamento das fronteiras para estrangeiros em 15 de março de 2020⁹.

As medidas sanitárias na gestão das fronteiras evidenciaram contradições estruturais: por um lado, a negação da integração transfronteiriça como realidade social, o vaivém diário de trabalhadores e familiares, antes tolerado, passou a ser criminalizado sob o rótulo de 'imigração ilegal', expondo a seletividade dos Estados em tempos de exceção; por outro, a resistência de atores locais que reinventaram estratégias de sobrevivência (Silva; Dorfman (2020)). Com as fronteiras fechadas, trabalhadores que atuavam no Paraguai continuavam cruzando a fronteira para não perder seus empregos. Pequenos comerciantes passaram a transportar mercadorias (alimentos, vinhos, remédios) usando rotas alternativas e passagens informais, como travessias pelo Rio Paraná ou rotas por área de mata.

Já no campo da educação, com o fechamento da fronteira entre Brasil e Paraguai, pela Ponte da Amizade, os estudantes de medicina em *Ciudad del Este* ficaram impedidos de voltar ao Brasil ou retornar ao Paraguai para as aulas (Webber, 2022).

A Unila instituiu o Comitê Institucional de Enfrentamento à COVID-19 (CIEC) com a finalidade de elaborar estratégias de

⁷ Decreto Presidencial n° 3442/2020.

⁸ Portaria Interministerial n° 120/2020.

⁹ Decreto de Necessidade e Urgência n° 260/2020.

combate à pandemia. Em uma de suas primeiras deliberações, o comitê determinou a suspensão das atividades presenciais e a adoção do teletrabalho para o setor administrativo (UNILA, 2020). Essa medida impactou significativamente a comunidade acadêmica, especialmente os estudantes transfronteiriços, que se viram impossibilitados de cruzar as fronteiras e permaneceram confinados em seus países de origem. Entre os mais afetados estavam os indígenas da aldeia Ocoy, em São Miguel do Iguazu, que enfrentaram grandes obstáculos em seus deslocamentos, agravando sua situação de vulnerabilidade durante a crise sanitária.

Em 16 de março de 2020, seguindo determinação do governo estadual, a UNIOESTE decretou a suspensão imediata de todas as atividades presenciais em seus sete campi espalhados pelo oeste paranaense. A medida anunciada¹⁰ alterou a rotina universitária: mais de 15 mil estudantes tiveram suas aulas presenciais interrompidas, enquanto cerca de 2 mil servidores técnico-administrativos migraram para o regime de teletrabalho - com exceção apenas dos serviços considerados essenciais, como segurança e manutenção predial. Os campi, antes movimentados, passaram a operar com rigoroso controle de acesso, em que apenas atividades de ensino, pesquisa e extensão podiam ocorrer mediante agendamento prévio e seguindo protocolos sanitários rígidos. Os projetos de pesquisa que envolviam pesquisa de campo foram paralisados, enquanto outros se adaptaram ao formato remoto, quando possível - como no caso dos programas de extensão que migraram para as plataformas digitais para manter o atendimento à comunidade¹¹.

Muitos estudantes e pesquisadores que dependiam do trânsito binacional entre Brasil e Paraguai enfrentaram obstáculos adicionais, especialmente em cursos da área da saúde, onde as atividades práticas eram essenciais. A universidade precisou

¹⁰ Resolução nº 1.245/2020.

¹¹ Plantão Coronavírus (parceria entre a Prefeitura Municipal e a Unioeste por meio de um projeto de extensão.)

negociar com autoridades locais e a Itaipu Binacional para criar protocolos especiais que permitissem a continuidade mínima dessas atividades essenciais (Calebe, 2020). Esse cenário de incertezas e de incapacidades em lidar com a crise, causada pela pandemia, não foi apenas um desafio temporário, mas um sintoma da falência de um modelo que submete a educação a critérios de eficiência mercadológica.

As crises, sejam econômicas, políticas ou sanitárias são janelas de oportunidades para imposição de mudanças estruturais que, em contextos de normalidade, enfrentariam resistência organizada. Foi nesse contexto que o então candidato ao segundo mandato no Governo do Paraná, Ratinho Junior, defendeu a implementação da Lei Geral das Universidade (LGU)¹², alegando que ela traria ganhos em eficiência e economicidade. O superintendente da Seti, Aldo Bona, reforçou o argumento, afirmando que a lei estabelece “quais seriam os índices ou qual seria a forma do Estado financiar as universidades”¹³.

A LGU, longe de resolver esses problemas, aprofunda a lógica de desresponsabilização do Estado. Assim como as reformas dos anos de 1990, ela transfere para as instituições a carga de buscar financiamento alternativo e adaptar-se a contextos adversos, sem garantir os recursos necessários. A pandemia, ao desmobilizar servidores e estudantes, facilitou a imposição dessa agenda, mas também evidenciou seu fracasso em assegurar educação pública de qualidade, especialmente em regiões fronteiriças, onde a cooperação institucional é vital.

À luz da teoria bourdieusiana, a LGU se revela como mais um capítulo na trajetória histórica de transformação das universidades públicas em aparelhos de reprodução social sob a égide neoliberal. Como demonstrado, a materialização da ação estatal através da

¹² Lei Ordinária 20933/2021.

¹³ AEN/PR (20 out. 2023). Sancionada lei que cria parâmetros de financiamento das universidades estaduais. Disponível em: sancionada-lei-que-cria-parametros-de-financiamento-das-universidades.pdf

LDB (1996) e suas correlatas no Cone Sul criou um campo universitário estruturalmente predisposto à precarização, cujos efeitos se manifestaram de forma aguda durante a pandemia.

A adoção compulsória do ensino remoto, apresentado como solução emergencial, revelou-se, na prática, um dispositivo de exclusão educacional que reforçou as assimetrias sociais pré-existentes. Neste processo, o Estado-administração, longe de ser mero espectador, atuou como agente ativo na reconfiguração do *habitus* acadêmico, naturalizando a lógica da escassez e da adaptação precária como alternativas possíveis.

A LGU consolida essa racionalidade ao converter a crise sanitária em oportunidade para acelerar a mercantilização do espaço universitário. Seu caráter aparentemente técnico-especializado esconde uma violência simbólica que, seguindo a tradição das reformas dos anos 1990, transforma direitos sociais em privilégios contingentes, subordinados à lógica do desempenho e da eficiência gerencial.

A experiência das regiões fronteiriças, onde as contradições deste modelo se manifestam com especial intensidade, serve como alerta sobre os riscos de naturalização deste processo. A verdadeira superação da crise educacional exige não apenas a crítica à LGU, mas a reconstrução do pacto civilizatório que compreende a educação superior como bem público e direito universal.

Considerações preliminares

Os resultados aqui apresentados, ainda que incipientes, revelam como a pandemia da COVID-19 funcionou como um acelerador das desigualdades, opressões e contradições que permeiam as universidades públicas e criou as condições para reformas que, em circunstâncias normais, enfrentariam resistência organizada. O ensino remoto emergencial, embora apresentado como medida necessária, mostrou-se um dispositivo de exclusão, aprofundando disparidades já existentes, sobretudo nas regiões

fronteiriças, onde as universidades desempenham um papel estratégico.

Em diálogo com a teoria de Bourdieu, os primeiros indícios apontam que a LGU pode ser lida como mais um instrumento de reconversão do *habitus* acadêmico, legitimando a precarização como inevitável e transformando direitos sociais em privilégios contingentes. Seu discurso aparentemente técnico, centrado em "eficiência" e "economicidade", parece ocultar uma violência simbólica que redefine a educação superior como serviço em vez de direito.

Os desafios que se impõem exigem mais do que resistência pontual: demandam a reconstrução de um projeto alternativo que restitua às universidades seu papel como espaços de produção democrática do conhecimento. Isso implica confrontar não apenas a LGU, mas o paradigma neoliberal que, há décadas, estrutura as políticas educacionais no Brasil. A experiência da LGU serve como alerta sobre os riscos da naturalização desse modelo.

Referências

ALBUQUERQUE, J. L. C. Fronteiras: entre os caminhos da observação e os labirintos da interpretação. *In*: COLOGNESE, S. A.; CARDIN, E. G. (org.). **As ciências sociais nas fronteiras**. 1. ed. Cascavel: JB, 2014, v. 1, p. 61-80.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 225 p.

BITTENCOURT, A.; HOELZ, M. Simpósio Mundo Social e Pandemia. **Sociologia & Antropologia**, [S.l.], v. 11, n. spe, p. 261–435, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752021v11esp19>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1996. 231 p.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 3-65.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2021>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CABRAL NETO, A.; FREITAS LOPES, W. de J. Políticas educacionais na América Latina: uma reflexão sobre as suas diretrizes. **Revista Educação Em Questão**, [S.l.], v. 58, n. 56, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21017>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CALEBE, J. Unioeste Foz cria call center para atendimento contra o COVID-19. **Rádio Cultura Foz**, Foz do Iguaçu, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://www.radioculturafoz.com.br/2020/04/15/unioeste-foz-cria-call-center-para-atendimento-contra-o-covid-19/>. Acesso em: 09 ago. 2023.

CARDIN, E. G.; COLOGNESE, S. A. (org.). **As ciências sociais nas fronteiras**: teorias e metodologias de pesquisa. Cascavel: JB, 2014.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe – OIT - Organización Internacional del Trabajo, **Los salarios reales durante la pandemia: evolución y desafíos, Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe**, Santiago, n. 26, p. 1-44 jun. 2022. (LC/TS.2022/71) Disponível em: <https://grupobrasil.com.ar/wp-content/uploads/2022/06/CEPAL-y-OIT.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

DORFMAN, A. Textualizando condições fronteiriças: a contribuição da literatura ficcional para o estudo do contrabando. *In*: CARDIN, E. G.; COLOGNESE, S. A. (org.). **As ciências sociais nas fronteiras** - Teorias e metodologias de pesquisa. 1. ed. Cascavel: JB, 2014. p. 125-145.

DORFMAN, A.; SILVA, R. C. M. e. Border Control (Brazil, Paraguay, Argentina) and Local Inventiveness in Times of COVID-19. **Borders in Globalization Review**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 94-99, *fall winter*, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18357/bigr21202019916>.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, ago. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046238077>. Acesso em: 5 ago. 2023.

HASTENREITER FILHO, H. N. A universidade pública brasileira e o processo de desconstrução em curso. In: ROSSI, R. A.; TUDE, J. M. (org.). **Cortes no orçamento das universidades federais: significados e efeitos**. 1 ed. Salvador: EAUFB 2021, p. 23-32.

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 103-118, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=347632186008>. Acesso em: 17 jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MALUF, S. W. **Aula Inaugural: Mestrado em Antropologia Social PPGAS/ICS/UFAL**. Youtube, 08 maio 2020, 1:32:43. Disponível em: <https://brasilplural.paginas.ufsc.br/antropologia-na-pandemia/antropologia-em-tempo-real-urgencias-etnograficas-na-pandemia>. Acesso em: 4 jul. 2023.

MARINO, P. A.; MANDALOZZO, S. S. N. O processo de formulação da Lei Geral das Universidades do ponto de vista dos sindicatos docentes das Instituições Estaduais de Ensino Superior do Paraná. **Emancipação**, Ponta Grossa, PR, v. 23, [s.n.] p. 1-22, nov. 2023. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.23.2321038.024.

MERCOSUL. Notícias educação. **Página do Setor Educacional do Mercosul**. Montevideú, Uruguai. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/>. Acesso em 18 ago. 2023.

MOREIRA DA SILVA, A. Os empresários e a educação superior: a obra de José Rodrigues como eixo de entendimento acerca das

transformações da educação superior brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p. 01-17, jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.55182>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55182>. Acesso em: 4 jul. 2023.

REIS, M.; LOSSO, M. *Políticas públicas en la educación de la Infancia en Brasil y Argentina: realidades y desafíos derivados de la pandemia da Covid-19*. **Revista do Centro de Educação**, [S.l.] v. 48, n. 1, e28, p. 1-19, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644470038>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

REIS, M. C. P. M.; LIMA, R. de; GOMES-SOUZA, R.; RESENDE, G. C. Work and mental health of professors, before and during covid-19. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5833. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5833>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SCHARAGRODSKY, P. A. Certezas, incertezas, possibilidades e desafios. A pandemia da Covid-19 na educação na Argentina. **Olhar de Professor**, [S.l.:s.n.], v. 24, p. 1-9, abr. 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.15582.025. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15582>. Acesso em: 8 maio 2024.

SILVA, R. C. M. e. Escola e educar na fronteira: atos do estado se (des)fazendo em seus limites. In: DORFAMN, A. *et. al.* (Org.). **Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorin, 2021. p. 27-58. DOI:10.21826/9786599023460-00

SILVA, R. C. M.; DORFMAN, A. Border Control (Brazil, Paraguay, Argentina) and Local Inventiveness in Times of COVID-19. **Borders in Globalization Review**, [S.l.], v. 2, n. 1, *fall winter*, 2020.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 17 jul. 2023.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Plano de Contingência COVID-19**. Foz do Iguaçu, PR:

UNILA, 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/institucional/documentos-oficiais/PlanodeContingenciaCOVID191.pdf>.

Acesso em: 20 fev. 2024.

WEBBER, M. A. Cruzando fronteiras em busca da formação médica. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, MS, n. 32, p. 117-127, jan./jun. 2022.

WESTIN, R. Corte de verbas da ciência prejudica reação à pandemia e desenvolvimento do país. **Agência Senado**, Brasília, 25 set. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais> Acesso em: 10 mar. 2024.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E O FLUXO MIGRATÓRIO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE O CENÁRIO SUL-MATO-GROSSENSE¹

Elis Regina dos Santos Viegas
PPGedu/FAED/UFGD - CAPES

Fábio Perboni
PPGedu/FAED/UFGD

Introdução

O Brasil vivencia nas últimas décadas uma mudança significativa no perfil migratório, com destaque para a intensificação dos fluxos provenientes de países vizinhos e, também, de nações localizadas no hemisfério sul, africanas e asiáticas. Além de ser uma alternativa de residência por conta de diversos fatores, como crises econômicas, políticas e sociais.

De acordo com os dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), organizados por Cavalcanti, Oliveira e Silva (2023), há uma tendência de aumento no número de solicitações de residência no Brasil. Em 2013, registrou-se um total de 105.094 requerimentos; já no ano de 2023, esse número passou para 1,2 milhão, o que reflete uma mudança importante no perfil migratório. Ainda de acordo com o OBMigra, no que tange aos migrantes de longo prazo (residência fixa), em 2013, observou-se um percentual de 64,2%; dez anos depois, a taxa é de 80,8% das solicitações, indicando que o território brasileiro tem se apresentado como um destino atrativo para pessoas e famílias que buscam estabelecer residência permanente.

A partir disso, é possível inferir que há um fluxo significativo de migrantes internacionais em solo brasileiro, o que exige

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802261277>

discussões e intervenções amplas quanto à rede de acolhimento, em termos de direitos humanos fundamentais em toda a extensão federativa. Todavia, ainda que direitos humanos seja um tema presente nas pesquisas recentes sobre fenômenos migratórios (Costa; Reusch, 2016; Nascimento *et al.*, 2023; Oliveira, 2009; Redin, 2020), no Brasil, ainda são escassos os estudos que relacionam o direito à educação e a população imigrante.

Tais observações fazem parte das análises atinentes às discussões sobre “migrações internacionais e o direito à educação”, investigadas no âmbito do estágio de pós-doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculado ao projeto maior “Educação, inclusão e desenvolvimento: pesquisas comparadas em história, avaliação e práticas educacionais do Brasil com realidades internacionais”, financiado pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessa feita, temos como objetivo analisar a questão das migrações internacionais e o direito à educação, tendo como foco o cenário sul-mato-grossense. Para tanto, lançamos mão da opção metodológica (Godoy, 1995) de natureza teórico-documental, pautada pela abordagem qualitativa.

Assim sendo, o texto foi estruturado da seguinte forma: primeiro, pontuações sobre o direito à educação como direito humano; na sequência, o delineamento do cenário sul-mato-grossense em relação ao tema; mais adiante, pontuamos as questões atinentes aos países que mantêm o maior fluxo migratório com o Brasil; para então apontarmos as considerações finais.

Direito à Educação como Direito Humano: princípio fundamental

No contexto das normas internacionais, o Brasil é signatário de diversos tratados e convenções que protegem os direitos humanos dos imigrantes, incluindo o direito à educação. Como exemplos,

cita-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção das Nações Unidas referente ao Estatuto dos Refugiados (1951), a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas (1954), a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990), a Convenção Americana de Direitos Humanos (1992), o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul e países associados (2009) e outros instrumentos que reconhecem o direito à educação como um direito fundamental.

No âmbito nacional, observadas as demandas gerais (convenções, acordos e adesões), a Constituição Federal (CF) de 1988 inova no que diz respeito às relações internacionais (Dallari, 2002), ao estabelecer princípios que orientam a atuação do governo brasileiro. Entre os princípios (art. 4º), sobressaem a prevalência dos direitos humanos (inciso II), a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade (inciso IX) e a concessão de asilo político (inciso X), explicitamente mencionados como fundamentos das relações exteriores do país.

Quanto ao acolhimento do grupo infantojuvenil, abrangendo os imigrantes, cabe destacar as prerrogativas observadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 1990, artigo 3º: “[...] assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990). Incluída pela Lei nº 13.257 de 2016 (que altera o art. 3º, parágrafo único, ECA/1990), a questão dos direitos circunstanciados, aplicados “a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação” (Brasil, 2016).

De forma específica, há em vigência a Lei de Refúgio (nº 9.474 de 1997), que definiu mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados (1951), conforme artigo 1º, incisos I a III, nos quais é reconhecido tal status nas seguintes situações: perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas; estar fora de seu país de nacionalidade e não poder ou não querer acolher-se à proteção do país de origem;

e, também, grave e generalizada violação de direitos humanos (Brasil, 1997).

Dez anos depois, foi instituída a Lei de Migração (nº 13.445 de 2017), que estabelece classificações em relação aos estrangeiros (artigo 1º, incisos II, IV, V e VI), a saber: imigrante, pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente; residente fronteiriço, pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho; visitante, aquele que ingressa no território nacional com finalidade específica e por prazo determinado (turista, estudante, profissional em missão de trabalho temporário, entre outros); apátrida, pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas (1954), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 4.246 de 2002.

Essas são algumas das principais categorias definidas pela Lei de Migração, cada uma com suas particularidades em relação aos direitos, deveres e procedimentos aplicáveis. Essa diferenciação é importante para garantir a proteção adequada, bem como para orientar a atuação das autoridades competentes na definição e gestão das políticas públicas.

Nesse horizonte de garantias legais, estabelece-se o direito à educação como universal e obrigatório (Brasil, 1988), sem distinção quanto à nacionalidade dos beneficiários. Isso significa que todos os residentes no território brasileiro têm direito à educação básica gratuita e compulsória, incluindo imigrantes e suas famílias.

Do ponto de vista jurídico, o direito à educação regula a conduta dos indivíduos em uma sociedade, estabelecendo padrões e expectativas em relação a outros direitos, porquanto a educação é considerada um bem social essencial para o desenvolvimento humano (Duarte, 2007; Duarte; Gotti, 2016), como um direito fundamental de natureza social. Essa perspectiva é ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que reforça o princípio da educação para todos e

estabelece que o acesso à educação básica é direito de todos, sem discriminação.

Tais prerrogativas são observadas na circunscrição (Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela) da organização intergovernamental regional denominada Mercado Comum do Sul (Mercosul), mediante a promulgação do “Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os estados Partes do Mercosul e Estados Associados”, Decreto nº 10.092 de 2019. O documento tem por finalidade garantir a mobilidade estudantil na região, possibilitando a equivalência entre os sistemas educativos dos países membros.

A equivalência torna-se uma ferramenta importante para facilitar a integração de estudantes mercosulinos, pois, ao reconhecer e equiparar os registros escolares/acadêmicos realizados no país de origem, em relação aos requisitos do país que acolhe, há uma maior possibilidade de agilizar o processo de inserção/ingresso nas escolas e universidades brasileiras. Isso não apenas facilita a transição dos estudantes entre os diferentes sistemas educacionais, mas também promove a cooperação e a integração regional.

Ainda, cabe destacar a Resolução nº 1 de 2020, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema de ensino público brasileiro, de forma a ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). A normativa assegura o direito de matrícula na educação básica, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (Brasil, 2020), alinhada aos termos do artigo 24, inciso II, alínea “c”, da LDB/1996.

Destarte, a efetivação do direito à educação para imigrantes no Brasil está respaldada por normas nacionais e internacionais que reconhecem a importância da educação como um direito humano

essencial, independentemente da nacionalidade ou status migratório.

Cenário sul-mato-grossense: aspectos observados

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) está localizado na região Centro-Oeste, com uma área de 357.142,082 km², distribuída em 79 municípios. Em termos territoriais, ocupa o 6^o lugar em relação a outros estados brasileiros. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² de 2022, a estimativa é de 2.757.013 habitantes, que o coloca na 21^a posição no país em quantitativo populacional.

No que se refere à localização internacional vizinha, o MS faz fronteira com dois países, a saber: Bolívia e Paraguai. Por conta de sua extensa fronteira seca, os locais de maior fluxo de pessoas ocorrem em municípios como Ponta Porã, Dourados, Corumbá, Porto Murtinho e Mundo Novo, que são próximos da fronteira com os países supracitados, o que colabora para um quadro de mobilidade humana na região fronteira. Além da contínua circulação de pessoas, novos grupos como haitianos, colombianos, chineses e, mais recentemente, venezuelanos chegaram ao MS, motivados, no caso da Venezuela e do Haiti respectivamente, por crises político-econômicas, desastres naturais e violência armada.

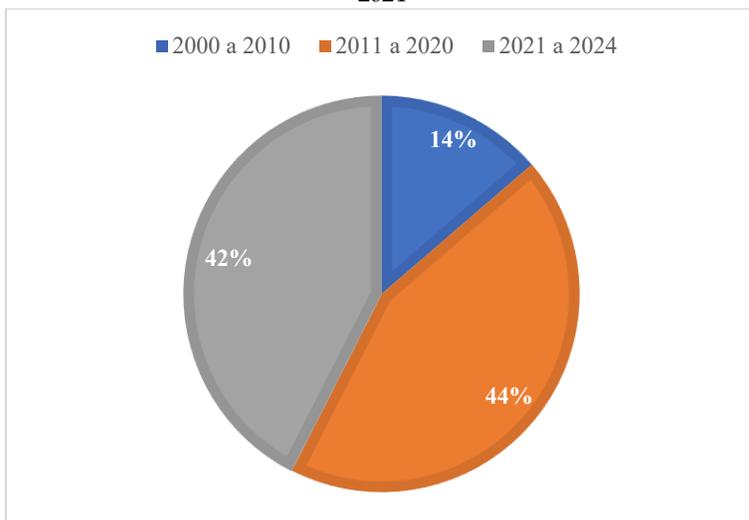
De acordo com o Observatório das Migrações em São Paulo (2024)³, do quantitativo geral de migrantes no Brasil (de 2000 a 2024), registram-se 2.213.884 estrangeiros. No mesmo período, no

² Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>. Acesso em: abr. de 2024.

³ “[...] grupo de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO) que busca aprofundar o conhecimento teórico, metodológico e empírico acerca das configurações e das especificidades que os processos migratórios internos e internacionais”. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinc-re-sismigra/>. Acesso em: abr. de 2024.

território sul-mato-grossense, identificou-se um total de 34.711 migrantes.

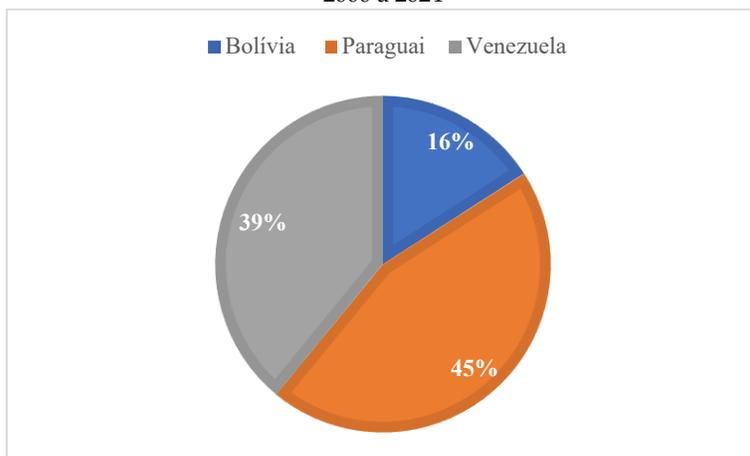
Gráfico 1: Registro total de migrantes internacionais no MS por período – 2000 a 2024



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Observatório das Migrações em São Paulo (2024).

Por recortes temporais, analisamos que, dos anos de 2000 a 2010, houve um cômputo de 4.756 imigrantes; de 2011 a 2020, 15.211; e de 2021 a 2024, 14.754 registros. Os dados revelam um crescimento considerável do segundo período em relação ao primeiro (225%); porém, o período seguinte evidencia, em apenas três anos, números próximos aos registrados no decênio anterior, o que indica um volume acentuado de entrada recente de migrantes em MS. Ainda, observamos, no que concerne à circulação migratória acentuada com o Brasil, três países vizinhos: Bolívia, Paraguai e Venezuela.

Gráfico 2: Registro de migrantes bolivianos, paraguaios e venezuelanos no MS - 2000 a 2024



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Observatório das Migrações em São Paulo (2024).

O gráfico evidencia que, na soma dos três países mencionados, o percentual é de 71% do total, assim distribuídos em ordem decrescente: Paraguai, com 11.228 (32%), Venezuela, com 9.738 (28%), e Bolívia, com 3.969 (11%). Ao considerarmos esse conjunto de países, é possível destacar alguns pontos no que se refere ao aumento no número de imigrantes.

Um dos pontos a ser mencionado é a integração regional estimulada pelo Mercosul, identificado como uma organização intergovernamental que visa promover a integração econômica e política entre os países membros. Inicialmente, o Tratado de Assunção (1991) foi firmado entre Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, que posteriormente associaram outros países da América do Sul, como Chile e Bolívia (1996), Peru (2003), Colômbia e Equador (2004), e Venezuela (início em 2006, adesão plena em 2012). Nesse contexto, a questão do direito à educação é abordada sob diferentes perspectivas, considerando as prioridades estabelecidas pelos países envolvidos.

No acordo assinado pelos países membros (Mercosul, 2001), afirma-se que tal relação intergovernamental consiste na livre

circulação de bens e serviços, fatores produtivos, bem como na eliminação de barreiras alfandegárias, na criação de uma política de comércio externo e no fortalecimento da integração entre os países. O principal objetivo é propiciar um espaço comum para gerar oportunidades comerciais e de investimentos por meio da integração das economias locais de cada país ao mercado internacional, além da cooperação entre seus integrantes. Cabe destacar, conforme observado por Goldzweig (2013), que a entrada da Venezuela como membro pleno no Mercosul foi uma discussão intensa e ampla, uma vez que sua adesão aconteceu como modo de fortalecer a integração regional em termos econômicos. Isso constituiu-se em um marco histórico para o movimento de regionalização da América do Sul, uma vez que a Venezuela representou um peso econômico, comercial e energético importante, permitindo a expansão do poder de barganha na relação com outros países e blocos regionais.

Todavia, desde 2017, a participação da Venezuela encontra-se suspensa de todos os direitos e obrigações inerentes à sua condição de Estado membro do Mercosul, em razão de o governo venezuelano não vir cumprindo o Protocolo de Ushuaia (1998), atinente à ruptura da ordem democrática. Assim, os demais países membros deliberaram por suspender a Venezuela de todos os direitos e deveres de sua condição de Estado membro, permanecendo dessa forma até a retomada da democracia no país.

Segundo Silva João e Silva Cesar (2023, p. 31), “[...] no primeiro momento, os nacionais venezuelanos foram tratados pelo governo federal como migrantes forçados”, enquadrados em uma “[...] categoria mais ampla de pessoas para as quais inexistente uma definição simples e designação oficial, havendo uma diferenciação entre estas e os refugiados e apátridas”.

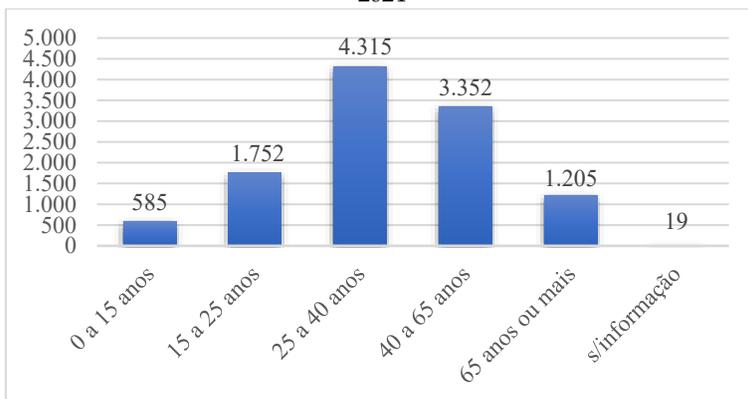
Como medida alternativa para fins de acolhimento, foi editada a Resolução Normativa nº 126, de 2 de março de 2017, por meio da qual se concedeu residência temporária, pelo prazo de até dois anos, aos nacionais de países fronteiriços onde não estivesse em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes

do Mercosul (Brasil, 2017b). Essa medida foi atualizada pelas Portarias Interministeriais nº 9 e nº 15, de 2018; nº 2, de 2019; e, atualmente, pela Portaria Interministerial nº 19, de 23 de março de 2021, que trata da “[...] autorização de residência para nacional de país fronteiriço onde não esteja em vigor o acordo de residência para nacionais dos estados partes do Mercosul e países associados (Venezuela, Suriname, Guiana)” (Brasil, 2021).

Fluxo migratório: Paraguai, Venezuela e Bolívia

A migração de paraguaios para o MS tem sido constante entre os anos de 2000 e 2024, conforme o Gráfico 3, influenciada por vários fatores econômicos, sociais e políticos. Essa migração envolve pessoas de diferentes faixas etárias, desde jovens em busca de oportunidades de emprego até famílias inteiras buscando uma vida melhor, com destaque para a faixa etária de 25 a 40 anos de idade.

Gráfico 3: Registro de migrantes paraguaios, por faixa etária, no MS – 2000 a 2024



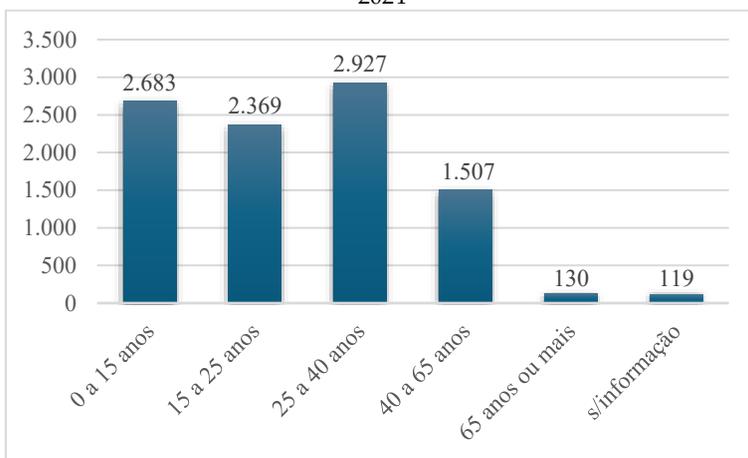
Fonte: Elaborado pelos autores com base no Observatório das Migrações em São Paulo (2024).

Podemos inferir sobre as possibilidades que resultam em um fluxo migratório acentuado, a exemplo de: oportunidades econômicas, laços culturais e geográficos, bem como questões políticas e sociais. Entretanto, a migração também traz desafios,

como a necessidade de políticas públicas que garantam direitos trabalhistas e sociais aos migrantes, bem como a integração adequada deles na sociedade local e, por conseguinte, nos espaços escolares formais, o que requer uma abordagem equilibrada nas políticas públicas para garantir uma integração harmoniosa.

Quanto aos venezuelanos, no mesmo período, é possível considerarmos uma série de fatores, principalmente relacionados à crise econômica, política e social no país, levando milhões de venezuelanos a buscarem refúgio em outros países, incluindo o Brasil. É interessante observar a variação de faixas etárias presentes no Brasil, primeiramente de 25 a 40 anos (2.927), na sequência de 0 a 15 anos (2.683) e, então, de 15 a 25 anos (2.369), com pouca variação numérica entre os grupos etários.

Gráfico 4: Registro de migrantes venezuelanos, por faixa etária, no MS – 2000 a 2024



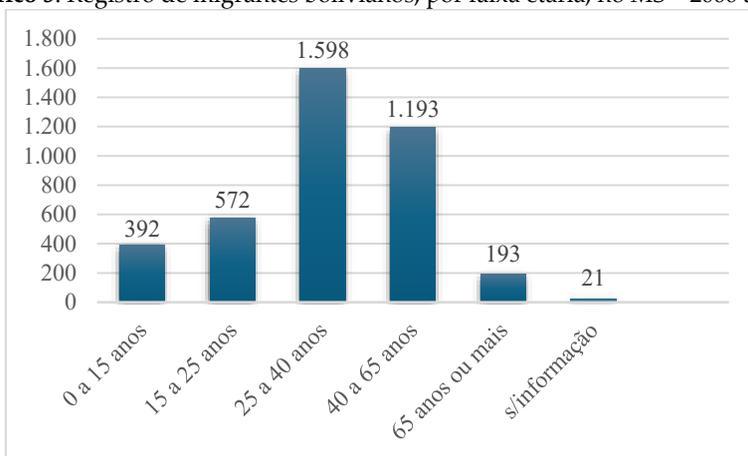
Fonte: Elaborado pelos autores com base no Observatório das Migrações em São Paulo (2024).

O Brasil implementou políticas de acolhimento e integração para refugiados venezuelanos (Silva J.; Silva C., 2023; Brasil, 2021), facilitando a entrada e a permanência, o que resultou em um deslocamento crescente. O estado do MS, embora não seja um dos principais destinos iniciais, tem recebido um número significativo

de migrantes venezuelanos, como indicado no Gráfico 4. Da mesma forma, a chegada de muitos migrantes impõe desafios para os serviços públicos, entre outros, a oferta educacional na rede básica, com destaque para o grupo etário de 0 a 15 anos.

O terceiro maior fluxo migratório observado no MS, entre 2000 e 2024, é em relação aos bolivianos, também influenciado por fatores econômicos, sociais e políticos, com impactos variados no estado.

Gráfico 5: Registro de migrantes bolivianos, por faixa etária, no MS – 2000 a 2024



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Observatório das Migrações em São Paulo (2024).

A fronteira compartilhada entre a Bolívia e o Brasil (território sul-mato-grossense) facilita a migração, sendo municípios fronteiriços, como Corumbá, pontos de entrada comuns. A migração boliviana inclui jovens em busca de trabalho (de 25 a 40 anos), seguida por perfis etários de adultos e até idosos (de 40 a 65 anos).

Da mesma forma que a migração de outros países mencionados, a migração boliviana também impõe desafios, como a necessidade de serviços públicos adicionais (saúde, educação, habitação) para acomodar a crescente população migrante. Políticas públicas focalizadas são necessárias para garantir uma integração adequada e o respeito aos direitos dos migrantes.

Em resumo, analisamos que a migração de paraguaios, venezuelanos e bolivianos para o Brasil, especialmente no MS, tem impactos significativos no sistema educacional público. Esses impactos envolvem desafios e oportunidades que afetam tanto os migrantes quanto os municípios que os acolhem, como: infraestrutura escolar (aumento na demanda por vagas); contratação/concurso e formação docente; necessidade de apoio linguístico (espanhol e/ou guarani); programas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para facilitar a integração dos alunos migrantes; desafios de adaptação e integração cultural (incluindo diferenças nos métodos de ensino, currículos e práticas escolares); inclusão cultural e combate à discriminação/preconceito; apoio psicossocial etc.

Tais medidas envolvem a mobilização em regime colaborativo (financiamento adequado, infraestrutura escolar ampliada e programas específicos de apoio linguístico e cultural), com a instância federal, o governo do estado e as secretarias de educação estadual e municipais, para o desenvolvimento de políticas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos.

Considerações Finais

O fluxo migratório, que envolve o deslocamento de pessoas de um local, região ou país, para outro, tem impactos significativos no acesso aos direitos fundamentais, em especial à educação, questão complexa que envolve vários desafios.

Nesse sentido, garantir o direito à educação para os migrantes requer uma abordagem abrangente que considere as diversas dimensões desse fenômeno. Políticas educacionais inclusivas, respeito aos direitos humanos e cooperação internacional são elementos essenciais para enfrentar os desafios associados ao fluxo migratório e ao direito à educação. Contudo, a partir do estudo desenvolvido, é razoável inferir a necessidade de fomento de pesquisas que abordem a questão do direito à educação no cenário da integração regional, considerando o fluxo migratório e a adoção

de políticas intergovernamentais no enfrentamento dos desafios e no acesso a direitos fundamentais, como a educação.

O fluxo migratório no Mercosul reflete, portanto, a busca por uma integração mais estreita entre os países membros, impulsionada pelos princípios de livre circulação e cooperação regional. É um campo dinâmico que requer contínuo diálogo e esforços conjuntos para lidar com desafios emergentes e garantir uma migração segura e bem regulamentada na região.

Entretanto, cabe destacar que a lei positivada nem sempre garante o pleno cumprimento do direito. É necessário um esforço contínuo por parte dos governos (federal, estaduais e municipais), das instâncias administrativas, das instituições educacionais e da sociedade em geral para superar os desafios e garantir que todos, independentemente de sua origem, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2023.

ISBN: 978-65-5676-361-3 (PDF).

BRASIL. **Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002.** Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 6.975, de 7 de outubro de 2009.** Promulga o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 10.092, de 6 de novembro de 2019.** Promulga o Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Primário/Fundamental/Básico e Médio/Secundário entre os Estados Partes do Mercosul e Estados Associados, firmado pela República

Federativa do Brasil de 2010. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069 de 1990. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 19, de 23 de março de 2021.** Dispõe sobre a autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiriço, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul e Países Associados. Ministério da Justiça e da Segurança Pública e da Relações Exteriores. Brasília, 2021

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução Normativa nº 126, de 2 de março de 2017.** Dispõe sobre a concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço. Conselho Nacional de Imigração. Presidência da

República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2017b. 00012017030300088.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 – OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Observatório das Migrações Internacionais, Ministério da Justiça e Segurança Pública, Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2023.

COSTA, M. M. M. da; REUSCH, P. T. Migrações internacionais (Soberania, Direitos Humanos e Cidadania). **Passagens**, Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 275-292, maio/ago. 2016. DOI:

<https://doi.org/10.15175/1984-2503-20168204>

DALLARI, P. **Constituição e Relações Exteriores**. São Paulo: Saraiva, 1994.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007.

DUARTE, C. S.; GOTTI, A. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajaí, v.11, n.1, jan./abr. 2016.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, [S.l.], v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995. doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004

GOLDZWEIG, R. S. **A entrada da Venezuela no Mercosul: análise dos aspectos políticos e econômicos**. Centro de Estudos das Negociações Internacionais. São Paulo: USP/CENI, 2013.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Saúde. **Relatório Técnico - Fluxo migratório em Mato Grosso do Sul no período da pandemia covid-19 (2019-2022)**. Campo Grande, 2023. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1426954>

MERCOSUL. **Tratado de Assunção**. Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (Assunção, 26-3-1991). **Senatus: Cadernos da Secretaria de Gestão de Informação e Documentação**, Brasília, v. 1,

n. 1, p. 33-54, dez. 2001. <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70286>

NASCIMENTO, M. *et al.* (org.). **Migração, refúgio e direitos humanos**: reflexões de pesquisas contemporâneas. Belo Horizonte: Editora Expert, 2023.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO. **Banco Interativo**: Imigrantes Internacionais registrados no Brasil, Mato Grosso do Sul, Dourados. São Paulo: NEPO/UNICAMP, 2024. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sinre-sismigra/> . Acesso em: abr. de 2024.

OLIVEIRA, J. J. S. O Brasil no contexto das migrações e os direitos humanos. **Estudos**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 385-402, mar./abr. 2009.

REDIN, G. (org.). **Migrações internacionais**: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil. Santa Maria: UFSM, 2020.

SILVA, JOÃO L. Z. da; SILVA, CESAR A. S. da. A migração de venezuelanos para o Brasil: experiência da operação acolhida em Dourados-MS. *In*: SALDÍVAR, C. R.; DEL VALLE, E. C. (org.). **Migración y derecho**: un binomio en Construcción. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 28-51.

PROCESSO ESCOLARIZADOR NA FRONTEIRA DO SUL DO ANTIGO MATO GROSSO (1889-1943)¹

André Soares Ferreira
UFGD/FAED

Introdução

A História da Educação Pública na fronteira do Sul do antigo Mato Grosso (SMT) é um importante indicador para compreender a região numa dimensão não economicista e com maior potencial de síntese. Para discutir o processo de escolarização no SMT é necessário apreender o desenvolvimento de implantação de escolas na região, bem como sua finalidade, a partir das Reformas da Instrução mato-grossense no início do século XX.

O recorte estabelecido, 1889 a 1943 se justifica, pois, compreende duas importantes mudanças na figuração social e política em que o nacional e o regional manifestaram um imbricamento com características complementares e ambíguas. Após a proclamação da República em 1889, a Constituição republicana de 1891 reafirmou a descentralização do ensino escolar. Ela incumbiu à União a organização e oferta do ensino secundário e superior e reservou aos estados a organização e oferta do ensino fundamental e profissional. A partir da última década do século XIX a implantação e ampliação do número de escolas no SMT foi paulatina. Não obstante, foi com a criação do Território Federal de Ponta Porã, em 1943, dado ao investimento nacional na região, que o número de escolas no sul do SMT se multiplicou.

Propomos uma análise a partir de fontes bibliográficas e documentais, tais como livros, regulamentos de instrução e mensagens dos presidentes do estado. A análise se ancorará na

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802279298>

Teoria dos Processos Civilizadores (TPC), desenvolvida pelo sociólogo alemão, Norbert Elias, pois a educação escolar é uma figuração universalizada nas sociedades modernas e, em um processo de longa duração, ela foi capaz de alterar as relações entre adultos e crianças. A figuração escola na região manifesta a imposição do nacional sobre o regional e isso resultou na configuração de elementos que ligaram a identidade regional à nacional. É importante notar que o Estado, por meio do monopólio da violência física, regula e normatiza os comportamentos dos indivíduos resultando no autocontrole, e a escola “alimentou a construção simbólica do Estado (dimensão material da dominação) por nutrir um sentimento nacional (como dimensão simbólica da dominação)” (Krotsch, 2014, p. 80).

Norbert Elias, em sua obra, não realizou análises específicas sobre a educação escolar, mas formulou inúmeras questões relativas aos processos de transmissão de conhecimento ou aprendizagem e a maneira que as sociedades educam as gerações mais novas. O processo civilizador, centralizado nas relações humanas, demonstra “possíveis ligações entre a mudança a longo prazo nas estruturas da personalidade no rumo da consolidação e diferenciação dos controles emocionais, e a mudança a longo prazo na estrutura social com vistas a um nível mais alto de diferenciação e integração” (Elias, 1994b, p. 216). O controle estatal sobre os indivíduos provoca maior diferenciação e integração e, à medida que a sociedade se complexifica, o controle externo torna-se autocontrole. Essa passagem da coação externa para autocoação é fruto da aprendizagem social que constitui uma rede de interdependências envolvendo múltiplas figurações. Dentre estas, a escola possui lugar de destaque.

No desenvolvimento dos processos civilizadores, a escola passou a representar o caráter civilizatório de uma sociedade, pois uma população escolarizada passou a ser compreendida como civilizada. Ela tornou-se referência civilizatória por controlar os padrões de acesso ao saber e regular as formas de comportamento aceitáveis socialmente. Para Veiga (2008, p. 164), “a experiência da

escolarização elementar ampliada foi componente da dinâmica civilizatória de estender a toda população os processos de mudança de atitudes, valores e comportamentos”.

Os processos civilizadores têm sua marca e são perpassados pela constituição do Estado que monopoliza, controla e regula a violência. Na constituição do Estado, este também se tornou um dos fortes agentes no controle sobre a educação. A escolarização obrigatória monopolizou os saberes e, no caso brasileiro, a partir do século XIX, o pensamento comum que influenciou a implementação da educação e da criação da rede escolar foi o estrito vínculo entre escola e civilização (Veiga, 2008, p. 160). Para Veiga, o processo escolarizador está engendrado no processo civilizador, pois, como este, o processo escolarizador é um processo social de longo prazo que, embora tenha uma direção específica – letrar e adequar os indivíduos a comportamentos considerados socioculturalmente aceitos –, é posto em movimento por diferentes sujeitos e/ou grupos sociais interdependentes. Ela define o processo escolarizador como:

[...] uma mudança de longo prazo no comportamento dos indivíduos em relação ao valor estimado para a aprendizagem da leitura, da escrita e das ciências de maneira geral, mas principalmente ao valor atribuído a ciência e a racionalidade como fator fundamental de organização e coesão social. [...] o processo escolarizador compreende uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições (escola, família e Estado) interdependentes, uma vez que o equilíbrio de poder entre estes elementos se faz de maneira bastante diferenciada. (Veiga, 2009, p. 18-19)

A escola, no interior do processo civilizador, tornou-se o espaço especializado para preparar a criança para a vida adulta. O processo de escolarização é a marca das modificações nas relações entre adultos e crianças, pois quanto mais complexa a sociedade, maior é o distanciamento entre a vida do adulto e da criança. A escola é civilizadora à medida que se propõe, com intervenções pedagógicas cada vez mais profissionalizadas, preparar a criança

para a vida adulta. De acordo com Veiga (2011, p. 138), “a difusão da escola primária a partir do século XIX é sintoma das novas demandas sociais concernentes à preparação das crianças do povo para a vida adulta”, posto que a escola se tornou a instituição fora do núcleo familiar onde as relações de coerção entre crianças e adultos tornaram sistematizadas por meio da disciplina, de conteúdos e métodos fixados em um determinado tempo e espaço.

Civilização e escolarização nos regulamentos e políticas de ensino de Mato Grosso (1896-1943)

A educação escolar em Mato Grosso passou a ser regulada e mantida pelo estado a partir de 1896. O Regulamento Geral da Instrução Pública previa que deveria haver a criação de “escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares na Capital e cidades principais, devendo ser consideradas como tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população” (Mato Grosso, 1896, Art. 2º; 4º) e que o ensino elementar seria obrigatório para todas as crianças de 7 a 10 anos de idade. O Regulamento também previa que a educação primária e secundária se dividia em elementar e complementar e seria “ministrada à custa dos cofres públicos estaduais a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem” (Mato Grosso, 1896, Art. 2º; 4º).

O vínculo entre civilização e educação está presente no processo de introdução e ampliação do sistema educativo de Mato Grosso. As mensagens dos presidentes desde o início do século XX referem-se a ela como um remédio eficaz para curar os males sociais e constituir indivíduos adequados aos padrões morais que a sociedade civilizada exigia:

[...] o único meio de salvar a nova geração brasileira, a geração de nossos filhos, do contágio da lepra moral, que lavra pelo país, é educá-la. Educá-la fisicamente para se ter homens fortes; moralmente, para se ter homens honestos; intelectualmente, para se

ter homens ilustrados. Educá-la convenientemente, para se ter grandes homens. (Mato Grosso, 1901).

O processo de implantação do sistema educativo em Mato Grosso, como em qualquer outro local, apresentou dificuldades de diversas ordens: limitação de recursos, profissionalização de professores e instabilidade política marcada pelos conflitos armados entre diferentes grupos. Esta última interrompeu diversas iniciativas voltadas para o ensino primário, entre 1886 e 1910, pois, segundo Poubel e Silva (2006, 72), a atenção dos governantes, nesse período, estava “voltada mais para os conflitos que assolavam tanto a capital como o interior do estado”. Não obstante, a década de 1990 registrou aumento do número de escolas e matrículas. No ano de 1990, o estado possuía 68 escolas com 1.655 alunos matriculados. Em 1910, funcionavam 90 escolas no estado com 3.211 alunos matriculados (Mato Grosso, 1911). Para além dos problemas inerentes às ações educativas, a implantação de escolas pelo estado representa a institucionalização do controle estatal sobre as futuras gerações.

No Brasil, desde a Constituição republicana, de 1891 até a década de 1930, a educação escolar elementar era de responsabilidade dos estados. Em Mato Grosso, após o primeiro Regulamento de Instrução (1896) foram instauradas as reformas e a ampliação do sistema de ensino por meio dos Regulamentos de 1910 e 1927. Todos eles atribuíam a obrigatoriedade da educação às custas do estado. Em 1896, para crianças entre sete e dez anos, que morassem num raio de um quilômetro da escola, era obrigada a matrícula e frequência. Em 1927, a obrigatoriedade foi estendida até doze anos para as crianças que residissem até dois quilômetros da escola.

Os Regulamentos de Instrução estabeleceram os programas de ensino para os diversos níveis de instrução, a organização do tempo de aulas e intervalos, a exigência de um perfil de professor marcado pela conduta moralmente adequada e pautada ‘nos bons costumes’, a institucionalização de uma hierarquia fiscalizadora do

trabalho docente e da aprendizagem dos alunos, a proibição dos castigos físicos sob pena ao professor, e a punição para os pais que não enviassem seus filhos à escola sem relevante justificativa. Assim, é possível inferir, a partir dos referidos Regulamentos, que além da preocupação para preparar a criança de forma adequada para a vida adulta, o ensino escolar alterou a relação entre adultos e crianças, pois o Estado passou a mediar essa relação.

Na fronteira sul do SMT, as primeiras escolas elementares foram criadas em 1901 em Bela Vista e Ponta Porã:

Pela Resolução nº 281, de 6 de abril do ano passado [1901] foram criadas mais as escolas de Santo Antônio do Rio-Abaixo e de Santa Rita da Macorutuba; e pela acima citada nº 294, de 11 do mesmo mês e ano, as de Ponta Porã, Bela-Vista, Guaporé e Capim Branco; as quais, somadas às 68 já existentes perfazem o total de 74 escolas, em todo o Estado. O número de alunos matriculados no ano que findou em todas elas foi de 2.521, tendo sido a frequência de 2.048. (Mato Grosso, 1902)

É provável que a escola de Ponta Porã não tenha funcionado de forma adequada, pois, de acordo com Wilcox (2008, p. 39), viajantes que passaram pela fronteira em 1912 relataram que “não havia escolas na cidade [de Ponta Porã] e que as crianças eram educadas na vizinha cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero”. Contudo, houve investimento na criação de escolas no SMT, a partir de 1910. A mensagem do presidente de Mato Grosso, em 1916, sinaliza para a importância da educação e para a abertura de escolas:

Educar é synonymo de enriquecer. ‘A educação, dizem, que faz o porvir, deve fazer a riqueza do porvir’. [...] Praz-me reconhecer e assignalar, Snrs. Deputados, que a instrução publica em Matto-Grosso, na capital e algumas cidades, tem melhorado de 1910 a esta parte nem só quanto aos regulamentos e programmas, como tambem em relação a alguns edificios. (Mato Grosso, 1916)

De acordo com Poubel e Silva (2006, p. 109), as escolas elementares isoladas tornaram-se o modelo escolar em expansão, em Mato Grosso, a partir da década de 1910. Ainda que deficitária, a implantação de escolas isoladas buscou acompanhar o crescimento demográfico do estado nas primeiras décadas do século XX. Em 1919, Mato Grosso contava com 148 escolas isoladas e registrava 4.633 matrículas (Mato Grosso, 1919). No SMT, o número de escolas elementares subiu de 35, em 1910, para 55, em 1919.

Quadro 1: Escolas isoladas no SMT por cidade e por ano

Localidades	1910	1911	1912	1915	1919
Aquidauana	2	3	3	4	5
Bela Vista	3	3	3	4	7
Campo Grande	3	3	3	4	6
Corumbá	13	13	13	11	11
Coxim	2	2	2	8	7
Miranda	5	5	5	3	4
Nioaque	4	4	4	1	3
Ponta Porã	-	-	-	5	5
Porto Murtinho	-	-	-	2	2
Sant'Anna do Paranayba	3	3	4	3	2
Três Lagoas	-	-	-	2	3
Total	35	36	37	47	55

A escola isolada favoreceu o acesso à educação escolar em Mato Grosso, pois era a típica escola dos pequenos povoados ou da zona rural. Segundo Gil e Caldeira (2011), a escola isolada caracterizava-se por possuir um professor que deveria atender 40 (ou mais) alunos e, comumente, funcionava em prédios improvisados com pouco material didático. Essa caracterização da escola isolada é confirmada por Poubel e Silva, pois no caso de Mato Grosso,

[...] embora as escolas isoladas fossem responsáveis pela escolarização de um grande número de crianças, suas instalações e funcionamento eram motivos de constantes críticas por parte das lideranças locais. Vale ressaltar que muitas das apreciações se

referiam às escolas primárias do interior do estado, pois as escolas isoladas instaladas na capital e nas sedes dos municípios, segundo Dom Aquino Corrêa, correspondiam em geral, ao que delas era de se esperar, não acontecendo, infelizmente, o mesmo com as do interior. (Poubel e Silva, 2006, p. 100)

O Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, de outubro de 1910, marca o início de mudanças mais significativas na educação mato-grossense. O aumento de escolas, na década de 1910, está relacionado ao ideal de educação presente no Regulamento, que além de apresentar o ideal civilizador da escola – perfil do aluno e do professor; carga horária das atividades escolares; número salas de aula e de alunos; a forma de fiscalização das atividades escolares; a regulação do tempo escolar e a criação de grupos escolares – também previa a ampliação do número de escolas, afirmando que haveria escolas em todos os povoados do estado.

Art. 2º – Haverá para esse fim escolas primárias em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados do Estado; entendendo-se por povoados qualquer grupo de habitantes que não residem em terras de propriedade particular e onde se apure pelo menos vinte meninos nas condições de frequentar a escola. (Mato Grosso, 1910)

Em 1910, o governo do estado contratou professores normalistas recém-formados, em São Paulo, a fim de “criar uma Escola Normal e dar novos moldes ao ensino primário” mato-grossense. (Poubel e Silva, 2006, p. 81). Os normalistas contratados ajudaram na reorganização do ensino:

Mello e Kuhlmann ao chegarem a Cuiabá, em agosto de 1910, trabalharam com afinco para a reorganização do ensino público e para a criação da Escola Normal. Instalaram dois grupos escolares na capital, dos quais assumiram a direção. Defenderam, amplamente, a educação como mola propulsora do progresso social e a escola como o ‘templo do saber, amável e bom, responsável

pela formação da infância, considerada a sociedade de amanhã'. (Paulbel e Silva, 2006, p. 81)

A criação dos grupos escolares, em Cuiabá, baseava-se na ideia de que esse modelo era superior às escolas isoladas e sua distribuição pelo estado só ocorreria no decorrer das décadas seguintes. De acordo com Mello e Kuhlmann, o grupo escolar apresentaria melhores resultados porque possuía programa, horário e orientação unificados e a supervisão constante de um diretor (Poubel e Silva, 2006). É importante salientar que o grupo escolar se caracterizava como uma escola comum do meio urbano. Sobre a educação primária, o Regulamento previa:

Art. 1º - A instrução pública do Estado de Mato Grosso se divide em primária e secundária. É ministrada à custa dos cofres públicos estaduais a todos os indivíduos de ambos os sexos, sem distinção de classes nem de origem.

Art. 2º - A instrução primária será dada em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau. Haverá escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no estado, e complementares na Capital e cidades principais, devendo ser consideradas tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população. (Mato Grosso, 1910)

Acerca dos grupos escolares, o “Art. 38º – Nas sedes de distritos em que houver pelo menos seis escolas primárias, no perímetro fixado para obrigatoriedade de ensino, o Governo poderá, reunindo-as, fazê-las funcionar em um só prédio” (Mato Grosso, 1910). O grupo escolar deveria atuar em prédio adequado à educação com turmas menores do que na escola isolada e os alunos seriam divididos por turmas conforme o nível ou grau de instrução.

A concepção norteadora do grupo escolar alinhava-se ao projeto republicano de civilização atrelado à modernização social. Para Poubel e Silva (2006, p. 200), a implantação de grupos escolares, em Mato Grosso, desenvolveu uma nova organização, pois “as crianças, que até então estudavam nas escolas isoladas e

tinham um ensino e atendimento individualizado da professora, passariam a compor uma massa de alunos com um ensino homogeneizado, onde todos estudavam a mesma matéria ao mesmo tempo”.

O Regulamento de 1910 revela uma maior interferência do estado nas relações entre crianças e adultos, pois além de prever punição aos pais que não enviassem seus filhos à escola, normalizar o tempo de aulas de intervalos e de férias, ele estabelece a diminuição da violência física:

Art. 25º – como penas disciplinares se empregarão: Repreensão em particular; Repreensão perante a escola; Privação com trabalhos de estudo; Retenção com trabalhos de estudo; Suspensão por 30 dias; Exclusão por um ano letivo; Despedida definitiva.

Art. 28º – É absolutamente proibido o castigo corporal, ou qualquer outro que possa abater o brio à criança. (Mato Grosso, 1910)

O processo civilizador com a escolarização, em Mato Grosso, iniciado com o Regulamento de 1896, ganhou novo fôlego com o Regulamento de 1910. A partir destes, as escolas ampliaram-se paulatinamente, pois, em 1919, o estado registrou mais de 9.500 matrículas, ou seja, dobrou o número de vagas nas escolas.

Na década de 1920, a mudança no mapa escolar mato-grossense tornou-se visível, posto que, até 1921, os grupos escolares estavam concentrados no centro-norte do estado. Em 1922, dez anos após sua criação, o grupo escolar de Campo Grande iniciou suas atividades e foi inaugurado o grupo escolar de Três Lagoas, seguido pela inauguração dos grupos escolares de Corumbá, Miranda e Aquidauana, em 1924, e o grupo escolar Mendes Gonsalves em Ponta Porã, em 1927. A mensagem do presidente de Mato Grosso, à Assembleia de 1920, registrou a ampliação de escolas no SMT, pois além das escolas estaduais que registraram 1.478 matrículas, havia escolas municipais (3 em Campo Grande, 1 em Três Lagoas, 2 em Bela Vista e 1 em Ponta Porã) com 500 alunos

de ambos os sexos, e escolas particulares, que somavam mais de 2 mil matrículas, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Escolas Particulares no SMT e matrículas (1919)

Localidade	Nº de escola particular	Nº de matrícula
Corumbá	7	839
Campo Grande	22	719
Aquidauana	13	425
Três Lagoas	5	182
Porto Murtinho	1	81
Miranda	2	80
Bela Vista	2	71
Coxim	3	40
Total	55	2.437

Fonte: Mato Grosso, 1920

É inegável a ampliação do número de escolas no SMT, contudo a oferta de vagas era baixa frente à demanda. Poubel e Silva (2006) afirma que no SMT existiam mais de 11 mil crianças, entre sete e dez anos, e nos municípios da linha de fronteira (Bela Vista, Porto Murtinho e Ponta Porã) eram mais de 3.500 crianças nessa faixa etária. Entretanto, é necessário recordar que o SMT era uma região rural, que contava com apenas 13 municípios distribuídos em uma área de mais de 350 mil km², e que, no contexto das primeiras décadas do século XX, os trabalhadores rurais não viam a educação escolar como uma necessidade de primeira ordem, seu processo educativo se dava no próprio meio de trabalho.

De acordo com a mensagem de 1940, elaborada pelo interventor federal, a rede escolar estadual foi ampliada no decorrer da década de 1930. Ainda que ela não apresente dados completos sobre a rede de instrução, Centeno (2007, p. 236) afirma que, ao final dessa década, o estado de Mato Grosso contava com 396 escolas (266 estaduais, 60 municipais e 70 particulares). Do total das escolas mantidas pelo Estado, 78 estavam localizadas no SMT, e na fronteira havia os grupos escolares de Ponta Porã, Porto Murtinho e Bela Vista.

Quadro 3: Mapa de escolas no SMT década de 1930

Localidades	Ginásio	Grupos Escolares	Escolas Reunidas	Escolas Isoladas Distritais	Escola Isoladas Rurais
Aquidauana	-	1	1	2	2
Bela Vista	-	1	1	1	1
Campo Grande	1	2	2	2	4
Entre Rios	-	1	1	-	1
Corumbá	1	-	2	4	6
Maracaju	-	-	-	-	2
Coxim	-	-	1	-	-
Miranda	-	-	-	-	3
Nioaque	-	-	1	-	2
Ponta Porã	-	1	1	5	5
Porto Murinho	-	1	2	3	3
Sant'Anna Do Paranayba	-	1	-	-	4
Três Lagoas	-	-	-	-	6
Total	2	8	12	17	39
Total Geral	78				

Fonte: Mato Grosso, 1940

É preciso reconhecer que os números apresentados na mensagem do presidente do estado, em 1940, não representam a realidade de instituições escolares em números absolutos do SMT. O crescimento e expansão de escolas é inquestionável, mas Centeno (2007, p. 239), a partir de dados extraídos do relatório apresentado ao presidente da República pelo governador do Território Federal em 1944, relata que na região de fronteira, antes da instalação do Território Federal de Ponta Porã (1943), havia 52 escolas (28 estaduais, 24 municipais) e devemos acrescentar os três grupos escolares já mencionados.

Na perspectiva de Poubel e Silva (2006), bem como na de Centeno (2007), a ampliação do sistema educacional em Mato Grosso se deu a partir da reforma da instrução pública mato-grossense de 1910:

Em 1910, serenadas as agitações políticas e melhoradas as condições financeiras do estado, pôde o governo do Coronel Pedro Celestino cuidar do ensino, propondo-se a investir na reformulação da instrução pública primária e na habilitação docente, porém, com moldes diferenciados. (Poubel e Silva, 2006, p. 75)

Os “moldes diferenciados”, a que se refere a autora, foram inspirados na educação paulista e, como já mencionado, foram contratados normalistas paulistas para implantar a reforma no ensino:

Em execução das leis ns. 508 e 533, de 1908 e 1910, dei começo à reorganização do ensino official no Estado. A instrucção primaria foi moldada pelos methodos seguidos em S. Paulo, que incontestavelmente, no nosso paiz, occupa a vanguarda na formação intellectual e na educação civica da infancia e da mocidade. Alli foram postos em pratica os processos pedagogicos preferidos nos paizes mais adiantados da Europa, e nos Estados-Unidos da America do Norte. (Mato Grosso, 1911)

O registro dos processos pedagógicos inspirados nos sistemas escolares europeus compõe o cenário da representação do processo civilizador brasileiro, que tinha como inspiração o Velho Continente. Para Veiga (2008, p. 162), a “ideia de civilização havia se universalizado, entretanto, apropriada pelas elites não como um processo, mas enquanto evolução por estágios a partir de um referencial comum”, a Europa. A ideia de civilização europeia, marcada por uma superioridade de comportamento e pelo domínio de conhecimentos mais elevados, como a ciência, perpassa a construção da autoimagem brasileira, bem como é presente na institucionalização da escola. Esta, no caso de Mato Grosso, representava a transformação do *habitus*, assim como o controle do Estado sobre a formação do indivíduo.

Escolarização e transformação do *habitus*

A escola, a partir do século XIX, tornou-se a instituição responsável por transmitir e homogeneizar os conhecimentos reconhecidos como importantes tanto quanto os comportamentos adequados. A fala do presidente do estado sobre o professor, importante ator desse processo, ilustra a influência europeia como ideal a ser perseguido e a necessidade de instauração de escolas no estado:

[...] como toda pedagogia moderna principalmente se empenha na formação do professor, cujo mister é, de preferencia, educar o caracter, corrigindo as falhas do que os inglezes chamara home education, educação do lar, pela intromissão positiva da educação paterna, ordinariamente tendente a reduzir a iniciativa e personalidade da creança, 'substituindo um criterio forte a outro criterio fraco, uma vontade adulta a uma vontade infantil'. Aqui está o eminente papel; social do tutor das escolas e universidades inglezas, nas quaes se busca de preferencia a criação duma personalidade, isto é, uma vontade e um caracter. (Mato Grosso, 1916)

O processo de ampliação de escolas, iniciado com a reforma de 1910, também estava relacionado com o crescimento das zonas urbanas e com a consequente ampliação do número de "comerciantes, de funcionários públicos, de profissionais e trabalhadores em geral" (Poubel e Silva, 2006, p. 76), realidade que exigia maior demanda de escolas adequadas ao grau de desenvolvimento regional. A autora ainda compreende que a implantação dos grupos escolares desencadeou a reorganização escolar mato-grossense, pois "as crianças, que até então estudavam nas escolas isoladas e tinham um ensino e atendimento individualizado da professora, passariam a compor uma massa de alunos com um ensino homogeneizado", marcado pelo controle do tempo e com conteúdo comuns (Poubel e Silva, 2006, p. 79).

A respeito da homogeneização, é importante comentar que o cotidiano escolar, organizado em um espaço e tempo, é marcado

pela individualidade dos atores sociais que compõem a figuração escolar. A homogeneização escolar é um ideal, pois ela não se efetiva na prática dada a individualidade dos atores sociais envolvidos nesse processo. No cotidiano escolar, os indivíduos interferem no processo educativo, pois à medida que a escola monopoliza os saberes e sua transmissão organizando-os no espaço-tempo, o sujeito reage a esse processo com sua individualidade forjada em múltiplas figurações interdependentes.

Na perspectiva figuracional, é no interior da escola que se desenvolvem as relações que visam a transmissão de conteúdos e a inculcação de valores. No processo escolarizador, o indivíduo internaliza comportamentos considerados adequados por meio de mecanismos que tensionam a autorregulação permeadas pela introjeção do sentimento de vergonha quando a ação não é socialmente adequada, mas isso não se constituiu ao mesmo tempo e da mesma forma, observada a individualidade dos integrantes da figuração. Uma das estratégias para que o sujeito desenvolva a autorregulação é o controle do espaço-tempo que representa uma dinâmica funcional de organização que envolve diferentes gerações (crianças, jovens e adultos). Na perspectiva de Veiga, as experiências espaciais da escola são fundadas na racionalidade civilizatória, pois

[...] a escola (a sala de aula) enquanto experiência de espaço/tempo se constitui em um instrumento de orientação geracional ou ainda de demarcação das posições geracionais, tanto em suas diferenciações internas, por exemplo, na sala de aula, quanto nas diferenciações de graus e níveis de ensino. (Veiga, 2008, p. 169)

Na organização espaço-tempo racionalizam-se os procedimentos de ensino e de transmissão de saberes monopolizados pela escola. Nesse processo, a escola não homogeneiza, embora tente padronizar comportamentos valendo-se de métodos capazes de desenvolver o sentimento de vergonha, a fim de que a pessoa se autorregule, ou seja, a escola também é

produtora de individualizações, pois aqueles que fazem parte dessa figuração agem e reagem de distintas formas no seu interior, produzindo distintas mudanças de direção e alterando o ideal de comportamento esperado. A escola, como monopolizadora de alguns saberes, reforça a coação do Estado sobre os indivíduos e suas figurações, pois o Estado oferece a escola, e as famílias são obrigadas a enviar seus filhos para frequentá-las, modificando as relações educativas entre as figurações, da mesma maneira que permitem a constituição de novas figurações entre os alunos.

Para Poubel e Silva (2006), a nova estrutura da educação iniciada em 1910, em Mato Grosso, previa mudanças de comportamento dos futuros cidadãos:

a organização do tempo e do espaço, enquanto componentes curriculares, estavam voltados para a internalização, pelas crianças, de novos hábitos, valores e comportamentos, enquanto futuros adultos a atuar na sociedade. A nova arquitetura e organização do espaço escolar induziriam o aluno a uma série de comportamentos que iam sendo, aos poucos, automatizados pela criança, como, por exemplo, os valores disciplinares. (Poubel e Silva, 2006, p. 201)

A reformulação e ampliação de escolas em Mato Grosso são marcas do processo civilizador em curso, pois na nova estrutura escolar, iniciada em 1910, e, constantemente, alteradas nas décadas seguintes, exigiu adaptação da sociedade e dos alunos a um novo modo de comportamento e, conseqüentemente, pela imposição de uma nova cultura escolar que aos poucos foi se instalando no estado. A reformulação da instrução envolveu aspectos curriculares, de organização do tempo, controle sobre o aluno e sobre o professor, bem como adequação dos prédios onde funcionavam as escolas.

Conclusão

Em síntese, os Regulamentos indicam que a implantação e ampliação do número de escolas no SMT almejavam a civilização dos indivíduos, pois elas funcionariam como técnica para adequar a criança à disciplina escolar (organização do tempo, respeito à hierarquia, cumprimento de atividades, etc.) e à vida social. A ampliação de escolas também revela a alteração das relações entre crianças e adultos, haja vista que, por meio da organização escolar, elas passaram a ser mediadas pelo controle do Estado.

A escolarização no SMT estabeleceu quais saberes elementares os indivíduos deveriam possuir, assim como intentou regular e padronizar o comportamento socialmente aceito. A escola assumiu a função de regular a conduta das crianças, mas também o fez com pais e professores. Os Regulamentos previam que a escola poderia exercer sanções sobre os indivíduos quando o comportamento não fosse adequado: multa para os pais, suspensão e retenção para os alunos, desemprego para os professores e a proibição de lecionar novamente. As medidas punitivas na escola passaram a ser simbólicas, porque provocavam a interiorização da vergonha social. Por conseguinte, a regulação escolar, que se dá na interdependência com os indivíduos, alterou as figurações regionais, pois visava a alteração do *habitus* de alunos, de pais e de professores.

A escolarização ampliada, paulatinamente no SMT, implicou na alteração de posições sociais em diferentes figurações e indica a alteração do *habitus* em um processo contínuo e de longa duração, ainda que não seja possível afirmar, categoricamente, que a educação escolar seja capaz de homogeneizar comportamentos e práticas sociais, pois os indivíduos reagem ao processo escolar de maneiras diferenciadas, tendo em vista outras figurações que vivenciam.

Referências

CENTENO, C. V. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ELIAS N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução de Ruy Jungman. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b. v. 1.

GIL, N.; CALDEIRA, S. Escola isolada e grupo escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatística e sociedade**, Porto alegre, n.1, p.166-181, nov. 2011.

KROTSCH, L. F. As lógicas escolares como espaço social: contribuições de Norbert Elias. *In*: KAPLAN, C. V.; SARAT, M. (org.). **Educação, subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina**. Londrina: UEL, 2014. p. 73-84.

MATO GROSSO (Estado). **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Dr. Annibal Toledo**, dirigida à Assembleia Legislativa em 1930. APMT, 1930. Disponível em: https://hemeroteca-pdf.bn.gov.br/800597/per800597_1930_01146.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, 22 de abril de 1927**. APMT, 1927. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114996>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MATO GROSSO (Estado). **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Francisco de Aquino Correa**, dirigida à Assembleia Legislativa em 1920. APMT, 1920. Disponível em: <https://archive.org/details/rpemgrosso1920>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Francisco de Aquino Correa**, dirigida à Assembleia Legislativa em 1919. APMT, 1919. Disponível em: <https://archive.org/details/rpemgrosso1919>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Gen. Caetano Manoel de faria Albuquerque**, dirigida

à Assembleia Legislativa em 1916. APMT, 1916. Disponível em: <https://archive.org/details/rpemgrosso1916>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Mensagem do 1º Vice-Presidente do Estado de Mato Grosso** Cel. Pedro Celestino Corrêa da Costa, dirigida a Assembleia Legislativa em 1911. APMT, 1911. <https://archive.org/details/rpemgrosso1911>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1910**. APMT, 1910. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114991>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MATO GROSSO (Estado). **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Pedro Alves de Barros**, dirigida à Assembleia Legislativa em 1902. APMT, 1902. Disponível em: <https://archive.org/details/rpemgrosso1902>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso Antonio Pedro Alves de Barros**, dirigida à Assembleia Legislativa em 1901. APMT, 1901. Disponível em: <https://archive.org/details/rpemgrosso1901>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MATO GROSSO (Estado). **Regulamento Geral da instrução pública de 1896**. APMT, 1896. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114995>. Acesso em: 28 jan. 2019.

POUBEL E SILVA, E. F. de S. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-103919/>. Acesso em: 18. jun. 2025

VEIGA, C. G. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 26, n.º. 1, p. 135-148, jan./jun. 2011.

VEIGA, C. G. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. In: OLIVEIRA, L. e SARAT, M. (org.) **Educação infantil: história e gestão educacional**. Dourados: UFGD, 2009. p. 15-41.

VEIGA, C. G. Pensando com Elias as relações entre sociologia e história da educação. *In*: FARIA FILHO, L. M. de. (org.) **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 145-172.

WILCOX, R. W.; CREPALDE, A.; QUEIROZ, P. R. C.; LEITE, E. F. Os paraguaios na construção do extremo oeste do Brasil, 1870-1935. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 11-54, jan./jun. 2008.

ESCRavidÃO E CIVILIZaÇÃO: A FRONTEIRA ATLÂNTICA¹

Ademir Gebara
UNICAMP

Escravidão e civilização são termos aparentemente antitéticos, da mesma maneira que civilização e descivilização poderiam parecer antitéticos, contudo, não existe civilização sem descivilização. Da mesma maneira que não existe civilização sem escravidão. Escravidão, civilização e descivilização são processos imbricados identificados em múltiplos momentos históricos, e em diferentes processos civilizadores com diferentes matizes locais. A conseqüente existência de uma historiografia preponderantemente voltada para diferentes particularidades regionais, o que é reforçado na medida em que essas regiões coloniais vão se configurando como estados nacionais, perde de vista a dimensão global da escravidão, naturalmente enfatizando as características regionais, como se fora um conjunto de casos, ocorridos em diferentes regiões, ou em diferentes países com especificidades típicas de cada um deles. Tanto a dimensão de longa duração, quanto a dimensão global da escravidão são obscurecidas.

Estudos sobre a escravidão nas Antilhas, nos Estados Unidos da América, ou no Brasil enfatizam diferentes configurações de um mesmo fenômeno que, sim, podem ser comparadas, contudo é necessário também enfatizar que essas diferentes configurações escravistas são construídas como componentes de uma configuração mais ampla, envolvendo: guerras, imposição de crenças religiosas, mercado de escravos e a usurpação de territórios. Em suma, o fenômeno da escravidão não pode ser diluído em suas peculiaridades regionais e nacionais e,

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802299314>

principalmente, em sua peculiaridade mais estarrecedora: o comércio de seres humanos escravos.

Para uma maior congruência com a realidade, alguns conceitos presentes na Teoria dos Processos Civilizadores, de Norbert Elias (1990; 1993), permitem uma abordagem que implica uma profunda relação entre inúmeros campos do conhecimento, destacadamente, entre a sociologia, história e economia. Para estes campos do conhecimento a referência fundamental está nas pessoas, vivendo nas mais variadas configurações sociais, nas quais se estabelecem múltiplas interdependências, que modelam e envolvem o viver em sociedade.

Para melhor entender a afirmação anterior, na vida das pessoas e nas relações entre grupos estabelecem-se *configurações* sociais móveis, tanto interna quanto externamente a um determinado grupo, elas estão sempre em fluxo, em processo vivencial, e as transformações decorrentes destas interdependências, algumas rápidas e efêmeras, outras de longo curso, mais duradouras, definem e redefinem a balança de poder entre pessoas e grupos. Estas configurações sociais são, dessa maneira, consequências inesperadas das inúmeras possibilidades de interações sociais vividas, com a balança de poder, desigualmente distribuída, sempre situada como elemento fundamental de qualquer configuração. Neste caso, não devemos pensar o poder exclusivamente no sentido de controle do aparelho de estado ou das relações de produção, mas sim como algo que percorre todas as relações humanas de forma multidimensional. O poder não se localiza nos fragmentos da relação entre grupos e indivíduos ou enquanto componente de uma sociedade fragmentada (esferas, variáveis, níveis), não existem proeminências ou generalizações universais, ou seja, o Estado, enquanto síntese de uma determinada concepção de poder, é estratégico nas sociedades industriais. Contudo, tendo em vista o longo e diferenciado processo de constituição e instauração de mecanismos de poder, outras formas de organização de poder

institucional também se verificaram, interagindo com as configurações não planejadas, 'cegas', vividas no cotidiano.

Nesta direção, encontramos um dos elementos básicos de um processo de longa duração entrelaçando ações não intencionais tanto de grupos quanto de indivíduos. Este processo denomina-se 'processo de civilização'. É um processo, necessariamente, não planejado e imprevisível, em especial no que diz respeito às alterações de longo prazo que têm ocorrido nas figurações humanas. Encontrar evidências empíricas dessa afirmação é, como o próprio Norbert Elias (1990; 1993) alerta, um dos objetivos centrais que o levou a escrever "O Processo Civilizador".

O ponto central no qual se apoia a teoria do processo de civilização, é a existência deste processo 'cego' (não planejado), e empiricamente evidente. Trata-se do processo de 'cortezização' e/ou parlamentarização dos guerreiros medievais; isto equivale a dizer em termos práticos: a violência, imbricada no cotidiano dos guerreiros, cede lugar ao debate e ao refinamento das atitudes dos cortesãos. A solução dos conflitos e o controle da violência passam a ser encaminhados, de formas distintas, em relação ao uso imediato e explícito da força/violência. Longe de constituírem uma antítese, violência e civilização são processos complementares, são formas específicas de interdependência. A civilização dependerá do estágio de controle da violência, do monopólio dos impostos que permitem constituir uma força suficientemente efetiva para impor a pacificação interna. Ou seja, o crescimento da economia e o estabelecimento do Estado jogam um papel fundamental neste processo. Elias (1980) termina o *Introdução à Sociologia*, colocando esta questão de maneira muito clara:

A ascensão e queda de grupos dentro das configurações e as tensões e conflitos estruturais concomitantes, são centrais em todos os processos evolutivos. Têm que ser colocados no centro de qualquer teoria sociológica da evolução. De outra forma, torna-se impossível chegar ao problema (teórico e prático) central com o qual os sociólogos constantemente se defrontam. Este problema é se e até

que ponto as tensões e os conflitos não controlados, entre diferentes grupos de pessoas, podem ser sujeitos a um controle e a uma orientação conscientes por parte daqueles que neles estão envolvidos, ou se tais tensões e conflitos apenas podem ser resolvidos pela violência, quer como revoluções dentro dos estados, quer como guerras entre eles. (1980, p.191)

Como então compreender este processo de civilização, de tal maneira a caracterizá-lo? Constituem seus principais elementos, especialmente considerando os casos da França, Alemanha e Inglaterra, ainda que em diferentes momentos, além da cortenização dos guerreiros medievais, uma mudança na natureza privada do poder, implicando um processo de democratização e representatividade na condução da coisa pública. A par disso, um processo de ampliação das relações de interdependência, tanto no que se refere à divisão do trabalho, quanto ao surgimento de um mercado internacional. Do ponto de vista da democratização dos processos decisórios, é importante considerar a mudança das relações de dependência entre a elite e a população, é bom lembrar a nova configuração das classes sociais, os grupos minoritários, a emergência da mulher enquanto força política; estes exemplos tornam bastante clara a nova configuração dos processos de interdependência.

Em resumo, a teoria de Elias (1980) torna-se mais clara na medida em que observamos como são sistematizados os controles, através dos quais torna-se possível balizar o estágio de desenvolvimento da sociedade. Este estágio pode ser determinado, ou seja: 1) Centralização política, administrativa e controle da paz interna (surgimento dos Estados). 2) Um processo de democratização, devido ao aumento das cadeias de interdependência, especialmente pelo nivelamento e democratização funcional do exercício do poder. 3) Refinamento das condutas e crescente autocontrole nas relações sociais e pessoais, e neste sentido há um evidente aumento da consciência (superego) na regulação do comportamento. Pode-se afirmar que a questão central dos 'estudos configuracionais', volta-se

para as conexões entre o poder, o comportamento e as emoções, isto em uma perspectiva de longa duração, significando que os problemas de pesquisa são tomados na perspectiva de processos. Há uma rede de relações entre seres humanos, onde a balança de poder muda constantemente, de forma assimétrica, sem dicotomizar autores e atores, indivíduo e sociedade.

Uma das características centrais na teoria do processo civilizador, de Norbert Elias, é o da centralização dos mecanismos de violência de guerreiros para os políticos e o desenvolvimento dos controles emocionais das pessoas. Estas alterações aos níveis, sociogênicos, aceleradas com as formações dos Estados Nacionais, e psicogenéticos, com a alteração de sensibilidades e o desenvolvimento de mecanismos de autocontrole permitiram a pacificação dos confrontos, delimitando o terreno no qual o monopólio legítimo da violência é prerrogativa dos governos, não mais um processo descentralizado e delimitado por relações pessoais.

É central, na teoria de Elias, este longo processo histórico de monopolização da violência e da arrecadação de impostos pelo estado, além do desenvolvimento de comportamentos onde as disputas se afastam da esfera pessoal para um ambiente parlamentar onde prevalece o confronto através do debate e de processos decisórios que se distanciam da violência de guerreiros. Aí está a interdependência estrutural, entre um processo civilizado e um processo no qual a relação entre pessoas e grupos sociais se dá a partir do poder individualizado. O que é à escravidão se não um sistema no qual o poder de uma pessoa sobre outra não tem mediação de mecanismos de governança estabelecidos, através de mecanismos governamentais capazes de controlar a violência entre pessoas e grupos?

O que é a escravidão se não a imposição da vontade do proprietário do escravo sobre o ser/objeto escravizado.

A escravidão não é um sistema com configuração semelhante no mundo todo e em todos os tempos, pois é possível afirmar que a escravidão extrapola o mundo do trabalho. Defini-la, exclusivamente, pelas relações de trabalho ou ainda pela

necessidade de mão de obra limita drasticamente sua compreensão histórica. Por exemplo, é possível identificar escravização de gênero em diferentes momentos histórico, e também podemos identificar escravidão infantil. Como se vê, definir escravidão não é uma situação fácil, pois tendemos, em relação a esse tema, pensar a escravidão circunscrevendo-a a um período específico, no caso ao período da construção do mundo colonial, contudo é necessário dar maior amplitude ao conceito.

Para os objetivos deste trabalho, civilização é compreendida como sendo um conceito construído por uma determinada cultura para diferenciá-la de outras, voltando-se às outras culturas os conceitos de descivilizadas, bárbaras ou ainda primitivas. Coincidentemente, o conceito de escravidão é limitado à maneira como a escravidão se constitui neste mesmo período. Há uma evidente conexão cronológica, não acidental, que permite aos civilizados subjugar e escravizar se não diretamente, mas participando intensamente do mercado escravista. Essa participação se deu, quer seja controlando as rotas do tráfico escravo, quer seja participando ativamente do comércio dos escravos. Como se verá, os fenômenos de escravização e civilização têm uma articulação profunda que vai além de como são vistos e dos conceitos entre os séculos XIV e XIX.

Para além da ética, tal como a escravidão é focada na maioria dos estudos, é preciso não esquecer a economia, é preciso sempre saber onde existe a demanda pelo trabalho. A escravidão é um fenômeno mais urbano e doméstico, em que se verificam relações de posse de um ser humano por outro, ela é sempre mantida pela violência e, majoritariamente, produzida pela guerra e justificada pela ausência de uma determinada fé prevalente em um grupo mais poderoso, não necessariamente mais numeroso.

Com a queda do Império Romano, as fontes de abastecimento de escravos encontravam-se no Cáucaso, Turquia, Balcãs, Rússia, além do chifre da África, na Etiópia e Nubia, sendo o Império Persa o grande receptor de escravos posteriormente destinados aos portos europeus de Veneza, Genova, Marcella e Granada, além de

Argel, Túnis, Tripoli e Cairo na África. Tinham papel significativo e crescente nessas rotas de comércio, e na circulação de mercadorias no entorno do Mediterrâneo. Com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos e o início da expansão árabe, essa rota de comércio foi monopolizada, a escravidão foi fundamental para a expansão do estado islâmico, pois os escravos foram a força motriz destes impérios nascentes, tanto como mão de obra quanto recrutados para os exércitos.

Nas ruínas de Fustad², nas proximidades do Cairo, essa história torna-se mais perceptível, em 769, quando um Tratado é assinado entre os árabes e os núbios, pelo qual 360 escravos deveriam ser entregues anualmente, em Assuam, e dali, enviados para Fustad. Desde 641, com a invasão árabe de Medina até Fustad, a primeira cidade árabe do Egito, e um ponto de convergência entre os destinos da África, Oriente Médio e Mediterrâneo, a demanda por escravos começa a se intensificar. Em 869, as revoltas de escravos em Bagdá, provocando a morte de 500 mil a 1 milhão de escravos, consolida a posição de Fustad como centro comercial de mercadorias entre as quais, e principalmente, escravos.

Os exércitos árabes se estabelecem entre Medina, Fustad e Alexandria. A escravidão foi crucial para a expansão islâmica e, nas conquistas; os cativos se tornavam escravos e, também e principalmente, parte dos exércitos que conquistaram o mundo de então. Questões econômicas e políticas estão sempre imbricadas, embora com diferenciais no pêndulo que movimenta os acontecimentos históricos. De um lado os escravos eram a energia essencial para a produção de mercadorias e prestação de serviços, de outro, na medida em que se incorporavam aos exércitos, eram a força motora dos impérios existentes e daqueles em formação. Os árabes avançam pelo sul do Rio Nilo alistando escravos e

²As páginas que se seguem foram fundamentadas em *Rotas da escravidão*, Produção de Fanny Glissant, Daniel Cattier, e Juan Gélas. França, 2018. Minissérie de quatro episódios. Documentário: História. Foram utilizados, neste texto, os episódios 1, 476-1375 “Além do Deserto”; e 2, 1375 -1620 “Por todo o Ouro do Mundo”. Este documentário pode ser encontrado no *Canal Curta! On*.

alimentando sua expansão. Como, por exemplo o tratado entre árabes e núbios, mencionado acima, ressaltando ainda que os núbios já eram cristãos.

A guerra, o rapto e suas consequências alimentam o expansionismo árabe, não existia o tráfico de escravos, a escravidão era consequência da guerra ou de tratados impostos por um vizinho mais forte. Com o norte da África conquistado, o mesmo contrato feito com os núbios é repetido com outros povos conquistados, os escravos convergiam para Fustad e daí para Bagdá, que no Século IX tornar-se-ia o novo centro do mundo, reunindo escravos vindos da África, Cáucaso e Balcãs. Bagdá precisava de escravos também para transformar pântanos em áreas cultivadas. As plantações tinham até 5000 agricultores, considerando que um escravo tinha vida útil em torno de quinze anos de trabalho, e a rotatividade era muito grande.

Como afirmado, não existia o tráfico de escravos que, como veremos a partir do Século XIV, potencializaria a utilização da mão de obra escrava revolucionando a economia europeia. Onde, então, os árabes buscavam seus escravos? Em princípio, entre os não muçulmanos, de fora do império, de outra cultura e, com a ampliação da rede de comércio dos árabes por todo o Mediterrâneo no Século IX até o Cáucaso (Turquia, Rússia e Balcãs), ampliam-se também as áreas onde, quer por meios militares, quer por tratados, novas regiões de abastecimento de mão de obra são incorporadas.

Em 869, o número de escravos entre o Tigre e o Eufrates era tão alto que essa região se torna um foco permanente de rebeliões, tendo como consequência o declínio de Bagdá e a ascensão do Cairo. No século X, o Cairo tornou-se o maior mercado Mediterrâneo suplantando Veneza, Gênova e Constantinopla. O centro político do Império Árabe desloca-se para a África, com consequências como o desenvolvimento de rotas terrestres de escravidão para o interior do continente, mas ainda limitadas pelo deserto do Saara, impondo perdas significativas devido às dificuldades de trânsito de grupos humanos numerosos. Além disso, a posição dos árabes na Europa,

notadamente na península Ibérica, fica mais enfraquecida dado o crescimento das cidades no Império.

A demanda por escravos cresce significativamente, escravos domésticos, artistas e concubinas; ter escravos era sinônimo de prestígio e poder. Os escravos da antiguidade, eslavos, caucasianos começam a ser, crescentemente, substituídos pelos escravos africanos. Eram africanos, cerca de 52% dos escravos do Cairo, entre os séculos X e XIII, majoritariamente etíopes, núbios e sudaneses. O comércio de escravos ganha vulto, de tal maneira que surge algo parecido com manuais orientando os cuidados que deveriam ser seguidos para a compra de escravos, por exemplo: ser minucioso no olhar a peça, evitar comprar escravos em feiras ou festivais onde os comerciantes são sutilmente desonestos. Havia, também, dicas alertando para o fato de que o caráter do escravo seria determinado pela forma como ele era tratado.

O Islão legitima a escravidão pela ausência de fé e os escravos convertidos aumentam a demanda, de tal maneira que, a partir de 1235, criam-se rotas do norte a sul do Saara, todas em direção ao Cairo via Siwa, Guadanos, Reggane, Sigilmare e Timbuktu. Esta última de extraordinária importância dada as suas implicações. Timbuktu significou a abertura da rota para o Império do Mali, já com uma organização política centralizada, em que a negociação e contatos extrapolam de grupos dispersos para um contato entre impérios, permitiu também contatar um novo e ampliado universo mercantil onde a troca de sal, tecidos, joias e tâmaras do Mediterrâneo por marfim, cobre, escravos e ouro ampliou significativamente o potencial de riqueza dos muçulmanos. As minas de Banbuque e Buréma permitem, pela primeira vez, a retroalimentação da mineração do ouro e da escravidão, pois entram na rede de trocas, ao mesmo tempo.

Sundiata Keita é reconhecido como fundador da identidade malinesa e símbolo da prosperidade do país, impôs o islamismo como religião oficial do Mali espalhando a religião e a cultura muçulmana pela África Ocidental e, com isso, tem acesso ao grande mercado controlado pelo Império Muçulmano. Há uma simbiose

entre malineses e a comunidade islâmica. Comerciantes e militares buscam escravos ao sul do Sahel (Império Mali). A oeste, a maioria dos povos é selvagem, sem religião e antropófaga, não faz parte do chamado mundo civilizado, marcada por inúmeras diferenças como a cor da pele, e religiosidade múltipla, entre outras.

Até hoje a sociedade malinesa é dividida em castas determinadas pela ancestralidade. No topo, estão os tuaregues de pele clara, antigos guerreiros, proprietários de terras e armas; no último degrau estão os hellas (descendentes de escravos). O comércio transaariano consegue criar escravos, independentemente da guerra, e sem recorrer à força física, dada a hereditariedade do status.

Ao longo do século XIII, mais de mil escravos saíam do Mali, todo ano, juntando-se a contingentes de Canem-Bornu, Etiópia e Núbia; porém, cerca de 30% morriam na travessia do deserto. Em 1324, Mansa Muça, neto de Sundiata Keita, peregrinou Meca, via Cairo, com um séquito enorme e levando oitenta fardos de ouro, cada fardo pesava 125kg, além de 12.000 escravos; foi o símbolo da aliança entre Timbuktu e o Cairo, e também um momento decisivo na história da Europa. Em 1375, o Atlas Catalão visualizava Tinbukitu, sua riqueza e o poder mercantil do Mali. A África estava definitivamente no radar europeu.

O espaço de produção de riquezas era a África e, em 1375, a África possuía seis rotas de escravos e outras mercadorias para o Mediterrâneo: Argélia, Tunis, Trípoli, Cairo, Bagdá e a Ibéria. Cativos chegaram a ser deportados para China e Japão, majoritariamente seguiam para Veneza, Gênova, Marcella e Granada. Do século VII ao XIV circularam, por essas rotas, 3.500.000 cativos.

No século XIV, um novo ator entra em cena, a Europa. No início era um projeto de Portugal, saindo das Cruzadas, e em guerra com os muçulmanos. No Algarve, Henrique, o Navegador, torna-se mentor de um projeto arriscado e perigoso: abrir uma nova rota para desviar dos muçulmanos, dominando assim as rotas de comércio no Mediterrâneo e, desta maneira, buscar o ouro africano. Não se trata

ainda de um projeto de expansão marítima, é um projeto localizado e com objetivo explícito. Com a expulsão dos mouros do Algarve, a nobreza portuguesa se associa ao projeto de Henrique.

A reconhecida evolução das técnicas de navegação, ocorre em Portugal, bem como a construção de barcos mais capazes de navegar para além do Mediterrâneo. Em, 1434 surge a primeira rota marítima na costa Africana. Já em 1427, Madeira e Açores são alcançadas pelos portugueses. O Cabo Bojador, em 1434, após alguns insucessos, é transposto pelas caravelas mais desenvolvidas, e em seguida, representando um significativo momento na navegação do Atlântico, as Ilhas Arquip, hoje na Maurítânia, são alcançadas. Ali se instalou a primeira feitoria portuguesa na África.

Nesta região, no Rio do Ouro, D. Henrique tentou atrair o comércio do noroeste africano, cabendo a João Fernandes, homem de sua confiança, concretizar esse plano. Em 1445, João Fernandes foi responsável pelas primeiras operações com as populações muçulmanas daquela região, então na área de influência de Timbukitu, trocando tecidos, trigo e cavalos por ouro, escravos e goma arábica. Construída a fortaleza para a defesa da Ilha, cujas águas rasas e arrecifes impediam a navegação de grande porte, em 1464, Soeiro Mendes de Évora, recebe a carta de Capitania-Mor da Ilha.

Esta feitoria foi muito importante no processo para encontrar uma rota alternativa ao Mediterrâneo. Já em 1444, exatamente nesta região, entre Marrocos e Maurítânea, Dom Henrique embarca os primeiros prisioneiros para Lagos, cerca de 250 homens, mulheres e crianças, capturados e vendidos. Este episódio foi um marco, pois foi a primeira leva de Dom Henrique para Portugal. O Impacto foi imenso, a ponto de Zurara³, o escrivão do Rei, ter sido

³ Zurara, Gomes Eanes. *Chronica do descobrimento e conquista de Guiné*, escrita por mandado de el Rei D. Affonso V, sob a direcção scientifica, e segundo as instrucções do illustre Infante D. Henrique / pelo chronista Gomes Eannes de Azurara dada pela primeira vez à luz per diligencia do Visconde da Carreira... ; precedida de uma introducção, e illustrada com algumas notas, pelo Visconde de Santarem... e seguida d^aum glossario das palavras e phrases antiquadas e

enviado para a África com instruções para realizar um relato minucioso sobre o que e como os negócios estavam se desenvolvendo.

Em 1453, Constantinopla é tomada pelos Turcos Otomanos e o movimento de escravos dos Balcãs é bloqueado. Com isso, a África fica associada à escravidão e áreas islâmicas passam a ser conquistadas para a conversão com apoio do papado. Em 1455, a Bula Romanus Pontífice de Nicolau V concede à expansão portuguesa o direito de navegar, comerciar e tomar posse das regiões ao sul do Cabo Bojador, inclusive dando o direito de escravizar os africanos. Em outros países europeus, franceses, flamengos, alemães, ingleses, genoveses e venezianos passam a investir na aventura Atlântica, e o restante da Europa se junta aos portugueses para assumir o controle do ouro e dos escravos africanos. Partindo de Lagos, o veneziano Alvise Cadamosto, foi o primeiro a chegar à costa da Senegâmbia. O ponto de virada foi a entrada dos portugueses no Atlântico Sul, em um novo ambiente econômico quando chegaram a São Tomé, e Príncipe e daí contataram o Reino do Congo, em 1471.

São Tomé era uma ilha desabitada com ancoradouro perfeito, um porto muito seguro, a 150 milhas náuticas (cerca de 270 km) do Reino do Congo, a vigilância e o contato, com as populações vizinhas tornaram-se amistosos, pois estando a dez dias de viagem não existiriam, em princípio, disputas ou temores típicos de um contato com desconhecidos.

O reino do Congo era um país poderoso e organizado, com o qual os muçulmanos não tiveram contato. Com isso, os portugueses passaram a ter relações com um reino sem influência islâmica, mas não havia, portanto, hostilidade com base na religião. O reino foi fundado em fins do século XIII ou início do século XIV. Seu primeiro rei foi Nimi Lukeni, ele e seus sucessores, com casamentos e guerras, expandiram o reino que chegou a

obsoletas. - Pariz : publicada por J. P. Aillaud : na Officina Typographica de Fain e Thunot, 1841. - XXV, 474, [2] p. : il. ; 22 cm

compreender o território do noroeste de Angola, Congo, República Democrática do Congo e Gabão.

Por razões não muito claras, o Rei do Congo, em contato com os portugueses, resolveu converter-se ao cristianismo, atitude acompanhada pela nobreza congoleza, passando a chamar-se Afonso I. Este reino tinha uma sociedade hierarquizada em que os nobres comiam mais e melhor do que os outros, vestiam-se com elegância e consumiam artigos de luxo. Quando os portugueses chegaram, com todo o seu aparato, a aristocracia do Congo ficou deslumbrada com a pompa e circunstância da aristocracia portuguesa.

Os portugueses entraram em contato com o Reino do Congo em 1483 e as relações que se sucederam incluíram desde a conversão dos reis à criação de instituições nos moldes portugueses; a monarquia congoleza sendo uma réplica da lusitana. Além da receptividade do rei do Congo, o contato com esse reino singularizou-se pela abordagem pacífica e pela importante penetração no interior do território africano. Cinquenta⁴ anos depois, uma comunidade de pescadores hindus no extremo sul da Costa do Coromandel solicitou o apoio dos portugueses contra os muçulmanos em troca da conversão ao cristianismo. Essas duas experiências, de conversão maciça a partir das lideranças, representaram a adoção de estratégias similares, aplicadas por diferentes meios, em que os objetivos religiosos e comerciais estiveram aliados, num primeiro momento, para em seguida entrarem em conflito. Esse artigo pretende destacar alguns aspectos das estratégias adotadas pelos portugueses frente ao reino do Congo e à comunidade dos Paravas, inserindo-as no contexto mais amplo do chamado Império português.

⁴ Este é o resumo do texto *Conquista e conversão no Reino do Congo e na costa da Pescaria; elementos para o estudo do Império Português (séculos XV-XVII)*, de Andréa Doré, apresentado no Seminário do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, de 06 a 10 de novembro de 2006. <https://docs.ufpr.br/~andreadore/AndreaDore.pdf>.

Como se vê, a elite congoleza e outros povos da região aliou-se aos portugueses, entrando em sua rede comercial, inclusive alimentando a captura e tráfico de escravos. O mais importante é que a partir do Congo, os portugueses contatam Elmina, na Costa do Ouro, cidade localizada na região central de Gana, onde fundam uma Feitoria, em 1482, fortificam o local com a construção do castelo de São Jorge; lá se estabelecem sendo desalojados apenas, em 1637, quanto a Frota Holandesa tomou Elmina. No século XVII, as potências europeias tomaram de assalto as feitorias portuguesas ampliando sua participação na partilha da África⁵.

A produção de ouro ocorria há séculos na África Ocidental, incluindo áreas da Guiné, Mali e Senegal, quando os portugueses ocupam a região, e a maior produção do metal estava nas mãos dos Akar, em Gana. O primeiro comércio triangular da história ocorreu, então, entre São Tomé, Elmina e o Congo, ou seja: mercadorias e produtos europeus por escravos no Congo e escravos por ouro em Elmina. Criou-se aí uma zona comercial autônoma, e esse sistema funcionou, posteriormente, na ocupação da América.

São Tomé é um novo capítulo na história da escravidão, lá os portugueses criaram a primeira plataforma para deportação em massa de escravos, evoluíram de simples comerciantes de escravos para um sistema de produção extremamente lucrativo: as plantações de cana de açúcar. Com milhares de cativos desembarcando em suas praias, São Tomé tornou-se uma ilha exclusivamente dedicada a produção de açúcar. São Tomé e Príncipe tornaram-se um laboratório, onde se deu o casamento do homem negro com a cana de açúcar, a ilha foi transformada em uma plantação que recebia quatro mil escravos por ano. Foi o primeiro exemplo de uma colônia negra e uma sociedade escrava, modelo que se tornou, posteriormente um sistema global. A cana

⁵ FERREIRA, R. *A primeira partilha da África: decadência e ressurgimento do comércio português na Costa do Ouro (1637-1700)*. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v. 26, n. 44, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-8775201000020008>. Acesso em: 20 maio. 2024.

de açúcar foi substituída pelo café e, em alguns lugares, o café pelo cacau. Os primeiros cativos enviados para a América levaram consigo o conhecimento de como trabalhar nos trópicos articulando a produção de subsistência com a criação das *plantations* exportadoras. Em 1515, escravos capturados pelos santoneenses, passaram a ser desembarcados no Brasil: em Recife, Bahia e Rio de Janeiro, e logo em seguida, também no Caribe. Foram, então, estabelecidas as primeiras rotas do tráfico de escravos no Atlântico, os santoneenses detinham o monopólio do fornecimento de escravos no Brasil.

A Fronteira Atlântica está aberta e seu atrativo foi sempre a escravidão, em primeiro lugar, pois sem o escravo não se extrai o ouro, não se planta o açúcar e outros produtos agrários. Nunca é demais lembrar que todas as construções, em todos os continentes, inclusive as embarcações, tinham como matéria prima a grande quantidade de madeira. Escravos, madeira, produtos agrários, e minerais foram a base, sobre a qual, sustentaram as relações sociais e políticas pelos diferentes processos civilizadores que se construíram.

Referências

DORÉ, A. Conquista e conversão no Reino do Congo e na costa da Pescaria; elementos para o estudo do Império Português (séculos XV-XVII). In: **Seminário Facetas do Império na História**, 2006, Paraná. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~andreadore/AndreaDore.pdf>. Acesso em 20 maio 2024.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia. Espaço da Sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1980. 202 p.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador 1: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador 2: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N. **Os Alemães**: A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FERREIRA, R. A primeira partilha da África: decadência e ressurgimento do comércio português na Costa do Ouro (1637 - 1700). **Revista Varia História**, Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 44, dez. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-87752010000200008>. Acesso em: 20 maio 2024.

ZURARA, G. E. de. *Chronica do descobrimento e conquista de Guiné, escrita por mandado de el Rei D. Affonso V, sob a direcção scientifica, e segundo as instrucções do illustre Infante D. Henrique*. Pariz: J. P. Aillaud - Officina Typographica de Fain e Thunot, 1841. Disponível em: <purl.pt/216/1/index.html#/136/html>. Acesso em 21 jun. 2025.

ENSINO DE GEOGRAFIA E GAMIFICAÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO 7º ANO¹

Juliana Dutra Ferreira
PROFGEO/UFGD-SED/MS
Alex Torres Domingues
PROFGEO/UFGD-SED/MS

Introdução

O presente trabalho é resultado da pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO da Universidade da Grande Dourados – UFGD (MS). Entre as possibilidades previstas no mestrado profissional, está a perspectiva de trabalhar com a sequência didática, seja apenas propondo ou propondo e desenvolvendo a sequência planejada.

A pesquisa teve como objetivo geral propor e desenvolver uma sequência didática para aulas de geografia, com a utilização da gamificação que colabore na compreensão dos elementos do mapa. Os objetivos específicos foram: compreender o que é gamificação, analisar se a utilização de atividades gamificadas potencializa a compreensão dos elementos do mapa, no 7º ano, com o objetivo de recomposição de aprendizagem, e discutir como a gamificação poderá contribuir no ensino de geografia.

A seleção do assunto gamificação como tema para pesquisa teve dois pontos principais: primeiro, o interesse da pesquisadora em compreender essa possibilidade metodológica; segundo, os relatos dos colegas (professores), assim como a observação da pesquisadora sobre o quanto seus alunos estavam praticando algum jogo, especialmente aqueles on-line e a dificuldade de “chamar a atenção” deles para a participação nas aulas.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526520802315334>

Os professores convivem, diariamente, com diversos desafios em sua prática docente. Entre eles é possível citar: desinteresse por parte dos estudantes, indagações sobre procedimentos metodológicos adotados, resultados nas diversas avaliações realizadas, infraestrutura e recursos insuficientes nas unidades escolares, desvalorização profissional, entre outros.

Diante de tal contexto, fica cada vez mais complexo chamar a atenção dos estudantes para o que é ensinado em sala de aula, tornando a gamificação significativa e participativa, inclusive pela definição das estratégias metodológicas adotadas. Moran (2013) cita que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes se sentem motivados, em seu interior, capazes de se engajar no desenvolvimento das atividades. Para tanto, as metodologias precisam estar coerentes com os objetivos almejados.

No que diz respeito à prática da sequência didática, esta ocorreu em parceria com a Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso por meio de um levamento realizado em todas as escolas da Rede Estadual de Primavera do Leste (MT), que ofertavam Ensino Fundamental, anos finais, especialmente o 6º ano que era a primeira opção, ou o 7º ano, como segunda opção.

A opção por desenvolver a sequência didática no Ensino Fundamental, anos finais, foi em decorrência da implantação do Novo Ensino Médio, em 2022, e sua posterior implementação, em 2023, ano da aplicação prática da sequência didática. O componente curricular de geografia, na base comum, passou a ter apenas uma aula por semana, podendo ter mais uma de acordo com o itinerário formativo da turma. No entanto, a matriz do itinerário formativo prevê objetos do conhecimento e habilidades diferentes das aulas da base comum.

Em 2022, o município de Primavera do Leste tinha 11 escolas estaduais, sendo que, em 8, havia turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1 escola que atendia os anos finais, apenas turmas de 6º e 7º ano, 1 escola que atendia a partir do 8º e 9º ano, e outra com atendimento exclusivo para o Ensino Médio.

O próximo critério estabelecido foi aplicar a sequência didática em uma turma que havia feito a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2021, com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) divulgado, e que desse continuidade, na mesma unidade escolar, embora se reconheça a rotatividade de estudantes no decorrer do ano letivo.

Após esse critério, observou-se que a sequência didática poderia ser desenvolvida em uma turma de 7º ano, pois o SAEB avalia de modo censitário, em escolas públicas, as turmas de 5º e 9º ano. Considerando a perspectiva de continuidade e desenvolvimento no Ensino Fundamental e aplicação do SAEB, em 2021, definiu-se, então, o 7º ano.

Diante disso, houve redução na quantidade de escolas. Apenas 6 escolas da Rede Estadual, em 2021, tinham turma de 5º ano e que deu sequência até o 7º ano, em 2023, sendo 3 com IDEB 2021 divulgado. Somente uma conseguiu atingir a meta projetada para o ano. Cabe salientar que o IDEB 2021 teve forte impacto do rendimento em decorrência do período da pandemia da COVID-19.

Como próximo critério, para iniciar o diálogo com a professora regente e verificar a possibilidade de parceria no desenvolvimento da SD, utilizou-se um que faz ligação direta com o início da formação da pesquisadora enquanto estudante. Até a 4ª série do Ensino Fundamental, morava no campo e estudava na escola da comunidade. Para cursar a 5ª e 6ª séries, precisou ficar na casa de amigos durante a semana para dar continuidade aos estudos, continuando a morar no campo e estudando em uma escola localizada no campo, em uma comunidade próxima de sua residência. Porém, a logística não permitia o deslocamento diário. Na 7ª série e quase toda a 8ª série, morava no campo e se deslocava, diariamente, até a escola urbana.

Após a definição de qual ano do Ensino Fundamental seria desenvolvido, em 2023, retornamos o diálogo para conhecer a turma e definir o objeto de conhecimento a ser trabalhado. O ponto de partida para definição foi a avaliação realizada pela docente, referente ao ano de 2023, bem como lacunas do ano de 2022,

considerando que os estudantes permanecessem praticamente os mesmos e a docente também. Diante do exposto, definiu-se trabalhar na perspectiva de recomposição de aprendizagem no 7º ano com o objeto do conhecimento: elementos do mapa por meio de uma sequência didática.

De acordo com Callai (2011), ao desenvolver uma sequência didática, tem-se a expectativa de promover a aprendizagem significativa. As ações propostas buscam oportunizar a construção do pensamento autônomo, em que o estudante seja capaz de relacionar os diversos conhecimentos na perspectiva de compreensão da realidade vivenciada. Já os professores, ainda de acordo com a autora, ao trabalhar com a sequência didática, têm uma das possíveis estratégias de mediação do ensino. Contudo, exige que eles saibam, além daquilo que será ensinado, conhecer a ciência e sua relação com a disciplina geografia no contexto escolar.

Nunes (2022) afirma que o trabalho com a sequência didática perpassa pela concepção de construção gradativa dos conhecimentos e variação das estratégias utilizadas em cada ação. Para tanto, requer planejamento e coerência entre as opções realizadas, com o objetivo de construção de sentido das etapas da sequência e as especificidades de aprendizagem dos estudantes, considerando, inclusive, as individualidades presentes na turma. Como ponto importante, a autora apresenta a possibilidade de diversificação de propostas no transcorrer das ações da sequência didática. Para isso, caberá ao professor observar e selecionar quais estratégias e recursos utilizar, assim como a definição de como utilizar.

Discussão teórica

Para Eugenio (2020), a gamificação é um fenômeno que cresceu no início do século XXI, especialmente com a ampliação das tecnologias da informação. Inicialmente utilizado no mundo corporativo, e expandindo para outras áreas, como na educação. O termo gamificação origina-se do inglês *gamification*.

O mesmo autor define gamificação “como uma estratégia que usa os elementos, o pensamento e a estética dos jogos no mundo real, visando à modificação do comportamento das pessoas”. (Eugenio, 2020, p. 59).

A gamificação tem sido utilizada em diversas áreas, incluindo no processo de ensino e aprendizagem. Para Eugenio (2020), falar de gamificação na educação significa que “estou falando sobre como os jogos podem ser modelos inteligentes e inspiradores para modificar a experiência dos alunos em uma experiência de ensino e aprendizagem, e não simplesmente utilizar um jogo pronto”. (Eugenio, 2020, p. 38).

De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014), gamificação compreende a utilização da mecânica dos games em panorama de não game, promovendo situações de aprendizado com a presença de desafios, prazer e entretenimento. Essas situações de aprendizagem podem ocorrer em ambiente escolar ou não. Em ambos os contextos, será possível desenvolver habilidades cognitivas, sociais e motoras. Para os autores, a gamificação é um mecanismo de conexão entre a escola e o universo dos jovens estudantes.

Alves (2015) trabalha com o termo *gamification* e, ao fazer sua definição, reforça que não é um jogo “*gamification* é a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problema”. (Alves, 2015, p. 98).

Fardo (2013) relata que a definição de gamificação ainda está nebulosa, considerando ser uma terminologia recente e utilizada em várias áreas. Logo, as definições apresentadas, têm características da área que elaborou a conceituação. Embora recente, não é possível afirmar ser uma novidade, a popularidade do termo vem a partir de 2010, porém as estratégias utilizadas no transcorrer do processo, não são recentes.

Conforme Cardoso e Messeder (2021), embora a gamificação utilize a mecânica dos jogos, o professor, ao colocá-la em prática, não precisa necessariamente desenvolver atividade envolvendo

jogo. Neste sentido, os referidos autores ressaltam ser possível trabalhar os elementos dos jogos com o objetivo de contribuir nas ações pedagógicas e dinamizar a aula, mesmo sem a presença do jogo no decorrer da aula.

Ao dialogar sobre gamificação é necessário compreender que não é obrigatório envolver atividades digitais, ela pode ser planejada e desenvolvida com ações analógicas. A definição de quais ferramentas utilizar ao propor as atividades será feita com base na análise do professor, observando o contexto do ambiente educativo, considerando que cada turma é única, assim como cada professor tem suas perspectivas. Desse modo, não é possível obter uma resposta com exatidão, Sanches (2021, p. 79) ressalta que as “ferramentas estão disponíveis apenas para facilitar a nossa vida”.

Neste sentido, Fardo (2013) mesmo tendo pesquisado sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, reconhece que ela não é pré-requisito para a utilização das estratégias gamificadas. O autor defende que a tecnologia poderá facilitar e diversificar as possibilidades de uso, não sendo impeditivo para praticá-la, pois dependerá das escolhas pedagógicas em prol dos objetivos estabelecidos.

Ainda sobre o contexto de utilização da tecnologia na prática de gamificação, Busarello (2016) contribui com o assunto ao afirmar que a essência da *gamification* está na possibilidade de promover várias ações com o objetivo de ascensão da aprendizagem, na perspectiva de aumentar a motivação e engajamento no transcórre do processo, e não, no uso das tecnologias. O autor reconhece que a tecnologia não é a essência, mas a sua incorporação em plataformas digitais tem sido observada com sucesso.

Alves (2015) também colabora com a discussão, *gamification* não se restringe ao uso da tecnologia, considera-se a estrutura das ações e não o meio utilizado para colocar em prática o planejado, que poderá ter, ou não, o uso de tecnologias.

Na perspectiva da escolha de quais ferramentas utilizar, Sanches (2021, p. 63), observa que “grande parte do sucesso de uma aplicação de gamificação abrange o conforto de professor em

utilizar a metodologia; por isso, no lugar de uma cobrança irreal ou complexidade de projeto dê espaço a ideias simples e protótipos”.

Ao abordar as possibilidades do trabalho pedagógico, por parte do professor, é preciso atentar-se para não colocar essas possibilidades como a solução para todos os problemas da aprendizagem. Nesse sentido, Eugenio (2020) acrescenta que utilizar jogos e os elementos da gamificação nas aulas, não pode ser visto como “analgésico” para todos os desafios encontrados em sala de aula.

Ainda neste sentido, Flora Alves faz o alerta

É fato que, ao pensarmos na utilização de Gamification para a aprendizagem, estamos em busca de uma solução interativa que promova engajamento e aprendizagem. Justamente por isso o maior equívoco é imaginar que a utilização do Gamification irá suprir outros gaps no processo de desenvolvimento do conteúdo como, por exemplo, uma identificação equivocada quanto aos objetivos que se deseja alcançar. (Alves, 2015, p. 116).

Alves (2015) descreve situações pelas quais não se deve optar pela *gamification*, algumas mais próximas do ambiente educativo escolar:

- Todo mundo está gamificando – é preciso ter clareza do objetivo desejado, fazer só para entrar na moda, ou porque todos estão fazendo, não se traduz em bom argumento para selecionar tal estratégia;

- As pessoas vão aprender sem perceber – o processo é inverso, o sucesso da gamificação está associado ao esclarecimento dos objetivos, as pessoas precisam saber o que é esperado delas;

- *Gamification* é legal, divertido e engaja as pessoas em sua aprendizagem – de fato ela trará diversão no desenvolvimento da atividade, porém a diversão pode até ser o meio e não o fim. O engajamento está atrelado a relevância da aprendizagem;

- Desenvolver uma solução gamificada é fácil e diminui o tempo de um treinamento – se essa for a razão por decidir fazer uma atividade envolvendo gamification, será necessário repensar,

pois requer tempo e dedicação em sua elaboração. É preciso constante avaliação do processo;

- A diversão de uma solução gamificada vai distrair a atenção das pessoas e dissimular pontos de insatisfação – a diversão não impede as pessoas de enxergarem outros pontos que no dia a dia poderão atrapalhar o desenvolvimento do aprendizado daquele momento, como exemplo, falta de metas claras.

Eugenio (2020) discorre sobre situações de má compreensão do real significado de gamificação, ele atribui o termo de “gamemitos” para exemplificar os equívocos diante da confusão em relação ao conceito. De acordo com o autor, cinco chamam mais sua atenção:

- Gamificação é criar e utilizar jogos de tabuleiro ou digitais – ela utiliza da lógica dos jogos para contexto de não jogo, mas não é sinônimo deles;

- Game e gamificação têm os mesmos propósitos – o primeiro é produto e o segundo é processo. Game sistema fechado e gamificação aberto, com desejo de modificar a experiência, engajar e resolver alguma situação que impacte o desenvolvimento além do jogo.

- Gamificação visa ao divertimento – até aparecem situações mais lúdicas, mas seu foco não é diversão. Ela precisa ser propositiva no intuito de solucionar o problema identificado.

- Gamificação é sinônimo de entretenimento – na realidade o compromisso é com a motivação e alcance dos objetivos propostos;

- Gamificação usurpa as pessoas – como em qualquer metodologia os resultados dependerão de quem utiliza e das ações promovidas. É possível ter práticas colaborativas, quanto ação competitiva é prejudicial ao contexto educativo.

Para Carneiro e Backes (2021), por vezes, ao falar em gamificação, remete a competição e ranqueamento, no entanto, a experiência relatada pelo autor, apresenta possibilidade para desenvolver atividades gamificadas num contexto de trabalho cooperativo, interação entre os participantes, no qual sejam

reconhecidas habilidades desenvolvidas, situações que requerem melhorias e o fortalecimento do grupo.

Ao realizar a leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e considerando os apontamentos de Carneiro e Backes (2021), sobre a possibilidade de trabalhar cooperação nas atividades gamificadas, identifica-se que ao utilizar estratégias da gamificação o professor oportunizará ações pedagógicas para promoção de competências previstas na BNCC.

Desenvolvimento

O planejamento e desenvolvimento da Sequência Didática teve como ponto de partida as avaliações realizadas pela professora regente que constataram duas habilidades não consolidadas e previstas para o sexto ano do Ensino Fundamental. No quadro abaixo, tem-se as habilidades selecionadas e trabalhadas durante a SD.

Quadro 1: Resumo da unidade temática, habilidades e objetos do conhecimento.

Unidade temática	Habilidades	Objetos do conhecimento
Formas de representação e pensamento espacial	(EF06GE08) ² Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.
	(EF06GE08.1MT) ³ Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.	Leitura, Localização, orientação, representação, espacialização cartográfica do território Mato-grossense.

Elaborado por Ferreira, J. D. (2024)

² De acordo com a BNCC (2018), esta sigla refere-se ao Ensino Fundamental, componente Curricular Geografia e trata-se da habilidade 08.

³ De acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018), esta sigla refere-se ao Ensino Fundamental, componente curricular Geografia e trata-se da habilidade 08, a primeira para o sexto ano.

O desenvolvimento da sequência didática ocorreu conforme cronograma ajustado com a professora regente de geografia, aprovado pela direção da unidade escolar, e foi aplicado no mês de setembro de 2023. Ao todo, foram 13 momentos de desenvolvimento com os estudantes do 7º ano, com duração de 55 minutos cada, e distribuídos em 10 encontros. No entanto, conforme a programação da unidade escolar, alguns encontros tiveram duração menor que 55 minutos. Conforme descreve o Quadro 2, em três oportunidades, foram dois momentos em sequência, sendo que nesses dias, houve dois momentos seguidos no início das aulas e mais um encontro no quinto horário.

Quadro 2: Dias de aplicação da Sequência Didática

	DATA	HORÁRIOS
1º	06/09/2023	1º e 2º horários
2º	06/09/2023	5º horário
3º	13/09/2023	1º e 2º horários
4º	13/09/2023	5º horário
5º	14/09/2023	5º horário
6º	15/09/2023	5º horário
7º	22/09/2023	5º horário
8º	25/09/2023	5º horário
9º	27/09/2023	1º e 2º horários
10º	27/09/2023	5º horário

Elaborado por Ferreira, J. D. (2023)

Cabe salientar que as turmas do Ensino Fundamental tiveram o quinto horário em virtude de uma ação desenvolvida na unidade escolar visando a recomposição da aprendizagem de habilidades não consolidadas do ano anterior. Tal ação foi possível, pois estudantes e professores utilizavam transporte escolar para o deslocamento e os estudantes do Ensino Médio, a partir da implantação do Novo Ensino Médio, passaram a ter 5 horas de aula por dia e carga horária anual de 1000 horas, portanto, todos permaneciam na unidade escolar até a finalização da carga horária diária, oportunizando o desenvolvimento de atividade extra aos alunos do Ensino Fundamental.

No quadro 3, é possível observar o planejamento da sequência didática desenvolvida na turma de 7ºano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual localizada na zona rural do município de Primavera do Leste/MT que atende a modalidade de Educação do Campo.

Quadro 3: Planejamento da Sequência Didática

PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA
IDENTIFICAÇÃO – 7º ano Ensino Fundamental
TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Jornada rumo à interpretação dos elementos do mapa.
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão
HABILIDADES DE GEOGRAFIA
(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE08.1MT) Utilizar a linguagem cartográfica como forma de leitura e compreensão do espaço geográfico.
OBJETIVOS
<p>Objetivo Geral</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Compreender os elementos do mapa: título, legenda, orientação cartográfica, fonte e escala. <p>Objetivos específicos primeiro encontro 06/09/2023</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Dialogar sobre a importância do estudo; ➤Apresentar a proposta da SD; ➤Relembrar o que é e para que serve um mapa; ➤Revisitar os conceitos dos elementos do mapa: título, orientação cartográfica e legenda. <p>Objetivos específicos segundo encontro 06/09/2023</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Identificar informações contidas em legendas de mapas. Perceber as diferenças de escalas em mapas. <p>Objetivos específicos terceiro encontro 13/09/2023</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Distinguir escala gráfica e escala numérica. ➤Calcular utilizando escala cartográfica. <p>Objetivos específicos quarto encontro 13/09/2023</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤Distinguir escala gráfica e escala numérica.

➤ Calcular utilizando escala cartográfica.

Objetivos específicos quinto encontro 15/09/2023

➤ Revisar os conceitos de: mapa, escala, legenda, título, fonte e orientação cartográfica.

Objetivos específicos sexto encontro 15/09/2023

➤ Revisar os conceitos de: mapa, escala, legenda, título, fonte e orientação cartográfica.

Objetivos específicos sétimo encontro 22/09/2023

➤ Representar o espaço da quadra esportiva em uma folha de papel quadriculada e/ou milimetrada para visualização na prática de escala.

Objetivos específicos oitavo encontro 25/09/2023

➤ Avaliar a compreensão individual de cada estudante por meio de avaliação formal contemplando os elementos do mapa: título, legenda, orientação cartográfica, fonte e escala.

Objetivos específicos nono encontro 27/09/2023

➤ Retomar os elementos do mapa: título, legenda, orientação cartográfica, fonte e escala.

Objetivos específicos décimo encontro 27/09/2023

➤ Realizar feedback sobre as atividades desenvolvidas ao longo da Sequência Didática;

➤ Revisitar os elementos do mapa: título, legenda, orientação cartográfica, fonte e escala;

➤ Coletar informações da avaliação dos estudantes sobre suas percepções da jornada rumo à interpretação dos elementos do mapa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ENSINO

Primeiro encontro com duas aulas – 1h50min -

➤ 10 min – momento para apresentação da professora e diálogo sobre importância do estudo;

➤ 15min - apresentação da proposta de trabalho.

➤ 20 min – organização dos estudantes em trios, definição dos nomes de suas equipes e socialização dos nomes, incluindo a justificativa da escolha. O desafio valerá o primeiro *badges* por conquistar o desafio proposto, transformando-se assim, na primeira missão das equipes.

➤ 20 min – tempestade de ideias: o que os estudantes sabem sobre mapas? Diálogo sobre as respostas e o conceito de mapas.

➤ 40 min – realização da missão 3 mãos na massa.

➤ 5 min - encaminhamento de atividade para casa, será a missão 2, na qual os estudantes deverão acessar um QR Code e serão direcionados para responder questões sobre o que são mapas e importância.

Segundo encontro com duas aulas – 55min

➤ 5 min – retomada do conceito de legenda.

➤20 min – desenvolvimento da 4ª missão o enigma, um caça palavras cujas pistas eram informações contidas em um mapa disponível no Material Estruturado de Geografia.

➤30 min – trabalho do conceito de escala cartográfica, a exemplificação visual tem como base os mapas de Mato Grosso, Região Centro-Oeste, Brasil, América do Sul, Continente Americano e Mapa Mundi.

Terceiro encontro com duas aulas – 1h50min

➤10 min – diálogo sobre a atividade 2 realizada em casa sobre o conceito e importância dos mapas.

➤20 min – retomada do conceito de escala cartográfica e diferenciação entre escala numérica e escala gráfica.

➤1h20 min – resolução da missão 5 para identificar, listar e calcular distâncias utilizando as escalas dos mapas de Mato Grosso, Região Centro-Oeste e Brasil.

Quarto encontro com uma aula – 55min

➤15 min – correção da atividade de cálculo de distâncias utilizando escalas.

40 min – desenvolvimento da missão 6 analisar situações problemas envolvendo informações de escala.

Quinto encontro com uma aula – 55min

➤50 min – realização de quiz em sala de aula envolvendo conhecimentos sobre o que é mapa e os elementos do mapa: título do mapa, legenda, orientação cartográfica, fonte e escala. O quiz estará organizado em Power Point e projetado com datashow. Os estudantes receberão placas de papel com as letras A, B, C e D. Para cada pergunta uma equipe terá o direito de escolher um número entre os ainda não selecionados, revelando assim a pergunta e suas alternativas, sendo apenas uma correta. Cada acerto valerá um ponto, ganha a equipe que obtiver o maior número de acertos. Para saber a ordem de escolhas das equipes, será feito um sorteio com escalas. Caso haja empate todas serão consideradas campeãs;

➤5 min – considerações finais sobre o quiz e entrega do *badges* a(s) equipe(s) vencedora(s) por conquistar a missão 7 do quiz em sala de aula.

Sexto encontro com uma aula – 55min

➤50 min – aula expositiva com projeção de imagens para revisar os conceitos de: mapa, escala, legenda, título, fonte e orientação cartográfica.

➤5min – encaminhamento de atividade para ser desenvolvida em casa, um quiz para ser respondido no Wordwall com acesso via QR Code, missão 9.

Sétimo encontro com uma aula – 55min

➤55 min – para desenvolver missão 9 envolvendo a transcrição do ambiente da quadra esportiva para o papel quadriculado e/ou milimetrado, utilizando a proporcionalidade na redução, sendo 1 cm no papel representará 1m do tamanho real.

Oitavo encontro com uma aula – 55min

➤55 min – realização de atividade avaliação individual – missão 10 – envolvendo os elementos do mapa: título, legenda, orientação cartográfica, fonte e escala.

Nono encontro com duas aulas – 1h50min

➤1h30min para realizar uma sequência de 7 atividades, em que as equipes descobriam qual seria a próxima só após finalizar corretamente a atividade desenvolvida no momento, cada equipe tinha uma sequência a ser seguida. Missão 11.

➤20min para diálogo sobre a atividade e revisão dos elementos do mapa.

Décimo encontro com uma aula – 55min

➤30 min – para realizar feedback das atividades desenvolvidas e revisão dos elementos do mapa;

➤20 min – realização da avaliação de percepção dos alunos sobre a jornada rumo à interpretação dos elementos do mapa, missão 12.

➤5 min para agradecimento pela acolhida e mensagem de incentivo.

RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS**Primeiro encontro:**

➤Quadro branco, pincel, adesivo dos *badges* correspondentes às missões, fichas de controle individual, banner de controle, atividade impressa da terceira missão e QR Code da primeira missão.

Segundo encontro:

➤Folha impressa do enigma.

➤Quadro branco, pincel e mapas: Mato Grosso, Região Centro-Oeste, Brasil, América do Sul, Continente Americano e Mapa Mundi.

Terceiro encontro:

➤Quadro branco, pincel, régua, fita métrica e mapas: Mato Grosso, Região Centro-Oeste, Brasil.

➤Folha impressa da missão 5.

Quarto encontro:

➤Quadro branco, pincel, régua e mapas: Mato Grosso, Região Centro-Oeste, Brasil.

➤Folha impressa da missão 6.

Quinto encontro:

➤Notebook, datashow e conjunto de placas com as letras A, B, C e D para cada equipe.

Sexto encontro:

- Notebook, televisão de 50 polegadas, pincel, quadro branco e folha com o QR Code da atividade para casa.

Sétimo encontro:

- Trena, folha de papel quadriculado/milimetrado, fita métrica, lápis e borracha.

Oitavo encontro:

- Atividade impressa, lápis e borracha.

Nono encontro:

- Sete envelopes separados com atividades impressas de acordo com a ordem de cada equipe, lápis, borracha, mapa de Mato Grosso, mapa da Região Centro-oeste e régua.

Décimo encontro:

- Avaliação de percepção impressa, lápis, borracha, quadro e pincel.

PROCESSOS AVALIATIVOS

Primeiro encontro:

- Avaliação por meio da participação, interação e desenvolvimento da missão 1 e 3.

Segundo encontro:

- Avaliação por meio da participação, interação e desenvolvimento da missão 4.

Terceiro encontro:

- Avaliação por meio da participação, interação e desenvolvimento da missão 2 e missão 5.

Quarto encontro:

- Avaliação por meio da participação, interação e desenvolvimento da missão 6.

Quinto encontro:

- Avaliação por meio da participação, interação e respostas nas perguntas do quiz, missão 9.

Sexto encontro:

- Avaliação por meio de observação da participação durante a revisão missão 8.

Sétimo encontro:

- Avaliação por meio da participação e desenvolvimento da missão 7.

Oitavo encontro:

- Avaliação de acordo com o rendimento no desenvolvimento da atividade avaliativa, além da observação quanto a dedicação para resolver missão 10.

Nono encontro:

➤ Avaliação de acordo com o rendimento no desenvolvimento da sequência de atividades contidas na missão 11.

Décimo encontro:

➤ Avaliação por meio da participação e devolutiva da avaliação de percepção, missão 12.

Elaborado por Ferreira, J. D. (2023).

As atividades desenvolvidas receberam o nome de “missões” e, ao todo foram 12, apenas duas desenvolvidas em casa. As missões avançavam de acordo com o objeto do conhecimento estudado. Ao realizarem as missões, conforme as instruções, os estudantes em suas respectivas equipes conquistavam o *badges* correspondente.

A turma era composta por 18 estudantes que foram divididos em 6 equipes com 3 integrantes para o desenvolvimento das missões, exceto a missão 10 que foi feita individualmente; no entanto, a conquista da equipe exigia que todos fizessem. Ao realizar a missão, o estudante e sua equipe ganhavam um *badge* correspondente, simbolizando a conquista e superação do desafio.

Para acompanhar o progresso, os estudantes receberam uma folha com os espaços para colocar cada *badge* conquistado. A folha lembrava um álbum de figurinhas, como aqueles populares durante o período de copa do mundo de futebol. Nele os colecionadores/adeptos completam-no, adquirindo novas figuras ou trocando as repetidas com outras pessoas.

Na jornada, rumo à interpretação dos elementos do mapa, a folha que remete as características do álbum foi completada mediante conquistas das missões. Para cada missão conquistada, a equipe e os estudantes presentes ganhavam um *badge*. Portanto, só havia um modo de completar o esquema: conquistando as missões com suas respectivas equipes.

Outra forma de acompanhar as conquistas foi por meio de um banner, similar à folha individual, que continha todas as equipes e suas conquistas. Ele ficava exposto na sala, durante as aulas, e desse modo, os alunos e cada equipe escolar podiam acompanhar os resultados.

Considerações finais

Ao analisar os resultados obtidos com a proposta e desenvolvimento da Sequência Didática, foi possível constatar que a gamificação apresenta-se como uma importante possibilidade de diversificação metodológica para trabalhar os objetos de conhecimentos da geografia, com potencial de engajar os estudantes na realização das atividades.

A gamificação deverá ser vista como mais uma possibilidade de diversificar as estratégias metodológicas, pois ela não é a solução para todos os problemas enfrentados no contexto pedagógico da sala de aula.

O planejamento é parte essencial para colocar a gamificação em prática. O docente precisa estar disposto a analisar cada passo e, de acordo com o resultado, fazer os ajustes necessários para o melhor rendimento dos estudantes. Ainda sobre o planejamento, especialmente ao começar a se aventurar na utilização da gamificação, notou-se a necessidade de mais tempo para planejar.

Foi possível desenvolver a Sequência Didática com as 12 missões. Em duas propostas, os alunos utilizaram o celular ou computador para resolver: um quiz foi realizado no Forms e outro no Wordwall. Um terceiro quiz foi feito no Power Point e projetado durante a aula. Desse modo, constatou-se a possibilidade de desenvolver atividades gamificadas sem a exigência de sempre utilizar jogos e com ações sem a necessidade de envolvimento digital.

Os estudantes de modo geral participaram das atividades, todos queriam conquistar os *badges*, eles chamavam de “figurinhas” e assim completar sua cartela das missões, inclusive cobravam quando não era entregue na hora. As missões cujo feedback foi rápido despertaram um sentimento de euforia.

Alguns estudantes apresentaram dificuldade para aprender, inclusive sendo público do laboratório para trabalhar a recomposição de aprendizagem voltada para língua portuguesa, matemática ou alfabetização. Essas dificuldades constituíram desafios maiores para a

compreensão da proposta das atividades e realização dos cálculos utilizando escalas.

Considerando o processo avaliativo, ao longo dos encontros, constatou-se que os estudantes apresentavam compreensão do que é um mapa e para que serve, sabiam diferenciar a escala gráfica da escala numérica, localizar o título do mapa e entender o papel da legenda, e alguns ainda apresentaram dificuldades em realizar problemas envolvendo escalas.

Alguns pontos chamaram atenção no transcorrer da sequência didática: primeiro, a curiosidade dos alunos em compreender o porquê trabalhar com eles, já que a escola se localiza no campo, cerca de 49 quilômetros da sede municipal, e necessário deslocamento para a aplicação da sequência didática; segundo, o interesse ao analisar os diversos mapas (Mato Grosso, Região Centro-Oeste, Brasil, América do Sul, Continente Americano e Mundi) na versão impressa. Embora o foco tenha sido os mapas de Mato Grosso e da Região Centro-Oeste, os demais foram utilizados para representar as diversas escalas. Inclusive, três alunos pediram algum dos mapas, com o argumento de colocá-los na parede do quarto para observar; terceiro, a satisfação em receber a “recompensa” ao concluir a missão, no caso simbolizada pelos *badges*; quarto, ofertar condições para que o estudante exerça o protagonismo, pois o envolvimento é maior e acaba sendo perceptível nas ações; quinto, esteja preparado para os imprevistos, por mais que tudo esteja planejado, eles certamente acontecerão.

Desenvolver a gamificação com uma turma que o docente já conheça pode contribuir, desde a etapa do planejamento até as adequações, caso sejam necessárias. A Sequência Didática relatada foi desenvolvida em turma na qual a pesquisadora não era professora regente, não conhecia os estudantes e seu nível de aprendizado. Tal situação não foi um grande problema, porém, se tivesse um olhar mais amplo e um relacionamento mais próximo com os estudantes, facilitaria o planejamento das missões.

Referências

- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. 2. ed. São Paulo: DVS editora, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2025
- BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT V. R.; FADEL, L. M. F. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L. M., ULBRICHT, V. R., BATISTA, C. R., VANZIN, T. **Gamificação na educação**. (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.
- CALLAI, H. C. A geografia escolar – e os conteúdos da geografia. *Anekumene*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 128–139, fev. 2011. DOI: 10.17227/Anekumene.2011.num1.7097. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7097>. Acesso em: 01 de jun. 2023.
- CARNEIRO, E. L.; BACKES, L. Gamificação como prática pedagógica na disciplina de geografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 369-392 out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n4.202170>
- EUGENIO, T. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo, SP: Évora, 2020.
- FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de jan. 2023.
- CARDOSO, A. C. O.; MESSEDER, J. C. Gamificação no ensino de química: uma revisão de pesquisas no período 2010 - 2020. *Revista*

Thema, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 670–687, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356179966_Gamificacao_no_ensino_de_quimica_uma_revisao_de_pesquisas_no_periodo_2010_-_2020. Acesso em: 11 fev. 2023.

MATTAR, J. Gamificação em educação: revisão da literatura. *In*: SANTELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Educação Básica. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Finais**. Mato Grosso, 2018.

NUNES, L. C. S. **Por um ensino de geografia para além do reprodutivismo**: sequência didática sobre classes sociais, desigualdade e cidadania. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANCHES, M. H. B. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Leandro Baller – Doutor em História pela UFGD, onde é Professor Associado, atuando na Graduação, Mestrado e Doutorado. Pesquisa e orienta temas ligados às Fronteiras Brasil/Paraguai. Coordena o Projeto “Fronteiras: a produção da memória e a construção histórico-social entre Mato Grosso do Sul, Paraná e Paraguai”. Líder do Grupo de Pesquisa “Leituras de Fronteiras”. Membro integrante do Laboratório de Estudos, Pesquisa em História, Fronteiras, Identidades e Representações - LEPHIR. Pesquisador da Cátedra da Unesco: “Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras”. Atualmente é Vice-Diretor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados – FCH/UFGD.

E-mail: lballer@ufgd.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2323-5032>

Herib Caballero Campos: Licenciado y Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Asunción, Magister en Historia del Mundo Hispánico, Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. Realizó una estancia postdoctoral en la Universidad Federal de Grande Dourados. Es autor de varios libros entre los que se pueden mencionar: *De moneda a Mercancía del Rey. Efectos y funcionamiento de la Real Renta de Tabacos y Naipes en la Provincia del Paraguay 1779-1811*, *Los Bandos de Buen Gobierno en la Provincia del Paraguay 1778-1811* y recientemente *Festejar, Erigir y Consagrar a la Nación*. Es docente tutor en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Este, Docente Investigador de la Universidad Nacional de Pilar y Docente escalafonado en Historia Social Paraguaya en la Universidad Nacional de Asunción. Es investigador categorizado en el SISNI con el Nivel II.

Correo: herib.caballero@posgradoune.edu.py

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2164-8194>

Eudes Fernando Leite: Doutor em História pela UNESP/Assis. Professor titular na UFGD, instituição onde atua na graduação e pós-graduação em História (Mestrado e Doutorado). Pesquisa temas relacionados às fronteiras Brasil-Paraguai e à história do Pantanal. Integra o LEPHIR (Laboratório de Estudos, Pesquisa em História, Fronteiras, Identidades e Representações).

E-mail: eudesleite@ufgd.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2934-0522>

Paulo Renato da Silva é Doutor em História (2009) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), desde 2010, onde atua na Graduação e no Mestrado em História (PPGHIS). Entre 2018 e 2019 desenvolveu pesquisa de pós-doutoramento no Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades (CIDEHUS) da Universidade de Évora. Com Lorena Soler organizou a coletânea *Stronismo: nuevas lupas* (2021).

E-mail: paulo.silva@unila.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6603-0419>.

Jorgelina Tallei é Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), desde 2013, onde atua na Graduação e no Mestrado em Literatura Comparada (PPGLC). Entre 2023 e 2024 desenvolveu pesquisa de pós-doutoramento no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG) sobre estudos da edição e mulheres que escrevem em línguas híbridas. É escritora e ativista social. Seu último livro (2025), *Sotaque Ambulante*, é resultado de sua reflexão sobre línguas, migração e fronteira.

E-mail: jorgelina.tallei@unila.edu.br.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8486-0881> .

José Ramón Castillo – Diretor de teatro e dramaturgo. Diretor da Companhia El Incinerador Teatro (Brasil-Venezuela). Professor Associado da Universidade Nacional Experimental del Táchira (Venezuela). Doutor em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE-Brasil). Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (Brasil). Mestre em Literatura Latino-Americana e Caribenha pela Universidad de Los Andes (Venezuela). Especialização em Relações Bilaterais Brasil-Paraguai na UNILA (Brasil).

E-mail: josecas99@yahoo.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9298-7073>

Yulliam Moncada é jornalista e pesquisadora de fronteiras. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. É mestre interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), concluído em 2021, no Brasil. É licenciada em Comunicação Social, com menção em Desenvolvimento Humanístico, pela Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela (2006).

E-mail: yulliamm@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5478-0964>

Victor Jorge Lugnani Chamorro: Doutorando no PPG Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, possui graduação em Sociologia e Direito, com especializações, *lato sensu*, em Tratamento Penal e Gestão Prisional, e mestrado em Política Pública e Desenvolvimento pela UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana). Membro do Laboratório de ensino, pesquisa e extensão em "Fronteiras, Estado e Relações Sociais" - LAFRONT.

E-mail: victorjorgetab@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0828-6643>

Guillermo Javier Díaz Villavicencio. Professor Doutor em Economía da Empresa da Universitat de Barcelona, Espanha. Possui graduação em Administração de Empresas na Universidad de Antofagasta, Chile, mestrado em Investigación em Economía da Empresa da Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha.

E-mail: guillermo.diaz@unila.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9455-1561>

Daniel Teotonio do Nascimento. Doutor em Administração, pelo Programa de Pós-graduação em Administração/UFMS. Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Graduado em Administração pela Universidade Católica Dom Bosco, especialista em Gestão Pública pela UFMS, e mestre em Administração pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

E-mail: daniel.nascimento@unila.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5872-7320>

Oswaldo Vaz Furtado – Graduado em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) (2018). Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Doutorando, Pós-graduado em Gestão Estratégica de Pessoas pelo EDUCAMINAS. Doutorando em Sociedade Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do OESTE do Paraná - UNIOESTE. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração, atuando principalmente nos seguintes temas: Desenvolvimento Regional, INSS, Crise Econômica, Sistemas de Inovação e Saúde Pública.

E-mail: vazfurtado1993@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9562-3600>.

Nahla Yatim: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre em Estudos da Tradução pela

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialização em Educação de Surdos: Aspectos Políticos, Culturais e Pedagógicos no Instituto Federal de Santa Catarina, campus Palhoça Bilíngue (IFSC). Graduada em Letras-Libras (UFSC). Pesquisadora surda, atua na área do ensino de Libras como Língua Adicional no Ensino Superior, com enfoque em contextos multiculturais e multilíngues. E-mail: nahlayatim@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8913-1944>

Tamara Cardoso André: Formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Letras-Libras pela Unioeste, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente efetiva na Unioeste, campus Foz do Iguaçu, no Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras. E-mail: tamara.andre@unioeste.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0700-1896>

Andréia Vicência Vitor Alves - Doutora e Pós-doutora em educação pela UFMS. Professora da Faculdade de Educação da UFGD, atuando na graduação em Pedagogia e no mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, sendo coordenadora da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação desse Programa. É Líder do Grupo Estado, Política e Gestão da Educação. Coordena o projeto em rede multilateral "Análise comparada das políticas educacionais nacionais em países do Mercado Comum do Sul (Mercosul): contextos, gestão, formação de professores e direito à educação", financiado pelo CNPq. Estuda Política, Gestão e Planejamento Educacional. E-mail: andreiaalves@ufgd.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5179-4053>

Celia Ortegas de Oliveira - Graduada em Pedagogia pela UFMS - Campus de Ponta Porã e mestre em educação pelo Programa de

Pós-graduação em Educação da UFGD. Estuda Política, Gestão e Planejamento Educacional.

E-mail: celia.oliveira1729@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9024-6079>

Regina Coeli Machado e Silva. Professora Sênior da Unioeste, Pesquisadora do CNPq. Cofundadora de la Red Internacional de Investigación Etnográfica con Niñas y Niños (RIENN). Doutora em Antropologia Social pela UFRJ. Tem experiência na área de Antropologia com ênfase nos seguintes temas: arte e antropologia, literatura e sociedade, antropologia e educação, etnografia escolar e fronteiras. Recentemente publicou, como coautora, os artículos “‘And here is a caterpillar kin-dergarten’: Latin American children transforming school practices at home during the pandemic” (2024), “La vida social en la escuela, el legado de Malinowski en la Antropología de la educación” (2024) y “Ethnography and education in the South: the emergence of alternative schools of thinking” (2024).

E-mail: rcoelims@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0874-8086>

Adriana de Sousa Lima. Doutoranda do Programa Sociedade, Cultura e Fronteira, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu. Mestre em Administração (2016), MBA em Gestão de Pessoas e Graduada em Administração pela UNIOESTE. Atualmente é servidora técnica da UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu. Tem interesse em pesquisas na área de Gestão Universitária, Relações Humanas e Sociais, Universidade e Produção de Conhecimento. Integrante dos Grupos de Pesquisa Inovação e Sustentabilidade em Ambientes de Tecnologia e Estado, Sociedade, Trabalho e Educação (GPESTE) - Unioeste.

E-mail: adrianaunioeste@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1426-6688>

Elis Regina dos Santos Viegas – Doutora em Educação pela UFGD. Professora Substituta na UEMS, em Dourados e Maracaju; Professora Efetiva da Rede Municipal de Dourados-MS. É integrante dos Grupos: Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE-UFGD); Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN-UFGD); Leituras de Fronteiras (LEFRON-UFGD); Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF-UEMS).

E-mail: elis.viegas@uems.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9557-3471>

Fábio Perboni – Doutor em Educação pela UNESP de Presidente Prudente - SP. Professor Associado da UFGD, vinculado a Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação). É editor da Horizontes: Revista de Educação. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE-UFGD), Grupo de Estudo e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF-UEMS).

E-mail: fabiperboni@ufgd.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1345-877X>

André Soares Ferreira - Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com estágio doutoral (doutorado sanduíche, com bolsa da CAPES, a qual agradece) realizado na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), em Madrid, Espanha. Atualmente, é professor adjunto na Faculdade de Educação da UFGD, onde atua nas áreas de Política e Gestão Educacional e Fundamentos da Educação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase nos processos de escolarização em contextos de fronteira. Foi coordenador do curso de Pedagogia da UFGD e, atualmente, coordena o subprojeto Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFGD, contribuindo diretamente para a formação de professores da educação básica. É membro dos grupos de pesquisa GPEPC (Grupo de Pesquisa

Educação e Processos Civilizadores) e Leituras de Fronteiras, além de integrar o Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, onde atua na elaboração e acompanhamento de políticas educacionais no estado.

E-mail: andresoares@ufgd.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6082-5184>

Ademir Gebara: Graduado em História e Educação Física, pela PUC Campinas (1970), mestre em História Social, pela USP (1975) e doutor em História Econômica, pela London School of Economics and Political Science (1984). Professor aposentado da Unicamp, Professor da Universidade Metodista de Piracicaba (PPGE de Educação), Professor Visitante do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, foi Professor Visitante Nacional Sênior CAPES/UFMG Faculdade de Educação, e Pesquisador DCR-A FUNDECT/CNPq/UFMG até 2018, Fellow da Fundação Norbert Elias, Amsterdam.

E-mail: am_gebara@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6727-6878>

Juliana Dutra Ferreira – Mestra em Ensino de Geografia pela UFGD. Graduada em Geografia pela UEG. Bacharel em Administração pela UNINOVA. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFMT. Especialista em Gestão Pública pela UFMT. Especialista em Desenvolvimento Regional e Planejamento Turístico pela UEG. Professora efetiva de geografia da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, atualmente trabalha com formação de Gestão Escolar e Facilitadora de Práticas Pedagógicas.

E-mail: jdfgeografia@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6668-864X>

Alex Torres Domingues - Doutor, mestre e graduado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Especialista em Educação Especial e graduado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Atualmente é professor colaborador do

Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino de Geografia (ProfGeo/UFGD). Professor em cursos à distância na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Professor da rede municipal de ensino de Dourados e membro da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Nacional da Educação (CMMA – Dourados/MS).

E-mail: alextdomingues@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3846-9627>

ÍNDICE REMISSIVO

Aproximações – 10; 14; 209

Brasil e Paraguai – 14; 15; 21; 22; 29; 33; 74; 76; 79; 81; 94; 105; 109;
187; 252; 253;

Campo de pesquisa – 13; 19; 103

Cidade – 106; 137; 138; 144; 146; 153; 242; 284; 285; 312;

Conflitos – 17; 22; 69; 84; 97; 102; 103; 108; 247; 281; 283; 301; 302

Diálogos – 16; 20; 60; 69; 99

Direitos – 214; 216; 224; 225; 231; 236; 255; 256; 262; 263; 264; 266;
269; 271; 272; 273; 275; 276; 277; 310; 327; 337; 339

Docência – 6; 30; 193; 341

Economia – 15; 34; 66; 95; 96; 98; 110; 112; 189; 245; 269; 300; 301;
304; 306

História da fronteira – 11; 13; 53; 66; 215; 279; 298; 308; 312

Informalidade – 9; 103; 247

Interdisciplinaridade – 12; 13; 72; 82; 128; 336; 337

Internacionalização – 13; 18

Linguagens – 21; 30; 73; 75; 79; 82; 84; 85; 86; 87; 117; 323; 325

Mercado – 15; 23; 31; 37; 61; 62; 64; 65; 82; 88; 89; 90; 97; 117; 136;
140; 141; 142; 166; 173; 187; 209; 242; 247; 252; 254; 265; 269;
299; 302; 304; 305; 306; 307; 308; 312; 339

Política – 48; 50; 55; 65; 75; 88; 89; 95; 96; 101; 103; 164; 167; 185; 190;
217; 222; 224; 226; 236; 245; 250; 268; 271; 276; 279; 283; 307;
337; 339; 341

Pós-graduação – 16; 19; 20; 23; 49; 69; 108; 251; 262; 336; 337; 338;
339; 340; 341; 343

Região Fronteiriça – 17; 88; 154; 266

Segurança – 9; 13; 24; 29; 39; 144; 155; 160; 164; 165; 167; 168; 170;
171; 172; 173; 175; 177; 179; 180; 181; 182; 185; 186; 187; 188;
189; 190; 253; 265;

Sociedade – 9; 10; 12; 13; 14; 15; 30; 31; 49; 52; 57; 58; 69; 96; 97; 111;
148; 157; 162; 165; 179; 187; 209; 210; 211; 213; 214; 215; 217;
221; 222; 223; 224; 225; 226; 232; 234; 245; 246; 264; 271; 274;
280; 281; 282; 287; 294; 296; 300; 302; 308; 311; 312; 337; 338;
339; 340

Tecnologias – 157; 160; 170; 171; 172; 180; 228; 248; 318; 320; 325; 340

Território mato-grossense – 53; 55; 59; 323

Trabalhadores – 24; 59; 220; 223; 227; 242; 247; 250; 251; 252; 289; 292

Tríplice Fronteira – 29; 93; 94; 95; 105; 107; 109; 110; 111; 112; 113;
130; 139; 152; 158; 169; 186; 187; 188; 197; 244

Nosso intento é dispor um livro interdisciplinar, desde a área de formação dos/as autores/as até a compreensão das dinâmicas construídas nas fronteiras, onde a cultura e a sociedade produzem características de identidades e de alteridades negociadas pelos fronteiriços. Somando-se aos estudos voltados para a educação, ao trabalho, a segurança, arte, representação, entre outros, indicando assim os eixos centrais de discussões do livro, com maior aproximação ao campo das humanidades.

PPGH | UFGD

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM HISTÓRIA



PPGedu

Programa de Pós-Graduação
em Educação | UFGD



LEFRON
GRUPO DE PESQUISA
LEITURAS DE FRONTEIRAS



Laboratório de estudos e
pesquisas em história, fronteiras,
identidades e representações

LEPHIR



ISBN 978-65-265-2080-2

