versão impressa ISSN 1517-4999
versão online ISSN 2446-8681

REVISTA GeoPantanal

REVISTA DO CURSO DE GEOGRAFIA E DO PPG ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
CAMPUS DO PANTANAL/UFMS
v.21 n. 40 • 2026

Dossiê do III Congresso do Migrafron:
Volume 1 – Educação e Cultura em Contexto Fronteiriço e Migratório



editora UFMS

Revista GeoPantanal

REVISTA DO CURSO DE GEOGRAFIA E DO PPG ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
CAMPUS DO PANTANAL/UFMS

ISSN 1517-4999 (Versão impressa)
ISSN 2446-8681 (Versão eletrônica)

Revista GeoPantanal • UFMS | Corumbá, MS | v. 21 | n. 40 | p. 1 - 381 | jan./jun. 2026

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CURSO DE GEOGRAFIA / PPG ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
CÂMPUS DO PANTANAL

Reitora
Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Vice-Reitor
Albert Schiaveto de Souza

Diretora do Câmpus do Pantanal
Andreliza Cristina de Souza

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços
Marco Aurélio Machado de Oliveira

Coordenadora do Curso de Geografia
Maria Cristina Lanza de Barros

CÂMARA DE REDAÇÃO
Aguinaldo Silva
Beatriz Lima de Paula Silva
Élvis Christian Madureira Ramos
Marco Aurélio Machado de Oliveira

EDITOR RESPONSÁVEL
Edgar Aparecido da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

GeoPantanal : revista do curso de Geografia e do PPG Estudos Fronteiriços / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. – Ano 21, n. 40 (jan./jun. 2026)- . – Corumbá, MS : Ed. UFMS, 2026-
v. ; il. color. ; 25 cm.

Semestral: 1997-
Descrição baseada em: Ano 19, n. 37 (jul./dez. 2024).
ISSN 1517-4999= Rev. GeoPantanal (versão impressa)
e-ISSN 2446-8681= Rev. GeoPantanal (versão on-line)
Acesso:https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/issue/view/943

1. Geografia – Estudo e ensino – Periódicos. 2. Ensino Superior – Pesquisa – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. II. Câmpus do Pantanal.

CDD (23) 910.73
Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

REVISTA
GeoPantanal
REVISTA DO CURSO DE GEOGRAFIA E DO PPG ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
CAMPUS DO PANTANAL/UFMS

Dossiê do III Congresso do Migrafron:
Volume 1 – Educação e Cultura em Contexto Fronteiriço e Migratório

editora UFMS

GeoPantanal é uma Revista para divulgação da produção acadêmica e científica de Geografia e áreas afins do Grupo de Pesquisa Meio Ambiente e Sustentabilidade do Pantanal ligado ao Curso de Geografia e ao PPG Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal.

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

EDITOR CHEFE

Dr. Edgar Aparecido da Costa

CÂMARA DE REDAÇÃO

Dr. Aguinaldo Silva

Drª. Beatriz Lima de Paula Silva

Dr. Élvis Christian Madureira Ramos

Dr. Marco Aurélio Machado de Oliveira

CONSELHO EDITORIAL

Drª. Adriana Dorfman - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Campus Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
Dr. Alberto Hernández Hernández – Colegio Frontera Norte (COLEF), Tijuana, México.
Dr. Alejandro Gabriel Benedetti - Universidad de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires, Argentina.
Drª. Aline Lima Rodrigues - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Campus Litoral Norte, Rio Grande do Sul, Brasil.
Dr. Antonio Nivaldo Hespanhol – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP, Brasil.
Dr. Carlos Piñones Rivera - Universidad de Tarapacá, Arica, Chile.
Drª. Cleonice Alexandre Le Bourlegat - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mato Grosso do Sul, Brasil
Dr. Edvaldo Cesar Moretti, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mato Grosso do Sul, Brasil.
Dr. Gonzalo Álvarez Fuentes - Universidad Arturo Prat, Santiago, Chile.
Dr. Gutemberg Vilhena Silva – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Brasil.
Dr. Haroldo Dilla Alfonso - Universidad Arturo Prat, Santiago, Chile.
Drª. Lorranne Gomes da Silva - Universidade Federal de Goiás (UFG), Câmpus Cora Coralina, Goiás, Brasil.
Dr. João Edmilson Fabrini - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Mal. Cândido Rondon, Paraná; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mato Grosso do Sul, Brasil.
Dr. Marcos Aurélio Saquet - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, Paraná, Brasil.
Drª. Maria Aparecida Santos e Campos - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Porto Rico, Estados Unidos; Cidade do México, México.
Drª. Maristela Ferrari - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Mal. Cândido Rondon, Paraná, Brasil.
Dr. Michael Matthew McGlue - University of Kentucky (UK), Lexington, Estados Unidos.
Dr. Milton Augusto Pasquotto Mariani - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil.
Drª. Rebeca Steiman – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.
Drª Sandra Mara da Silva Neves - Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Cáceres, Mato Grosso, Brasil.
Dr. Sergio Ricardo Oliveira Martins – Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Bahia, Brasil.

Catalogação na Fonte –
Revista GeoPantanal / Câmpus do Pantanal
Curso de Geografia / PPG Estudos Fronteiriços – Grupo de Pesquisa Meio Ambiente e Sustentabilidade do Pantanal, UFMS. v.21 - n. 40, (2026) - . – Corumbá/MS:
Geografia / PPG Estudos Fronteiriços – CPAN/UFMS/Ed. UFMS, 2026.

1. Geografia – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Câmpus do Pantanal), 2. Geografia
ISSN 1517-4999 (Versão impressa) CDU:
ISSN 2446-8681 (Versão eletrônica)
https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo

Os textos publicados nesta Revista são de inteira responsabilidade de seus autores
Endereço: UFMS – Câmpus do Pantanal – Av. Rio Branco, 1270, Bairro Universitário, 79304-020, Corumbá/MS. Aos cuidados de Edgar Aparecido da Costa e Hudson de Azevedo Macedo, editores da REVISTA GEOPANTANAL. E-mail revistageopantanal@gmail.com
Solicita-se permuta/Exchange desired
Corumbá, MS
Outubro de 2026

SUMÁRIO

Editorial 8

Dossiê do III Congresso do Migrafron:
Volume 1 - Educação e Cultura em contexto fronteiriço e migratório

Ofertas de Formação Continuada para Professores de Língua Espanhola na Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS
Aline do Carmo Souza Portugal
Lucilene Machado Garcia Arf
Suzana Vinicia Mancilla Barreda 15

Aspectos da Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I em Região Fronteiriça: Brasil – Bolívia
Rodrigo Assad Pereira
Lélia Rodriane de Arruda Assad
Sara Patrícia Figueiredo Gomes
Damiana da Costa Sanchez Oliveira 27

O Silêncio Prescrito na Formação Continuada: educação física escolar e territorialidades fronteiriças em Mato Grosso do Sul
Johnnys Fleuri Xavier
Leonardo do Couto Gomes 43

Prática Pedagógica e Pratica Docente em Contextos de Fronteira
Laiz Nascimento Egues
Patricia Teixeira Tavano 61

Educação em Contextos Fronteiriços: contribuições da transdisciplinaridade para a formação docente em territórios interculturais
Jéssica Campos de Freitas
Lia Andrea Barbato Tafarel
Lucilene Machado Garcia Arf 78

A Integração Educacional no Mercosul no Contexto da Crise Migratória Venezuelana
Anita Tetslaff Torquato Melo
Kellcia Rezende Souza
Meire Helen dos Santos Lima 94

Educação Especial no Contexto do Paradigma da Inclusão: uma análise comparativa da legislação educacional do Brasil e da Bolívia
Gilceneia Vilalva Rodrigues
Fabiano Quadros Rückert 111

O Ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul: notas históricas sobre um campo em construção
Danielle Urt Mansur Bumlai
Suzana Vinicia Mancilla Barreda
Mariana Vaca Conde 123

Entre o Silêncio e a Resistencia: ausência de políticas linguísticas de acolhimento e o direito à educação superior de estudantes imigrantes e refugiados
Manuel Salvador Colina Lovera
Thayse Figueira Guimarães 141

Entre Fronteiras e Identidades: narrativas de migrantes venezuelanos sobre educação e integração no Brasil
Frank José Gutiérrez Sivira 158

Para Além do Acesso à Escola: reconhecimento, pertencimento e direito à educação de estudantes migrantes venezuelanos no ensino médio de Dourados-MS
Vanessa Priscila Moya
Arthur Ramos do Nascimento 176

Valorização dos Saberes dos Imigrantes Congoleses no Contexto da Educação Social em Luanda (Angola)
Sousa da Silva Sobrinho
Ivone da Silva Machado Santos
Octávio Bengui José Hinda
António Carlos Manuel 192

Artigos de fluxo contínuo

Através das Fronteiras: aspectos da cultura cristã paraguaia na América do Sul
Valdir Aragão do Nascimento 205

Entre Saberes e Sabores: a chipa paraguaia como produto de identidade cultural e de integração na fronteira Brasil–Paraguai
Dalila Tavares Garcia
Luiz Felipe Rodrigues
Éder Damião Goes Kukiel
Érica dos Santos Oliveira 224

Permanecer Bailando na Fronteira: um estudo com alunos do Instituto Moinho Cultural
Rogério Zaim-de-Melo 239

Representações da Fronteira Brasil-Paraguai na Mídia Digital e no Cotidiano: implicações para o ensino de Geografia
Alexandre Rocha Carvalho
Marcelo Augusto Rocha
Léia Aparecida Veiga 254

Trabalho Ambulante e Espacialidades em Ato na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina)
Luiz Felipe Rodrigues
Dalila Tavares Garcia 269

Teoria do Território Tensional: fundamentos para uma geografia de terceiro tipo
Marcelo Ramão da Silveira Barbosa 292

Carbono Orgânico do Solo a partir da Agricultura, Pastagem e Formações Florestais no Brasil em 2023: contribuições da geografia física
Rafael Rossi 324

Rotatórias Urbanas e Mobilidade Sustentável: avaliação da segurança viária em Juazeiro do Norte (CE)
Antônio Soares Barros
Raimundo Pereira Luna
Yonar Cavalcante da Silva 344

Perfil Social dos Participantes da Universidade Aberta à Pessoa Idosa da UFMS – Campus Pantanal
Leonardo do Couto Gomes
Juliana de Lima Ferreira
Maria Célia Tinoco Souza Andrade
Silvia Beatriz Serra Baruki 365

EDITORIAL

É com imensa satisfação que a Revista GeoPantanal apresenta à comunidade leitora o seu Volume 21, Número 40 (2026). Vinculada ao Curso de Geografia e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS — Câmpus do Pantanal), a Revista firma-se como um espaço interdisciplinar privilegiado para a reflexão sobre espaço, território, cultura, meio ambiente e dinâmicas de fronteira.

Esta edição é estruturada em duas grandes seções: o Dossiê do III Congresso do Migrafron (Volume 1), focado nas interseções entre educação e cultura em contextos migratórios e fronteiriços, e uma rica seleção de artigos de fluxo contínuo, que abrangem desde a geografia cultural e o trabalho fronteiriço e transfronteiriço até avanços em teoria geográfica, geografia física e planejamento urbano.

Fruto da parceria consolidada entre o Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais (MIGRAFRON) e a Revista GeoPantanal, o presente dossiê reúne pesquisas derivadas do III Congresso do MIGRAFRON. Conforme destacado na apresentação do dossiê, pela coordenadora do evento, Profa. Dra. Patricia Teixeira Tavano, esta

publicação busca compreender a migração e a fronteira a partir dos sujeitos, dos afetos e do cotidiano, superando abordagens centradas meramente na segurança e na vigilância.

Apresentados em sequência temática, os doze artigos do dossiê problematizam as dimensões educacionais, linguísticas e socioculturais da mobilidade humana; formação continuada docente em regiões de fronteira; práticas pedagógicas e interculturalidade, políticas educacionais, linguísticas e direitos e; pertencimento, identidade e saberes em circulação.

A seção de Fluxo Contínuo reforça o escopo dinâmico e plural da GeoPantanal, trazendo contribuições valiosas de pesquisadores que abordam fenômenos territoriais, culturais, urbanos e ambientais sob diferentes escalas analíticas.

A religiosidade e o patrimônio alimentar fronteiriço comparece em dois trabalhos. Valdir Aragão do Nascimento analisa as dinâmicas socioculturais e simbólicas da Festa de Nossa Senhora de Caacupé na América do Sul, evidenciando a devoção mariana como vetor de identidade paraguaia além-fronteiras. Em seguida, Dalila Tavares Garcia, Luiz Felipe Rodrigues, Éder Damião Goes Kukiel e Érica dos Santos Oliveira investigam a chipa paraguaia como marca de identidade cultural, patrimônio alimentar e motor de geração de renda entre cidades-gêmeas da fronteira Brasil-Paraguai.

Rogério Zaim-de-Melo apresenta um estudo quantitativo com jovens bailarinos do Instituto Moinho Cultural Sul-Americano, analisando como a arte promove acolhimento e pertencimento para crianças brasileiras e bolivianas em vulnerabilidade. Alexandre Rocha Carvalho, Marcelo Augusto Rocha e Léia Aparecida Veiga confrontam as representações estigmatizadas da fronteira Brasil-Paraguai veiculadas pela mídia digital com os sentidos de conexão vivenciados por professores, extraindo implicações críticas para o ensino de Geografia.

Luiz Felipe Rodrigues e Dalila Tavares Garcia propõem a chave analítica das "espacialidades transfronteiriças em ato" ao examinar as táticas cotidianas e corporais dos trabalhadores ambulantes na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). No campo da teoria geográfica, Marcelo Ramão da Silveira Barbosa apresenta a Teoria do Território Tensional (TTT), fundamentando uma "geografia de terceiro tipo" que articula o chão, a relação, a experiência e a ancestralidade.

No âmbito ambiental, Rafael Rossi aplica estatística espacial e métodos bayesianos aos dados do MapBiomas 2023 para analisar os padrões do Carbono Orgânico do Solo (COS) no Brasil sob diferentes usos da terra. No planejamento de cidades médias, Antônio Soares Barros, Raimundo Pereira Luna e Yonar Cavalcante da Silva avaliam a eficácia da implantação de rotatórias urbanas na promoção da segurança viária em Juazeiro do Norte-CE. Encerrando o número, Leonardo do Couto Gomes, Juliana de Lima Ferreira e Maria Célia Tinoco Souza Andrade traçam o perfil social dos participantes da Universidade Aberta à pessoa idosa (UNAPI/UFMS — Câmpus do Pantanal), destacando o papel da extensão universitária para o envelhecimento ativo na fronteira.

A fotografia escolhida para a capa deste número, de autoria de André Junqueira Pereira em 2026, ilustra a ponte de captação de água no Porto Geral de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Considerada um dos cartões-postais da cidade, a estrutura fica localizada às margens do Rio Paraguai, com vista para a Baía do Tamengo. Essa baía integra o canal homônimo, um curso d'água de aproximadamente 11 a 12 km de extensão que conecta o território brasileiro à Lagoa Cáceres, na Bolívia, nas proximidades de Puerto Suárez.

Ao reunir esse conjunto expressivo e denso de pesquisas, a Revista GeoPantanal reitera sua missão institucional de disseminar o conhecimento científico de excelência, fomentando o debate crítico sobre a complexidade dos territórios fronteiriços e as múltiplas dimensões do espaço geográfico. Agradecemos profundamente a todos os autores, pareceristas, editores e parceiros institucionais — em especial ao MIGRAFRON — que viabilizaram a concretização desta edição.

Desejamos uma proveitosa e inspiradora leitura!

Corumbá (MS), outubro de 2026.

Dr. Edgar Aparecido da Costa
Editor-Chefe da Revista GeoPantanal

APRESENTAÇÃO

Dossiê do III Congresso do Migrafron Volume 1 - Educação e cultura em contexto fronteiriço e migratório

Em mais uma parceria do Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais (MIGRAFRON) com a Revista GeoPantanal, apresentamos este dossiê oriundo das comunicações orais dos trabalhos submetidos ao III CONGRESSO do MIGRAFRON, ocorrido entre os dias 27 e 31 de julho, no formato híbrido, em Corumbá, Mato Grosso do Sul.

Nesta terceira edição, tivemos a grata satisfação de ampliar de forma significativa a participação de estudantes e pesquisadores, que trouxeram suas discussões para as salas de debate de nosso Congresso, em sessões presenciais e remotas que ficarão marcadas na história deste evento pela riqueza e profundidade das discussões, mas também pelo comprometimento de se pensar a fronteira e a migração a partir

das pessoas, dos processos, dos anseios e vidas que estão envolvidas, e não apenas em sua face de controle, seguridade e vigilância.

Em tempos difíceis para os sujeitos que migram, com ações extremadas e recorrentes de violência pela United States Immigration and Customs Enforcement (ICE), da tumultuada travessia em Ceuta, e tantas outras situações de desumanização de pessoas que buscam melhores oportunidades, realizarmos um Congresso desta monta, com apresentações de trabalho sensíveis e com discussão qualificada, diz muito sobre o quanto podemos mudar esse estado de coisas. E assim esperamos e seguimos lutando no MIGRAFRON.

Para chegarmos a este dossiê, contamos com o apoio de parceiros que não mediram esforços para avaliar os trabalhos submetidos com rigor e critérios de cientificidade claros. Gostaríamos de registrar aqui nosso mais profundo agradecimento, pois sem essa equipe este dossiê não aconteceria.

Dado o volume de artigos qualificados, dividimos a publicação em dois volumes. Neste primeiro volume, subintitulado "Educação e cultura em contexto fronteiriço e migratório", trazemos 12 artigos que se debruçam sobre as variadas formas de pensar, fazer e refletir a educação e a cultura nas fronteiras.

Os artigos "OFERTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ/MS", de Aline do Carmo Souza Portugal, Lucilene Machado Garcia Arf e Suzana Vinicia Mancilla Barreda; "ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM REGIÃO FRONTEIRIÇA: BRASIL – BOLÍVIA" de Rodrigo Assad Pereira, Lélia Rodriane de Arruda Assad, Sara Patrícia Figueiredo Gomes e Damiana da Costa Sanchez Oliveira; e "O SILÊNCIO PRESCRITO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA EM CORUMBÁ-MS", de Johnnys Fleuri Xavier e Leonardo do Couto Gomes; nos trazem a discussão da formação continuada para professores que atuam nas escolas públicas de Corumbá, problematizando, cada qual em seu campo, a fragilidade dessas iniciativas.

No artigo "PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA", Laiz Nascimento Egues e Patricia

Teixeira Tavano, fazem uma discussão sobre a prática do professor mediada pelo contexto fronteiriço e na potencial ausência de formação inicial consistente para tal. Discussão que busca amparo no artigo "EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS: CONTRIBUIÇÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM TERRITÓRIOS INTERCULTURAIS", de Jéssica Campos de Freitas, Lia Andrea Barbato Tafarel e Lucilene Machado Garcia Arf, ao discutir a transdisciplinaridade como uma possibilidade interessante para potencializar a aprendizagem.

Quatro artigos tem na política educacional sua base de discussão: "A INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL NO MERCOSUL NO CONTEXTO DA CRISE MIGRATÓRIA VENEZUELANA", de Anita Tetslaff Torquato Melo, Kellcia Rezende Souza e Meire Hellen dos Santos Lima; "EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PARADIGMA DA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL E DA BOLÍVIA" de Gilceneia Vilalva Rodrigues e Fabiano Quadros Rückert; "O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MATO GROSSO DO SUL: NOTAS HISTÓRICAS SOBRE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO", de Danielle Urt Mansur Bumlai, Suzana Vinicia Mancilla Barreda e Mariana Vaca Conde; e "ENTRE O SILENCIO E A RESISTENCIA: AUSÊNCIA DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ACOLHIMENTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES IMIGRANTES E REFUGIADOS, de Manuel Salvador Colina Lovera e Thayse Figueira Guimarães. Os quatro buscam contextualizar aspectos político-legais que definem práticas, pensamentos, ausências e integrações.

Fechamos este volume com três artigos que discutem pertencimento, inclusão, saberes e todos os seus contrapontos: "ENTRE FRONTEIRAS E IDENTIDADES: NARRATIVAS DE MIGRANTES VENEZUELANOS SOBRE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO BRASIL", de Frank José Gutiérrez Sivira; "PARA ALÉM DO ACESSO À ESCOLA: RECONHECIMENTO, PERTENCIMENTO E DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO DE DOURADOS/MS", de Vanessa Priscila Moya e Arthur Ramos do Nascimento; e "VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS IMIGRANTES CONGOLESES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM LUANDA", de Sousa da Silva Sobrinho,

Ivone da Silva Machado Santos, Octávio Bengui José Hinda, e António Carlos Manuel.

Esperamos que estes artigos proporcionem inquietações, discussões, e mobilizem reflexões e ações, em prol de melhor inclusão, pertencimento e acolhimento aos migrantes e fronteiriços.

Desejamos uma excelente leitura,

Patricia Teixeira Tavano
Coordenadora do MIGRAFRON

OFERTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ – MS

CONTINUING EDUCATION OFFERS FOR SPANISH LANGUAGE TEACHERS IN THE CORUMBÁ MUNICIPAL EDUCATION NETWORK - MS

DOI 10.55028/geop.v21i40

Aline do Carmo Souza Portugal[*]
Lucilene Machado Garcia Arf[**]
Suzana Vinicia Mancilla Barreda[***]

Resumo: Este artigo traz recorte de pesquisa em andamento do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A investigação compreendeu a configuração das ofertas de formação continuada para os professores de língua espanhola e como essas ações contribuem para o trabalho docente. A pesquisa foi realizada nas escolas municipais de Corumbá no ano de 2025, com os professores de língua espanhola atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que os professores recebam formações, porém estas acontecem de forma esporádica, cabendo aos professores buscarem outros métodos para o desenvolvimento profissional mediante o contexto fronteiriço.

Palavras-chave: Formação continuada, fronteira, educação, rede municipal.

Abstract: This article is an excerpt from an ongoing master's research of the Postgraduate Program in Border Studies at the Federal University of Mato Grosso do Sul. The research included how continuing education offers for Spanish-language

Introdução

O presente artigo deriva de uma dissertação em processo de finalização de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. A pesquisa foi desenvolvida nas escolas municipais da cidade de Corumbá, com os docentes de língua espanhola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com visas a analisar as ofertas de formação continuada para os professores de língua espanhola na Rede Municipal de Ensino – Reme, além de caracterizar as dinâmicas do espaço escolar nessa disciplina; compreender as demandas

[*] Professora no Instituto Moinho Cultural Sul-Americano. Mestre em Estudos Fronteiriço pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal. https://orcid.org/0000-0003-0063-1614. aline.c.s.portugal@ufms.br.

[**] Professora no Programa de Pós-graduação em Estudos Fronteiriços, UFMS/CPAN. Doutorado em Estudos Literários UNESP. Projeto de Pesquisa LIFROS: literatura, fronteira e sociedade. https://orcid.org/0000-0001-7870-3636. Lucilene.arf@ufms.br.

[***] Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, FAALC/UFMS. Doutorado em Educação, USP. https://orcid.org/0000-0002-7069-6168. suzana.mancilla@ufms.br.

teachers are configured and how these actions contribute to teaching. The survey was carried out in municipal schools of Corumbá in the year 2025, with Spanish-language teachers active in the Early Years of Elementary School, in schools that offer the Spanish-language discipline. Finally, it is concluded that teachers receive training, but these occur sporadically, and it is up to the teachers to seek other methods for professional development through the border context.

Keywords: Continuing education, frontier, education, municipal network.

dos professores em sala com base nas suas necessidades formativas e investigar como se organiza as ações formativas para esse segmento.

O município de Corumbá, localizado a oeste no estado de Mato Grosso do Sul, é caracterizado como uma cidade-gêmea[1] em decorrência da faixa de fronteira seca e pela integração sociocultural e econômica com as cidades de Puerto Quijarro e Puerto Suárez da Bolívia. De acordo com o levanto do Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais – MIGRAFRON, evidenciou a presença de 28 nacionalidades diferentes domiciliadas em Corumbá, tendo como referência no ano de 2022, sendo que 13 nacionalidades são de países que têm o espanhol como uma das línguas oficiais (Migrafron, 2022).

No campo educacional, a presença de distintas nacionalidades faz parte do cotidiano das escolas municipais, em um levantamento junto a Secretaria Municipal de Educação, as autoras (Mancilla Barreda e Conde, 2024), apontam que no ano de 2023, de um total de 14.134 alunos matriculados na rede, 150 alunos foram identificados com sete nacionalidades estrangeiras, dos quais 140 eram bolivianos. As autoras Tavano *et al.* (2025) também apresentam dados significados sobre a presença de migrantes nas escolas municipais, de acordo o sistema Tagnos, utilizado REME, entre 2014 e 2023,

[1] O município de Corumbá (MS) foi reconhecido como cidade-gêmea pela Portaria nº 2.507, de 5 de outubro de 2021.

estiveram matriculados na rede municipal alunos de diferentes nacionalidades como equatoriana, espanhola, chilena, saudita, colombiana, venezuelana, cubana, jordana, paraguaia e boliviana. Os dados coletados do Tagnos consideram os documentos apresentados no ato da matricula, não incluindo alunos pendulares[2] que tem a nacionalidade brasileira, mas moram na Bolívia.

O contexto apresentado revela uma forte pluralidade cultural e linguística que está presente nas escolas de Corumbá, uma vez que o processo migratório não é limitado ao fluxo de pessoas com diferentes nacionalidades, mas envolve a circulação de culturas, já que seus indivíduos trazem suas crenças, vivências, idiomas e costumes que interagem no mesmo espaço (Mancilla Barreda, 2017). O espaço educacional se torna um ambiente de encontro de culturas, no qual diferentes línguas, experiências e saberes convivem diariamente, o que amplia as possibilidades de aprendizagem e troca de conhecimentos entre os estudantes, mas também revela desafios relacionados à comunicação, preconceitos e a valorização da diversidade cultural na sala de aula.

Autores como Moraes (2012), Conceição (2014), Araújo (2015) e Vernochi (2022), apresenta em suas pesquisas a realidade do cotidiano discente nas aulas situadas na fronteira Brasil – Bolívia, apontando a forte presença da diversidade cultural pela presença dos estudantes migrantes pendulares e os desafios relacionadas às diferenças linguísticas, preconceitos e o acolhimento intercultural. Por mais que essas características constituam o espaço escolar da região de fronteira, os estudos também revelam as poucas oportunidades de formação continuada para os professores referente a essas temáticas, evidenciando a necessidade de ações formativas que dialoguem com as demandas reais do cotidiano escolar.

Sob esta perspectiva, este estudo, analisou como as ações formativas ofertadas pela rede municipal de ensino de Corumbá, contribuem para o trabalho docente em sala de aula, assim como identificou as demandas formativas indicadas pelos professores para futuras ações formativas.

Fundamentação teórica

A formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, uma vez que suas contribuições auxiliam no trabalho docente, se estiverem alinhadas com as demandas formativas dos professores. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992), assinala que as ofertas de formação não devem ser um amontoado de cursos para o professor, mas um momento de

[2] Neste estudo, pendulares refere-se aos indivíduos que transitam entre a fronteira Brasil-Bolívia diariamente em decorrência de trabalho, estudos ou utilização de serviços, retornando para seu lugar de residência ao final do dia.

reflexão, tanto individual como coletivo da prática docente e de demandas que permeiam o contexto escolar.

De igual modo, Imbernón (2010), destaca que a formação continuada deve estar alinhada com a necessidade do professor, visto que cada instituição escolar apresenta uma realidade diferente e não existe um padrão único de formação, sendo imprescindível considerar as demandas docentes para a oferta das ações formativas. O autor também destaca que as ações formativas não devem ser esporádicas, mas sim um processo contínuo que esteja alinhado com a realidade docente, permitindo a reflexão das experiências e o aprimoramento de suas práticas.

No decorrer da trajetória profissional, o professor traz os saberes e experiências vivenciadas, Tardif (2014) aborda a temática de que os saberes dos professores são plurais e se constituem ao longo da trajetória de vida e formação, sendo influenciado pelas experiências vividas enquanto alunos. Para o autor, a formação é o resultado de um processo contínuo, no qual os saberes construídos passam por constantes revisitações, problematizações e são ressignificados com a prática e formação profissional que compreende o contexto educacional.

De forma semelhante, Pimenta (1999), destaca a importância do percurso formativo que molda a identidade docente, desde o período como estudante na educação básica até o início da jornada acadêmica. A autora também destaca que esses saberes precisam ser ressignificados na formação inicial por meio de momentos de reflexão e crítica, de forma que o professor construa sua prática e desenvolva uma postura investigativa sobre as demandas do contexto escolar.

Sendo assim, se a formação pode ser compreendida como um processo permanente de construção e ressignificação dos saberes torna-se necessário políticas públicas que assegurem as oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. No contexto das políticas educacionais brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 estabelece no artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando em outros aspectos, o aperfeiçoamento profissional continuado.

Portanto, a responsabilidade é compartilhada entre os sistemas de ensino, cabendo às redes educacionais garantir oportunidades formativas que atendam as demandas da prática docente de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional. A formação continuada é um direito do docente e um dever dos sistemas de ensino, ainda que o professor tenha autonomia para buscar oportunidades de formação de acordo com seus interesses e necessidades, essa busca não deve recair apenas sobre o professor.

Embora a LDB não estabeleça um modelo específico de formação, torna-se imprescindível reconhecer as ações formativas que considerem os diferentes contextos educacionais. E no contexto desta pesquisa, na fronteira Brasil-Bolívia, essa responsabilidade se torna ainda mais relevante, uma vez que os professores lidam diariamente com questões linguísticas, culturais e identitárias.

Sendo assim, as formações devem contemplar essas particularidades, configurando-se como um aspecto de fortalecimento da prática docente e a promoção de uma educação intercultural. Nessa perspectiva, compreender a formação continuada implica reconhecê-la como um processo formativo que acompanha toda a trajetória docente, articulando os saberes construídos ao longo da trajetória profissional às políticas públicas que garantam oportunidade de desenvolvimento profissional compatíveis com a realidade docente.

Procedimento metodológico

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, proporcionando mais familiaridade com o problema que está sendo investigado (Gil, 1991). O estudo foi realizado nas escolas municipais de Corumbá (MS), com os professores da disciplina de língua espanhola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Seres Humanos e foi aprovado com o parecer de n° 7.477.554. Também foi solicitada autorização a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, visto que as escolas participantes são da rede municipal e após aprovação das instituições citadas, as escolas foram contatadas.

As escolas participantes da pesquisa estão localizadas na área urbana do município corumbaense, sendo distribuída na parte alta e na parte baixa da cidade. Segundo Conde e Mancilla Barreda (2024), das 14 instituições municipais distribuídas na zona urbana com períodos regular e integral, seis escolas ofertam a disciplina de língua espanhola. As autoras também apontam que para complementar a carga horária dos professores desse segmento, estes ministram a disciplina de Educação em Direitos Humanos e trabalham na Pré-escola.

Sobre os parâmetros de seleção para a investigação, forma adotados os critérios de inclusão: os entrevistados estarem ministrando a disciplina de língua espanhola nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o consentimento para participar da pesquisa. E os critérios de exclusão foram os docentes que não ministravam a disciplina de língua espanhola nos anos investigados e caso o professor optasse não por participar da pesquisa.

Para o levantamento de dados, os professores receberam previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo explicadas as informações

referentes à pesquisa, os procedimentos e os direitos como participantes. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas, guiada por perguntas abertas e fechadas, essa técnica permite o participante expressar opiniões e informações de modo mais detalhado, de forma a compreender o fenômeno estudado de forma ampla (Marconi; Lakatos, 2017).

Para a análise dos dados, foi utilizada a concepção de Bardin (2016), método que permite interpretar os dados qualitativos por meio das categorias e temas do material analisado. Inicialmente, as entrevistas forma transcritas integralmente e lidas na íntegra de forma a compreender o conjunto das respostas. Posteriormente, os dados foram sistematizados de acordo com o eixo temático do roteiro de entrevistas, elaborado com base nos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, neste artigo, apresentam-se os eixos temáticos relacionados à formação continuada, de forma sequencial: a oferta institucional da formação continuada para os professores de língua espanhola, a busca por ações formativas por iniciativa própria e as temáticas de formação foram sugeridas pelos participantes. Para garantir o anonimato dos entrevistados, na análise dos resultados, os professores serão referenciados pelo sexo masculino e identificados por termos que se referem à educação e fronteira.

Achados da pesquisa

Os resultados apresentados buscam responder as questões que permeiam os objetivos da pesquisa que consistiu em compreender as ofertas de ações formativas para os professores do segmento de língua espanhola e de que forma essas formações contribuem para o desenvolvimento em sala. O quadro 01 sintetiza as respostas dos docentes mediante a esse questionamento:

Quadro 01. Ofertas de formação continuada

Professores	**Ações formativas**
Professor Integração	As últimas que teve ainda foram junto com o inglês e ainda era mais voltado para o inglês do que o espanhol, eu sempre pedi.
Professor Ponte	(...) quando tem formação geralmente é no começo do ano, quando volta das férias tem a semana de jornada pedagógica, tem um dia que é para os professores de língua espanhola, mas são só nesses momentos mesmo, ali é uma roda de conversa onde os professores apresentam suas práticas pedagógicas que trabalham em sala de aula.
Professor Diversidade	Não recebo nenhuma formação especifica, do pouco tempo que estou na rede já aconteceu, no ano passado uma formação mais especifica pra área, mas teve um problema e o palestrante não veio (...) formação continuada não, essa formação que tem no começo do ano ou no meio do ano, já participei de algumas específicas para o espanhol.

Professores	Ações formativas
Professor Fronteira	Atualmente não recebemos formação especifica, houve cursos de espanhol ofertado em nível iniciante, algumas ações já oferecidas por instituições privadas de ensino (...). Atualmente, os professores regentes das turmas das séries iniciais estão em quatro programas de formação, o que torna o trabalho inviável pelo excesso de burocracia enquanto nós, de língua estrangeira não recebemos nenhuma.
Professor Encontro	A prefeitura oferece geralmente no começo do ano que eles fazem as capacitações e no meio do ano também, sempre tem oficinas, é só nesse momento porque de resto é só o que a gente pesquisa como professor.
Professor Travessia	Na instituição teve uma vez só que ofertaram, mas não chegou a ser uma formação para caracterizar uma carga horária, foi um encontro que teve em 2020, não há algo contínuo, o que tem é formação geral para todos os educadores, não especificamente para os professores pode ter uma roda de conversa ou uma sala especifica, mas não se caracteriza como algo específico, fala do todo, mas é voltado para geral ao ensino da língua para diferentes faixas etárias.

Fonte: Quadro sistematizado pelas autoras (2025).

Os dados apontam que existem ações formativas para os docentes no começo do ano letivo e após o recesso escolar no meio do ano, no entanto, são ações esporádicas que acontecem apenas nesses momentos e não são contínuas no decorrer dos bimestres. O Professor Ponte relata que quando há encontros dos professores de língua espanhola na Jornada Pedagógica, acontece uma roda de conversa na qual os docentes compartilham suas experiências e as práticas utilizadas em sala. Já o Professor Encontro relata que como essas rodas de conversas são apenas nesses momentos iniciais, cabendo ao docente buscar conhecimentos por meio de pesquisas e estudos por conta própria.

Essas falas dialogam com Imbernón (2009), apontando que ofertas de formação não estejam restringidas a ações pontuais ou isoladas, devendo acontecer com assiduidade, criando espaços de participação e reflexão dos docentes sobre as práticas e os desafios impostos pelo contexto educacional. A formação deve ser contínua e contextualizada de acordo com a demanda profissional, quando as formações não suprem a necessidade, cabe ao professor buscar meios de suprir essa lacuna, dessa forma, evidencia-se a importância das ações formativas estarem alinhadas as necessidades e especificidades docentes no contexto em que atuam.

Uma das modalidades formativas citadas pela maioria dos professores são as rodas de conversa, na qual os professores compartilham experiências em sala de aula mediante o contexto a realidade encontrada em sala de aula. Esses momentos contribuem para a troca de informações entre os docentes e também para a identificação de demandas encontradas no ambiente escolar. Conforme Imbernón (2009), esse momento de troca de experiências entre docentes da mesma área favorece a construção coletiva das aprendizagens e as reflexões sobre as estraté-

gias utilizadas em sala, fortalecendo a colaboração entre professores de diferentes instituições. No entanto, essas iniciativas podem não ser suficientes para auxiliar nas complexidades das demandas docentes, deixando em aberto questões que necessitam de maior aprofundamento em formações mais estruturadas.

O Professor Integração aponta que as ações formativas em que participou eram específicas para o ensino de língua inglesa, mesmo ele pedindo ações formativas específicas para a língua espanhola. Já o Professor Fronteira relata que embora anteriormente houvesse formações para os professores de espanhol, no período de realização da pesquisa, apenas os professores regentes estavam participando dos programas de formação.

As falas também demonstram que na ausência de uma formação especifica para o ensino de língua espanhola, os professores precisam buscar por iniciativa própria estratégias e recursos pedagógicos que atendam as demandas encontradas em sala de aula. Esse cenário revela o deslocamento da responsabilidade pela formação continuada para o próprio professor, embora a busca autônoma pelos conhecimentos esteja presente no desenvolvimento profissional, ela não substitui o papel das políticas públicas e das redes de ensino na oferta de ações formativas. Essa realidade intensifica a sobrecarga do trabalho docente, visto que ele precisa conciliar as atividades de ensino com a constante busca por recursos que supram a ausência dessas ações formativas.

No quadro 02, estão sintetizadas as respostas dos docentes quando perguntados se buscam formações por iniciativa própria:

Quadro 02. Iniciativa dos professores entrevistados referente a formação continuada

Participante	**Eixo Temático**
Professor Integração	Aperfeiçoamento e especialização em língua espanhola
Professor Ponte	Não faz por falta de tempo
Professor Diversidade	Pós-graduação em língua espanhola
Professor Fronteira	Cursos de especialização e aprimoramento
Professor Encontro	Curso de língua inglesa
Professor Travessia	Metodologias de ensino e de língua espanhola

Fonte: Dados sistematizados pelas autoras (2025).

Nas respostas dos entrevistados é perceptível a busca por iniciativa própria de cursos de formação continuada que estão relacionadas com a sua área de atuação no espaço escolar, considerando que não há ofertas alinhadas com o ensino da língua espanhola. Nota-se uma forte demanda por cursos de aperfei-

çoamento, especialização e pós-graduação em língua espanhola, evidenciando o interesse dos professores em aprofundar seus conhecimentos por meio das formações acadêmicas.

Outro ponto a ser destacado nas iniciativas é sobre as metodologias de ensino de língua espanhola, revelando a busca por estratégias que auxiliem na prática pedagógica, do mesmo modo, também se identifica o interesse pelo conhecimento em outras línguas como o inglês. Por outro lado, a ausência de tempo como um fator que limita o que docente nessa busca, podendo estar relacionado à sobrecarga do trabalho e a dificuldade de participar dessas ações.

As falas demonstram que os professores reconhecem a importância da formação continuada, buscando oportunidade de aperfeiçoamento quando possível, no entanto, essa busca não deve ser compreendida como o suficiente para suprir as necessidades formativas. Conforme estabelece a LDB (1996), a formação é um direito do docente e um dever dos sistemas de ensino, de forma a promover ações formativas que favoreçam o aprimoramento profissional. Nesse ponto, as iniciativas individuais complementam a falta de formações especificas para o ensino de língua espanhola, porém não substitui a responsabilidade institucional pelas ofertas de formações que atendam as demandas docentes.

No quadro 03, estão organizadas as temáticas que os docentes apontaram para essenciais para serem exploradas no curso de formação continuada especifica para o ensino de língua espanhola:

Quadro 03. Temáticas para ações formativas

Participante	**Eixo Temático**
Professor Integração	Imersão cultural e a valorização da cultura boliviana para o enfrentamento dos preconceitos.
Professor Ponte	Formação em interculturalidade e combate a discriminação.
Professor Diversidade	Formações práticas para ampliação do repertório pedagógico.
Professor Fronteira	Formação de temáticas do contexto educacional e ensino de línguas.
Professor Encontro	Trocas de experiências e intercâmbio entre as escolas de fronteiras
Professor Travessia	Formações de materiais didáticos que valorizem a identidade e cultura.

Fonte: Dados sistematizados pelas autoras (2025).

Com base nas respostas dos entrevistados, o tema mais apontado é da interculturalidade, proporcionar ao professor esse contato com as práticas culturais para o enfrentamento dos preconceitos e discriminação, o suporte com os materiais didáticos que na maioria das vezes, cabe ao professor produzir todo aparato e formações que estejam relacionadas com o contexto fronteiriço e suas peculiaridades. Questões como preconceito, discriminação e a abordagem da intercultura-

lidade para toda a comunidade escolar, demonstra que a o exercício da docência vai além dos saberes da formação inicial e são constantemente produzidos e ressignificados. Essa percepção dialoga com Tardif (2014), ao defender que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional, sendo relacionado com os desafios e situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Outro aspecto a ser destacado, são as trocas de experiências não apenas com os professores brasileiros, mas com os professores bolivianos também, remetendo ao programa Escolas Interculturais da Fronteira (PEIF)[3] em Corumbá, lançado em 2012, envolvendo a participação da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá e os órgãos da educação de Puerto Quijarro e Puerto Suárez na Bolívia, que teve como objetivo promover a educação intercultural e a cooperação entre as escolas brasileiras e bolivianas por meio da língua portuguesa e espanhola.

Os relatos destacam a forte importância de ações formativas fundamentadas no diálogo entre diferentes culturas e na troca de experiências com os profissionais da educação, envolvendo também toda a comunidade escolar. Essa compreensão relaciona-se com a perspectiva de Nóvoa (1992) que defende que a formação deve ser constituída como um espaço coletivo de reflexão e compartilhamento de vivencias, bem como Imbernón (2010), ao afirmar que as ações formativas precisam responder as necessidades concretas do contexto de atuação dos professores.

Outro aspecto a ser destacado na pesquisa, é a necessidade de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola, no contexto de fronteira. Na ausência de recursos pedagógicos limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, de forma que os docentes assumem a produção dos materiais didáticos que contemplem as especificidades linguísticas, culturais e identitárias presentes na região corumbaense.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como se configuram as ofertas de formação continuada para os professores de língua espanhola, na fronteira Brasil-Bolívia, e como essas ações contribuem para a prática docente. Da mesma forma, a pesquisa buscou identificar as necessidades apontadas pelos docentes.

Os resultados evidenciaram o caráter esporádico das ações formativas para os profissionais de língua espanhola, e revelaram que diante da insuficiência das ofertas, os professores buscam por iniciativa própria, formações que contemplem a

[3] Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=836&id=12586&option=com_content&view=article.

demanda do contexto educacional. As formações propostas pelo sistema de ensino possibilitam a troca de experiências coletivas dos docentes, a reflexão das práticas e os desafios que emergem no contexto fronteiriço, no entanto, esses momentos não suprem as necessidades formativas dos professores.

Os professores entrevistados reconhecem as demandas formativas que emergem de seu contexto de atuação e identificam eixos temáticos essenciais para o fortalecimento da sua prática pedagógica. Dessa forma, torna-se fundamental o planejamento de ações formativas que considere essas demandas, promovendo momentos formativos de diálogos com os docentes sobre as especificidades presentes no contexto escolar da região de fronteira Brasil-Bolívia.

A pesquisa evidenciou as percepções dos professores entrevistados acerca das demandas que emergem em salas de aulas, das ofertas de formação continuada e de que forma essas ações estão sendo aplicadas, bem como permitiu identificar as temáticas formativas consideradas relevantes para o fortalecimento da prática docente. Os resultados demonstram que os professores reconhecem as necessidades que são fundamentais para seu contexto de atuação, apontando caminhos para o planejamento de ações formativas mais próximas do seu contexto.

Referências

ARAUJO, A. P. C.; CONCEIÇÃO, O. F.; CARVALHO, L. C. A Arrogância Revelada no Conflito: Bolivianos e Brasileiros no Espaço Escolar da Cidade de Corumbá (MS). **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 145–162, 2015. DOI: 10.36403/espacoaberto.2015.2509.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. Portaria nº 2.507, de 5 de outubro de 2021. Reconhece municípios da faixa de fronteira como cidades-gêmeas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 out. 2021.

CONCEIÇÃO, O. S. F. **Migração pendular nas cidades de Corumbá-Puerto Suarez:** uma análise dos alunos bolivianos nas escolas públicas de Corumbá-Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MANCILLA BAREDA, S. V.; CONDE, M. V. Fronteira Bolívia-Brasil: um panorama sobre a gestão das línguas no ensino fundamental nas escolas de Puerto Quijarro e Corumbá. *In*: FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V. L.; STURZA, E.; DAVIÑA, L. (org.). **Cruzando fronteiras:** os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças. Cap. 9. São Carlos: Pedro & João editores, 2024. p. 187 - 207.

MANCILLA BARREDA, S. V. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil)**. Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-28062017-152350/. Acesso em: 20 abr. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. A. M.; TAVANO, P. T.; DOS SANTOS, T. M. R.; ALMEIDA, R. P. de. (Coord). **Anuário das Migrações Internacionais**. Corumbá-MS, 2022. Disponível em: https://migrafron.ufms.br/publicacoes/. Acesso em: 20 dez. 2023

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RIBEIRO, M. L. O. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá - MS (BR)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Tavano, P. T.; Santos, T.R.M.; Amaral, H.S; Martinez, F. W.M. Educar em fronteiras internacionais: demandas e encaminhamentos do sistema público municipal de Corumbá/Mato Grosso do Sul. **Revista Tempo do Mundo**, *[S. l.]*, n. 35, p. 119–145, 2025.

VERNOCHI, A. G. S. **Xenofobia em ambiente escolar fronteiriço**: Uma análise de estudo de caso em Corumbá - MS. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2022.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM REGIÃO FRONTEIRIÇA: BRASIL – BOLÍVIA

ASPECTS OF CONTINUING EDUCATION FOR EARLY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE BRAZIL–BOLIVIA BORDER REGION

DOI 10.55028/geop.v21i40

Rodrigo Assad Pereira[*]
Lélia Rodriane de Arruda Assad[**]
Sara Patrícia Figueiredo Gomes[***]
Damiana da Costa Sanchez Oliveira[****]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo verificar a existência de formação continuada voltadas para professores da ensino fundamental 1, em uma realidade territorial fronteiriça como a de Corumbá -MS, que faz fronteira com a Bolívia, com foco na compreensão e no processo de aprendizagem de estudantes migrantes internacionais. A pesquisa é documental e revisão bibliográfica. As análises foram construídas com base no contexto histórico, educacional e sociocultural da formação de professores e dos contextos escolares nessas áreas de fronteira com presença de migrantes.

Palavras-chave: formação continuada, fronteira, ensino fundamental 1, Corumbá.

Abstract: This study aims to examine the existence of continuing education for elementary school teachers (grades 1–5) in the border region of Corumbá, Mato Grosso do Sul—which borders Bolivia—with a focus on understanding the learning process of international migrant students. The research employs a documentary

Introdução

Este trabalho tem como objetivo evidenciar se há formações continuadas direcionadas para professores do Ensino Fundamental I no contexto fronteiriço com abordagens sobre a aprendizagem de alunos migrantes internacionais. Trata-se de pesquisa documental e revisão bibliográfica. As análises foram elaboradas em interlocução com a literatura especializada, considerando-se os diferentes contextos históricos.

A pesquisa desenvolveu no município de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul. A cidade faz fronteira

[*] Tecnólogo em Processamento de Dados, Mestrando em Educação, CPAN/UFMS, 0009-0000-1239-3700, rodrigo.assad@ufms.br.

[**] Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Educação Física, Mestranda em Educação, CPAN/UFMS, 0009-0009-4263-2560, lelia.rodriane@ufms.br.

[***] Letras com Hab em Português Inglês, Mestranda em Educação, CPAN/UFMS, 0009-0003-7053-5262, sara.figueiredo@ufms.br.

[****] Licenciatura em Letras, Doutoranda em Educação, CPAN/UFMS, 0009-0001-8570-7253, damyanac@hotmail.com.

and bibliographic review approach. The analysis is grounded in the historical, educational, and sociocultural contexts of teacher training and school environments in these border areas where migrants are present.

Keywords: continuing education, border, early elementary education, Corumbá.

com as cidades bolivianas de Puerto Quijarro e Puerto Suárez, sendo a última cidade brasileira antes da fronteira seca que a separa do território boliviano (Corumbá, 2024). Após a assinatura dos Acordos de Roboré, em 1958, o trânsito entre essas localidades foi simplificado, eliminando a necessidade de procedimentos burocráticos complexos para entrada e saída dos países (Oliveira; Trovo, 2025). Na prática, isso permite que as pessoas atravessem a fronteira diariamente sem grandes dificuldades, algo que realmente acontece. Uma breve caminhada pelo comércio de Corumbá revela a presença de muitos bolivianos, assim como, em Puerto Quijarro, encontramos diversos brasileiros. (Tavano; Oliveira, 2024).

Essa condição favoreceu uma dinâmica cotidiana de circulação de pessoas entre os dois países, tornando frequentes os deslocamentos para fins de trabalho, comércio, saúde e educação. Conforme observam Tavano e Oliveira (2024), a presença de cidadãos bolivianos no comércio de Corumbá, assim como de brasileiros em Puerto Quijarro, evidencia a intensa interação econômica, cultural e social existente na região.

É, portanto, nesse contexto que se faz necessário compreender como são construídos os processos de formação continuada para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que esses profissionais atuam decisivamente sobre

as práticas pedagógicas capazes de favorecer o acolhimento, a aprendizagem e a permanência de estudantes internacionalmente migrantes integrados às escolas brasileiras.

Educação em Corumbá

A Rede Municipal de Educação de Corumbá atua no contexto do rápido fluxo de pessoas entre o Brasil e a Bolívia; uma realidade que interfere diretamente na organização escolar e nas exigências impostas aos trabalhadores da educação. Essa característica da fronteira permite que estudantes brasileiros e migrantes internacionais, principalmente bolivianos, trabalhem nas mesmas unidades escolares, cujos percursos educacionais refletem diferentes experiências culturais, linguísticas e sociais. É dando exemplos como esses que esse cenário evidencia a importância de desenvolver práticas e conteúdos pedagógicos para que esses estudantes possam ser efetivamente integrados, permaneçam na escola e sejam ensinados; além disso, reforça a necessidade de processos de formação continuada para adequar o trabalho docente à especificidade das realidades educacionais nas regiões de fronteira.

De acordo com a plataforma Qedu (2025), portal de dados educacionais do Brasil, o munícipio de Corumbá possui 36 escolas municipais, sendo 11 rurais e 25 urbanas, o quadro de professores dos anos iniciais consta de 429 docentes, sendo 60 na área rural e 369 na zona urbana. O portal apresenta os números de alunos matriculados no Ensino Fundamental I no munícipio, 6.960, entre outros segmentos e aspectos educacionais. Buscamos informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) acerca da oferta da disciplina de Língua Espanhola no Ensino Fundamental I da rede municipal.

Com as características do contexto de fronteira, buscamos informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) sobre a disponibilidade do idioma espanhol nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados fornecidos pela supervisora do Ensino Fundamental indicam que, atualmente, são seis escolas municipais que oferecem o ensino de espanhol nessa etapa de escolarização. Trata-se de uma força motriz importante para transformar a escola em um espaço que se aproxime da realidade sociolinguística da cidade de fronteira, reforçando uma prática pedagógica mais contextualizada e sensível à cultura no município.

Neste sentido, destaca-se também a importância de uma formação permanente para os profissionais da educação, defendendo que em todas as unidades escolares não se deve excluir a participação em processos formativos e de

atualização voltados às particularidades da realidade na fronteira. Essa diretriz confirma o reconhecimento institucional, por parte do município, do papel que a qualificação docente deve desempenhar no atendimento às demandas apresentadas pela diversidade cultural e linguística que caracteriza as escolas. Por outro lado, essa contextualização das diretrizes normativas exige compreender como essas formações foram organizadas, quais conteúdos abordam e de que maneira contribuem para o aprimoramento das práticas de ensino realizadas por professores com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É neste contexto que a pesquisa investiga como a Secretaria Municipal de Educação organizou ações de formação continuada para professores que atuam em escolas de fronteira e como esses processos formativos contribuíram para o ensino e a aprendizagem de estudantes migrantes internacionais. Essas questões compõem as bases mínimas para a análise da produção científica sobre formação de professores em contextos de fronteira, as quais são indicadas nesta seção.

Formação continuada prevista nas políticas municipais

É relevante observar como a produção acadêmica tem tratado a formação continuada de professores em contexto fronteiriço. O município de Corumbá possui um Protocolo de Acolhimento para Migrantes Internacionais nas áreas de Assistência Social, Educação e Saúde. Esse protocolo visa capacitar os servidores municipais dessas secretarias para reconhecer as demandas específicas desse grupo e direcioná-las de forma a garantir um atendimento adequado e eficaz a essa importante parcela da população (Corumbá, 2024).

Este documento, Protocolo de Acolhimento para Migrantes Internacionais (2024), no âmbito do sistema educacional municipal estabelece que a Educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. Dessa forma, migrantes internacionais não podem ser impedidos de frequentar uma escola pública, devendo ter garantida a igualdade de condições para acesso e permanência em qualquer etapa da escolarização. Além disso, o protocolo aborda aspectos essenciais como a formação contínua dos profissionais da educação, o acolhimento dos estudantes migrantes internacionais, a comunicação assertiva, o combate à xenofobia, a inclusão e a garantia de acesso e permanência no sistema educacional municipal. Também trata da matrícula, bem como da emissão de diplomas e certificados para esses alunos (Corumbá, 2024).

De acordo com protocolo, o processo de formação e atualização deve contemplar a todos os servidores da escola, enfatizando os desafios da realidade fronteiriça que estão presentes no cotidiano escolar. A pesquisa busca conhecer como o

município tem organizado para atender e proporcionar a formação continuada aos docentes no contexto fronteiriço? De que maneira a formação continuada de professores tem contribuído para o ensino e aprendizagem dos alunos migrantes internacionais? Neste sentido, "a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida" (Nóvoa, 2019, p. 9). Tardif (2000) complementa que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada.

Para realização deste trabalho, adotou-se o recorte temporal de 2020 a 2025, para compreender como tem ocorrido a formação continuada dos professores no município fronteiriço. A adoção de um recorte temporal, muitas vezes, pode dar-se no decorrer do trabalho de pesquisa (Saviani, 2007). Assim, a partir de leituras realizadas, adotou-se o recorte temporal pelos seguintes motivos: o ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado do Ministério da Educação (MEC), aprovou no dia 28 de abril de 2020 o PARECER CNE/CP Nº 5/2020, que tratou da "Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19" (Brasil, 2020, p.39). E em Corumbá, foi publicado o decreto nº 2.263, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento de saúde pública de importância internacional decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19. Conforme mencionado por Portugal, Tavano e Blaszko (2025) a pandemia mostrou a necessidade de repensar e desenvolver ações em prol da formação continuada de professores, englobando as novas demandas de atuação profissional.

Em 2025, no cenário nacional ocorreu em 21 de outubro de 2025, a publicação do Decreto nº 12.686, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O novo texto revogou o Decreto nº 7.611/2011 e consolida um conjunto de princípios e diretrizes voltados à efetivação do direito à educação em um sistema educacional inclusivo, conforme previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Documento relevante no cenário educacional e que contribui ao estabelecer a formação inicial e continuada como elementos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. E em Corumbá, há a publicação do regimento escolar nº 197, da rede municipal de ensino de Corumbá, no dia 16 de julho de 2025 que no capítulo I, no item VIII, menciona a formação continuada aos profissionais da educação básica, com acesso aos conhecimentos técnicos, metodológicos e científicos.

A análise dos documentos mostrou que tanto as políticas nacionais quanto as normas municipais valorizam a formação continuada como fundamental para qualificar a prática docente e para atender às demandas educacionais decorrentes da diversidade presente nas escolas. Porém, apesar de haver um conjunto de normas que orienta a realização dessas atividades formativas, é necessário explicar como essas políticas têm sido efetivadas no cotidiano da Rede Municipal de Educação de Corumbá especialmente no que diz respeito aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em contexto de fronteira, além de outras realidades

O resultado aqui demonstra que, simplesmente a existência de instrumentos legais garante ações contínuas de educação. Assim, é crucial analisar as maneiras pelas quais a literatura científica tem abordado a formação de professores e o que estudos nacionais e pesquisas de regiões de fronteira podem contribuir para a compreensão dessa questão.

Formação Docente

A formação docente ocupa posição central nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores no Brasil, evidenciando que o aperfeiçoamento contínuo favorece mudanças nas práticas pedagógicas e na organização do trabalho escolar. Nessa perspectiva, a formação constitui um processo permanente de reflexão, ressignificação da prática e produção de novos conhecimentos, acompanhando as constantes transformações da escola e da sociedade.

Jaime (2010) alerta a respeito da formação docente em faixa de fronteira, os professores precisam observar a importância da função que desempenham para tornar seu trabalho metodológico mais eficaz. O autor ainda cita a carência na formação na área de interculturalidade e língua espanhola, essa ausência na formação reforça a precariedade na formação docente (Jaime, 2010). Conhecer e reconhecer as especificidades na faixa de fronteira para que a formação docente tenha êxito dentro do contexto escolar.

No que diz respeito à profissionalização dos professores, Nóvoa (2019) defende que a formação docente deve integrar continuamente a trajetória profissional, uma vez que as transformações sociais e educacionais ocorrem de forma acelerada. Para o autor, construir uma nova prática pedagógica exige a solidariedade dos professores em equipes e o espaço mais adequado seria o da formação continuada, pois constitui um espaço privilegiado para a construção dessa realidade compartilhada.

Complementando essa discussão, Tardif (2000) enfatiza que os saberes docentes são construídos ao longo da formação e da experiência cotidiana, caracterizando-se

pela mobilização de diferentes conhecimentos para responder às múltiplas demandas da sala de aula de forma simultânea e heterogênea. O autor sublinha que:

> [...] a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônima no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. (Tardif, 2000, p. 15).

Essa discussão é ampliada por Moreira (2021), que indica que a formação de professores deve ser ajustada com debates sobre o currículo e, numa visão mais abrangente, com as transformações sociais inerentes às escolas contemporâneas. Para a autora, pensar a formação de professores significa compreender o currículo como um espaço de construção cultural em que a intersubjetividade, as identidades e as experiências se cruzam por meio de práticas pedagógicas que respondem à diversidade e à inclusão social.

Nesse sentido, Aquino e Santana (2021) destacam que as instituições de formação de professores devem criar currículos flexíveis:

> [...] as instituições que visem a formação inicial de professores precisam ter um currículo que seja capaz de atender as demandas elencadas, mas para que isso ocorra ele deve ser flexível e adaptado à realidade local e estar aberto a atender a diversidade étnica, cultural, social e econômica do lugar onde a instituição de ensino está presente. Para que se atenda estas premissas o currículo institucional precisa estar pautado em um ensino crítico e reflexivo que leve em consideração as peculiaridades do contexto (Aquino; Santana, 2021, p. 15).

Os autores destacam que os processos de formação dos professores devem considerar as singularidades dos seus contextos de trabalho, especialmente daqueles relativos às regiões que fazem fronteira com outros países, as quais são definidas pela coexistência de diferentes culturas, línguas e formas de vida. As autoras apontaram que a formação inicial e continuada devem preparar os docentes para compreender as características desses territórios, desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a realidade dos estudantes.

Em resposta ao trabalho voltado para atender a essa exigência flexível, Moreira e Candau (2008) indicam que a relação dinâmica entre cultura e vida cotidiana nas escolas ainda é pouco explorada por meio de experiências práticas nos programas de formação de professores. Os autores sustentam que esse nexo é crucial para ressignificar a escola como um espaço equitativo:

> As relações entre cotidiano escolar e cultura (s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional (Moreira; Candau, 2008, p. 35).

A articulação teórica proposta pelos autores demonstra que aqueles que atuam em cada espaço emergem da necessidade de compreender como cada um conduz a formação de seus professores.

A esse respeito, Saviani (2007) entende que a formação de professores deve ser compreendida historicamente, pois, por meio das transformações socioeducacionais, a diversidade chega ao trabalho docente. Para o autor, apreender os processos históricos possibilita diferenciar olhares críticos em relação às políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se considera a formação contínua como um aspecto básico na potencialização da prática pedagógica e da qualidade da educação.

Portanto, é possível notar que a literatura nacional tende a focar a compreensão da formação continuada como uma ação de desenvolvimento profissional contínuo baseada em: articulação entre teoria e prática; objetivo de reflexão crítica; valorização do conhecimento dos professores; construção coletiva do conhecimento. Essas premissas são ainda mais necessárias nos contextos de fronteira, nos quais as diversidades culturais, linguísticas e sociais trazem novos desafios ao trabalho docente, exigindo processos formativos que possam responder às especificidades desses territórios.

Formação docente em regiões de fronteira

Estudos científicos sobre a formação de professores relativos às regiões de fronteira indicam que lecionar nesses territórios exige conhecimentos para além dos muros dos institutos de ensino superior, que muitas vezes não são cultivados durante a formação inicial. Isso também implica práticas pedagógicas enraizadas na prática e em todos os significados da palavra contexto, praticando a diversidade como algo constitutivo da experiência: viver, uma forma pluralizada, preenchida por culturas, línguas, identidades.

Ao abordar a realidade das escolas de fronteira, Souza e Senna (2016) se refere à inclusão de estudantes migrantes não apenas como a garantia de acesso ao seu sistema educacional, mas também como a necessidade de que as práticas de ensino sejam desenvolvidas tendo em vista sua permanência, participação e

aprendizagem. Os professores vivenciaram, no dia a dia, contextos linguística, cultural e socialmente diversos, o que exige processos de formação bem adequados.

Souza e Senna (2021) ampliam essa discussão ao defender que os currículos de formação de professores ainda deixam "campos de silêncio" sobre particularidades relacionadas às escolas de fronteira. Grande parte das pesquisas sobre bilinguismo, interculturalidade e diversidade linguística não chegou à formação inicial de professores. As autoras argumentam que isso resulta em uma desconexão entre o conhecimento desenvolvido nas universidades e as demandas reais que os professores enfrentam ao atuar nessas áreas.

Para Santos (2017), a elaboração do fenômeno do "portunhol selvagem" é orientada pelo fato de não considerá-lo como um erro ou como uma mistura incorreta, mas sim como uma forma legítima de translinguagem e de uso flexível de repertórios híbridos. A autora ressalta que "muitas foram as dificuldades enfrentadas aqui no sistema educacional, impulsionadas por suas práticas linguísticas de translinguagem, especialmente na escrita" (Santos, 2017, p. 531) e que isso exige que os docentes sejam capazes de mediar esses repertórios.

Ao discutir a operacionalização dessas formações, Santos *et al.* (2025) afirmam que a formação continuada se fortalece quando organizada a partir de encontros formativos, fóruns de discussão e trocas de experiências que abordem diretamente a área Brasil-Bolívia. Para os autores:

> Em contextos fronteiriços, como o de Corumbá-MS, a formação docente deve considerar as especificidades territoriais, reconhecendo a diversidade linguística e cultural como um elemento estruturante das relações sociais. A partir dessa perspectiva, a formação continuada deve incentivar a produção de projetos pedagógicos integradores, que contemplem o ensino de temas relacionados à cultura local, às histórias de migração e à valorização das línguas presentes nas comunidades escolares (Santos *et al*., 2025, p. 72).

Moreno e Santos (2024) reforçam essa visão ao analisar um projeto de Ruedas de Conversaciones como uma estratégia para continuar aprimorando a formação de professores. Os autores demonstram que os círculos de discussão criaram espaços para o diálogo colaborativo, a escuta e a reflexão sobre a prática, a fim de maximizar a partilha de experiências e ajudar a construir estratégias pedagógicas destinadas ao uso no contexto sociopolítico de escolas de fronteira. Os resultados indicaram que a colaboração e a reflexão crítica dentro dos processos de formação docente desempenham um papel na ressignificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional

Nesta perspectiva, Da Silva, De Souza e Dos Santos (2025) apresentam os dados de sua pesquisa, nas cidades gêmeas de Guajará-Mirim/ RO/ Brasil,

e Guayaramerín/ Beni/ Bolívia, sobre como é ofertada a formação continuada. As autoras evidenciam que no Brasil, a formação continuada é disponibilizada gratuitamente por meio de plataformas digitais do governo; enquanto que na Bolívia, é centralizada pelo Ministério da Educação e exige pagamento dos professores. Conhecer outras realidades e compreender de que maneira cada cidade fronteiriça promove a capacitação de seus professores contribui para elucidar os processos de formação continuada desenvolvidos em regiões de fronteira. Esse entendimento possibilita analisar as especificidades socioculturais, educacionais e institucionais que permeiam tais contextos, evidenciando os desafios e as potencialidades presentes na qualificação docente em espaços marcados pela diversidade e pela interculturalidade.

Ao todo, esses estudos demonstram que a formação continuada de professores em regiões de fronteira deve ser interpretada como um processo permanentemente contextualizado, com compromisso permanente com as realidades do território no qual a escola está inserida. A pesquisa converge no sentido de que o desenvolvimento profissional é aprimorado quando os processos formativos se baseiam em práticas reflexivas, colaborações colegiadas e reconhecimento da diversidade cultural e linguística, ampliando oportunidades na elaboração de uma pedagogia/prática inclusiva. Observa-se, porém, que ainda há poucos estudos especificamente voltados para investigar a organização de ações de formação continuada direcionadas a professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, e por essa razão justifica o desenvolvimento deste estudo.

Formação Continuada na Rede Municipal de Corumbá

Para a identificação das ações de formação continuada, foram consultados cadernos de registro institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED), utilizados para documentação e acompanhamento das atividades formativas desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino. Esses materiais possuem circulação restrita à administração educacional e aos participantes das formações, não sendo disponibilizados ao público em geral. O acesso aos documentos ocorreu mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação, exclusivamente para fins acadêmicos. Os cadernos foram produzidos e organizados pela própria SEMED, responsável por sua elaboração, reprodução e arquivamento institucional.

Em 2020, a rede municipal não realizou nenhuma atividade de formação, seja presencial ou remota. A SEMED também explicou essa lacuna ao citar as restrições no contexto da COVID-19, que precisou reorganizar as aulas e os processos de gestão em todo o sistema educacional.

Dando continuidade ao período investigado, este estudo observou que essas ações de formação desenvolvidas entre 2021 e 2025 contemplaram outros temas ligados à prática pedagógica, à gestão educacional e às particularidades do contexto fronteiriço. Essa crescente preocupação com uma educação voltada às necessidades e aos princípios locais da interculturalidade, um aspecto também amplamente discutido na literatura sobre educação em regiões de fronteira.

A seguir está uma lista dos cadernos de registro da SEMED, cada um trazendo detalhes sobre iniciativas voltadas para a valorização da diversidade cultural e linguística ao longo da fronteira Brasil-Bolívia.

Ano de 2021

A Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino ocorreu de 10 a 12 de fevereiro e foi estendida por mais dois dias, 18 e 19, porém em formato virtual, com transmissões pelas redes sociais da SEMED. O objetivo do evento foi promover reflexões sobre práticas pedagógicas e aspectos administrativos relacionados ao contexto educacional vivenciado na pandemia. Entre os temas discutidos estão Síndrome de *Burnout*, biossegurança, ensino híbrido, multiplicidade de métodos para materiais de apoio, resolução do Plano de Estudos Orientado por Tutor, metodologias ativas e a avaliação diagnóstica.

Em março e abril do mesmo ano, ocorreu o primeiro *Workshop* sobre Literatura Infantil: Literatura Infantil em Movimento na Fronteira Brasil-Bolívia, que foi online, com transmissão pelos canais de mídias sociais tanto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) quanto da SEMED. O objetivo do evento foi pensar sobre a literatura infantil no contexto de fronteira e o que ela está fazendo para aproximar culturas, reduzir preconceitos e incentivar uma prática de português e espanhol entre os participantes de Corumbá e *Puerto Quijarro*. Com uma cerimônia de abertura junto com apresentações culturais e palestras, o programa também incentivou a participação de escritores brasileiros e bolivianos, reforçando o diálogo intercultural entre os dois países.

Ano de 2022

O evento de premiação, denominado Prêmio Ibero-Americano de Educação Bilíngue Intercultural "Transpondo Fronteiras", ocorreu em 5 de agosto de 2022. Foi um esforço singular voltado ao reconhecimento da diversidade de povos e culturas, enfatizando que o respeito à diversidade linguística faz parte do patrimônio cultural comum entre as comunidades da região. As estratégias para a criação

de espaços de diálogo multilíngue e intercultural com base na compreensão, na escuta e na empatia foram destacadas na proposta.

O II *Workshop* de Educação na Fronteira Brasil-Bolívia, promovido pela Prefeitura Municipal de Corumbá em parceria com a UFMS e por meio da SEMED, aconteceu nos dias 4 e 5 de novembro de 2022. O evento integrou educadores e acadêmicos para trocar experiências em uma gestão pedagógica e educacional. As apresentações do simpósio foram estruturadas em três áreas temáticas: (I) Troca de Experiências Docentes, com relatos de professores atuantes na região; (II) Práticas de Gestão Educacional, voltadas à apresentação de práticas desenvolvidas por coordenadores pedagógicos e gestores escolares; e (III) Literatura Infantil como Prática Pedagógica: para divulgar experiências sobre o uso da literatura infantil nos municípios participantes deste estudo.

Ano de 2023

Em julho e agosto de 2023 ocorreram cinco oficinas de alfabetização e de educação linguística como parte do 1º Congresso Multidisciplinar de Educação : Teoria, Prática e Intercâmbio Cultural na Fronteira Oeste. Foi concebido para fomentar tanto a expressão oral quanto a escrita, inspirar a criatividade e a imaginação dos participantes e apoiar os esforços para aprimorar as práticas de alfabetização.

Houve oficinas que utilizaram outros métodos: Literatura, Alfabetização e Movimento no Processo de Aprendizagem; Escrita Interativa; Literatura e Literariedade com os Segredos de Elenita; O Mundo Fantástico da Matemática; Pedagogia Translingual na Fronteira: Teoria e Prática. Todas as atividades contaram com a participação de cerca de 200 professores da rede pública, evidenciando, nessas interações, o interesse desses profissionais por abordagens pedagógicas que dialogam com os aspectos socioculturais e linguísticos do contexto de fronteira.

Ano de 2024

Até o momento da elaboração deste trabalho, não foi possível localizar os registros referentes às formações continuadas realizadas no ano de 2024. Dessa forma, reconhece-se a existência de uma lacuna documental que limita a análise desse período específico. Tal ausência de registros impossibilita uma compreensão mais abrangente das ações formativas desenvolvidas nesse ano, constituindo uma limitação da pesquisa e indicando a necessidade de investigações futuras que possam complementar e aprofundar os dados apresentados.

Ano de 2025

Em relação ao ano de 2025, os documentos consultados não evidenciaram a oferta de formações especificamente voltadas à temática da fronteira Brasil--Bolívia ou ao atendimento pedagógico de estudantes migrantes internacionais. Embora tenham sido identificadas ações formativas relacionadas a outras áreas da educação, não foram encontrados registros que contemplassem diretamente as especificidades da realidade fronteiriça.

Assim, observa-se que o município de Corumbá tem buscado sistematizar políticas e ações de formação continuada voltadas ao fortalecimento da prática docente em um contexto multilíngue e multicultural comum à região de fronteira entre o Brasil e a Bolívia. As iniciativas identificadas refletem tentativas institucionais de promover a interculturalidade, valorizar o bilinguismo e munir os profissionais da educação com a base de conhecimentos sobre estratégias de ensino adequadas às particularidades locais, rumo a um sistema mais inclusivo e contextualizado em vigor.

Considerações finais

As regiões fronteiriças do Brasil são áreas que concentram grandes possibilidades de movimentação cultural e comercial e na cidade de Corumbá Mato Grosso do Sul em sua fronteira seca com o país da Bolívia não é diferente. Trocas comerciais, costumes, comidas, danças, religiosidade e convivência diária fluem com dinamismo e harmonia, uma vez que o livre acesso entre os dois países é previsto por lei acordada e recíproca. Essa diversidade cultural deságua nos espaços escolares.

O trabalho pontuou a formação continuada de professores, portanto, observa-se que ainda existem poucos estudos que se concentram em como os sistemas municipais de ensino organizam ações de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em situações de fronteira, salientando que a formação contínua do profissional da educação já se trata de uma atividade que por si só requer uma abordagem de muitos aspectos que envolve diálogos, estudos e trocas de experiências e ao se tratar de região de fronteira, as peculiaridades são ainda mais específicas como é o caso do idioma espanhol falado pelo país vizinho. Fazem parte da rede municipal de ensino corumbaense muitos estudantes bolivianos que ora mudam-se para a cidade com sua parentela ou cruzam a fronteira para estudar.

O direito previsto em lei de que esses estudantes migrantes possam efetuar matrícula no município e estudar regularmente é concretizado e dentro dessa

realidade ocorre a necessidade de um olhar acautelado para os estudantes recebidos nas escolas configurada mediante a criação de estruturas com preparo de educação e ensino que promulgue a capacitação contínua de professores.

No trabalho proposto foram identificados alguns pontos que não colaboram para o desenvolvimento de uma formação continuada para profissionais da educação de região de fronteira e o primeiro entrave digno de atenção é o fato de, em uma região de fronteira, em um município que recebe todos os anos e crescentemente um número conceitual de falantes do Espanhol apenas seis escolas municipais de suas trinta e seis ofertem o idioma espanhol como segunda língua, enquanto as outras trinta optaram pela língua inglesa.

Outra situação preocupante é o fato de a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Pantanal suspender de sua rede de graduações a licenciatura em Letras com habilitação em Português/Espanhol que teve interrompida a entrada de novos calouros no ano de dois mil e vinte, perdurando essa decisão até o ano de dois mil e vinte e quatro. A universidade ofertava o curso desde o ano de dois mil e sete. Profissionais formados no curso de Letras Português/Espanhol eram um ponto positivo no conhecimento sobretudo das práticas de linguagem e escrita uma vez que esses profissionais atuavam diretamente na rede municipal, fator que corrobora com a peculiaridade regional da língua dialogando com o contexto fronteiriço. Uma vez que em se tratando de interculturalidade o fator linguístico torna-se primordial para a adequação de um currículo que possa estar efetivamente adaptado e levando em consideração a realidade local para o desenvolvimento das potencialidades educacionais, somado a consciência do profissional da necessidade de estar em constante formação frente às dificuldades e novas demandas favorece o movimento em torno das formações adequadas.

Os recortes para a pesquisa foram dos anos de dois mil e vinte a dois mil e vinte e cinco sendo o ano de dois mil e vinte ainda no contexto da pandemia da COVID-19 e por isso não houve atividade de formação devido as restrições sofridas.

As informações acerca das formações realizadas pela secretaria de educação entre os anos de dois mil e vinte e um e dois mil e vinte e três desse recorte mostram atividades realizadas que consistiram em promover reflexões sobre práticas pedagógicas, alfabetização e letramento, diálogos abertos e atividades remotas e presenciais englobando a multidisciplinariedade na região de fronteira ofertada para todo o quadro de professores da rede. Nos anos de dois mil e vinte e quatro e dois mil e vinte e cinco não houve registros de formação voltada para a temática da região de fronteira, especificamente o ano de dois mil e vinte e quatro não foi localizado, até a presente data, o livro de registro das formações, situação já mencionada.

Levando em consideração a importância da formação continuada de professores e sua efetividade na rede municipal de educação a pesquisa demonstrou fragilidade nas perspectivas das práticas pedagógicas de formações relacionadas às particularidades de estudantes oriundos da Bolívia.

Integração e trocas de conhecimento e experiências pedagógicas estão presentes nas formações realizadas pela secretaria municipal de educação ao passo que há ainda a necessidade de readequações e a construção de uma prática pedagógica que contemple o trabalho com estudantes migrantes com a finalidade de valorizar a diversidade linguística e cultural dentro das instituições de educação uma vez que são elementos componentes das relações sociais.

A formação continuada de professores permeia um processo permanente, prático e colaborativo estabelecendo uma reflexão acerca da realidade do entorno escolar integrando teorias e práticas a fim de promover uma coerência com a comunidade.

Há, portanto, a convicção de que existe reconhecimento institucional da necessidade de formação continuada de profissionais da educação no contexto de fronteira. No entanto, deve-se observar que a análise realizada sugere a necessidade de aprimorar e sistematizar procedimentos de formação voltados ao atendimento das demandas dos professores nos primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando as particularidades culturais, linguísticas e educacionais das escolas da fronteira Brasil–Bolívia. Acredita-se que esta pesquisa contribuirá para fortalecer as discussões sobre a formação de professores em regiões de fronteira e ajudar a desenvolver estudos futuros voltados a fomentar políticas públicas e práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e baseadas no compromisso, de acordo com o direito de aprender de todos os estudantes.

Agradecimentos

A todos os pesquisadores que se dedicam a estudar a educação em cidades fronteiriças contribuindo para a ampliação do conhecimento e para o fortalecimento das práticas educacionais nesses contextos.

Referências

AQUINO DUTRA, Maria Elena; SANTANA, Maria Luzia da Silva. Formação inicial de professores de pedagogia na região de fronteira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 1-22, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**: *seção 1*, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá. **Minha Corumbá: história**. Corumbá, 2022.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo de acolhimento ao migrante internacional no âmbito da assistência social, saúde e educação do município de Corumbá**. Corumbá, MS, jun. 2024.

JAIME, Cleber Santos. **CAIC: a construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia.** 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORENO, Maricarla Brito; SANTOS, Zuíla Guimarães Cova dos. Formação de professores na fronteira: as novas práticas construídas por participantes do projeto *Ruedas de Conversaciones*. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 18, n. 35, p. 238-254, jul./dez. 2023. Publicado em: 22 fev. 2024. DOI: https://doi.org/10.55028/geop.v18i35.19771.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Damiana; TROVO, Kariny. Aspectos da história da educação especial em uma região de fronteira Brasil–Bolívia. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN – CECPAN, 6., 2025, Corumbá, MS. **Diversidade na educação: desafios e perspectivas para a formação docente.** Corumbá, MS: CPAN, 2025.

PORTUGAL, Aline do Carmo Souza; TAVANO, Patricia Teixeira; BLASZKO, Caroline Elizabel. Formação continuada para a rede municipal de ensino de Corumbá-MS na pandemia de COVID-19. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13262, 2025.

QEDU. **O que é o QEdu**. 2025. Disponível em: https://qedu.org.br/. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTOS, Maria Elena Pires. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, n. 42, p. 523-539, 2017.

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues dos; TAVANO, Patrícia Teixeira; BARREDA, Suzana Vinicia Mancilla; CONDE, Mariana Vaca. Contextos plurilíngues na fronteira Brasil-Bolívia: formação docente na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 12, n. 4, 2025.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 30, p. 55-68, jul./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v2i30.3548.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de; SENNA, Luiz Antonio Gomes. Campos de silêncio sobre questões curriculares nas escolas de fronteira bilíngue no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1702-1721, out./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1702-1721.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TAVANO, Patrícia Teixeira; OLIVEIRA, Maria Aparecida Machado. Contexto migratório internacional e educação escolar fronteiriça: discussão acerca de estudos acadêmicos *stricto sensu*. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 32, 2024.

O SILÊNCIO PRESCRITO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E TERRITORIALIDADES FRONTEIRIÇAS EM MATO GROSSO DO SUL

THE PRESCRIBED SILENCE IN CONTINUING EDUCATION: SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND BORDERLAND TERRITORIALITIES IN MATO GROSSO DO SUL

DOI 10.55028/geop.v21i40

Johnnys Fleuri Xavier[*]
Leonardo do Couto Gomes[**]

Resumo: Este artigo analisa a Jornada Formativa da SED/MS (2023-2025) quanto à Educação Física escolar e às territorialidades fronteiriças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental de 23 documentos oficiais, sob a Análise de Conteúdo. Os resultados revelam: foco excessivo em dados e avaliações externas, baixa especificidade pedagógica da Educação Física e menções genéricas ao território, sem integração das dinâmicas de fronteira. Conclui-se que a política gera um "silêncio prescrito", priorizando metas gerenciais em detrimento da cultura corporal e da diversidade local. Defende-se uma formação continuada participativa e intercultural.

Palavras-chave: Formação Continuada, Educação Física Escolar, Territorialidades Fronteiriças, Estudos Fronteiriços, análise documental.

Abstract: This article analyzes the Continuing Education Journey of SED/MS (2023–2025) regarding school Physical Education and borderland territorialities. Grounded in Content Analysis, this qualitative documentary study examined 23 official documents. Results reveal three axes: a dominant focus on external assessment metrics, low pedagogical specificity for Physical Education within broad knowledge

Introdução

As políticas de formação continuada de professores no Brasil têm sido historicamente atravessadas por tensões entre diretrizes centralizadas, geralmente formuladas por órgãos gestores e sistemas de avaliação, e as demandas concretas produzidas no cotidiano das escolas. Esse tensionamento não deve ser compreendido apenas como um problema administrativo, mas como uma questão político-pedagógica, pois define quais saberes são legitimados, quais experiências docentes são reconhecidas e quais realidades escolares permanecem invisibilizadas (Gatti; Barretto, 2009; André, 2010; Nóvoa, 2022).

Quando esse debate é deslocado para regiões de fronteira internacional, a formação docente ganha com-

[*] Graduado em Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Orcid: https://orcid.org/0009-0005-5617-0783, johnnys.fleuri@ufms.br.

[**] Doutor em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, orcid: https://orcid.org/0000-0002-8866-2054, leonardo.couto@ufms.br.

areas, and generic references to territory without systematic border integration. The study concludes that the policy produces a "prescribed silence," sidelining body culture and border dynamics for managerial goals. A participatory, intercultural complementary training model is proposed.

Keywords: Continuing Education, School Physical Education, Borderland Territorialities, Border Studies, Documentary Analysis.

plexidade. A fronteira constitui espaço social de mobilidades, trocas, conflitos, pertencimentos múltiplos e territorializações específicas (Haesbaert, 2004; Cardin; Albuquerque, 2018). Em Mato Grosso do Sul, uma política estadual alcança escolas inseridas em territorialidades distintas, o que exige interrogar se uma arquitetura formativa comum reconhece diferenças socioterritoriais sem reduzir a realidade local a uma categoria abstrata de contexto.

A Educação Física escolar ocupa lugar singular nesse debate. Por ter como objeto pedagógico a cultura corporal de movimento, envolvendo jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura, esse componente curricular mobiliza corpos em interação pública, exposição, contato, cooperação, disputa e comunicação verbal e não verbal (Figuerôa; Gomes; Moraes; Silva, 2021). A quadra, o pátio e os espaços abertos da escola não são apenas ambientes de execução motora; são territórios pedagógicos nos quais identidades, pertencimentos, desigualdades e conflitos podem emergir de forma intensa (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 2000; Daolio, 2004).

Discutir a formação continuada de professores de Educação Física em territorialidades fronteiriças não significa reivindicar excepcionalidade para o componente, mas examinar como uma política padronizada reconhece condições de docência marcadas por diversidade, mobilidade e pertencimentos

múltiplos. Nesse cenário, a cultura corporal pode reproduzir exclusões ou favorecer mediações interculturais por mobilizar formas de comunicação e produção de sentidos que ultrapassam a linguagem verbal (Candau, 2012; Figuerôa; Gomes; Moraes; Silva, 2021).

Um exemplo empírico desse tensionamento é a Jornada Formativa implementada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Seu marco legal foi a lei estadual nº 6.026/2022, que criou a Coordenadoria Geral de Formação Continuada (Cgfor), responsável por elaborar e distribuir todas as formações da secretaria de educação. A partir de 2023 a então Jornada Pedagógica que ocorria no início do ano, não como formação continuada, mas como momento de planejamento coletivo, deu espaço à Jornada Formativa como programa de formação continuada que ocorre no início de cada bimestre. Organizada por meio de pautas, cadernos de orientação pedagógica, cronogramas e anexos técnicos, essa política busca orientar a formação em serviço das escolas estaduais.

Contudo, ao ser distribuída de maneira unificada para diferentes regiões do estado, a Jornada Formativa levanta uma questão central: em que medida uma política formativa comum consegue contemplar as especificidades curriculares da Educação Física e reconhecer as territorialidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul como dimensão relevante da formação docente? Diante dessa problemática, este artigo tem como objetivo analisar como os documentos e materiais orientadores da Jornada Formativa da SED/MS, no triênio 2023-2025, contemplam a Educação Física escolar e as especificidades associadas aos territórios fronteiriços do estado. A base interpretativa de trabalho é que os documentos analisados produzem um "silêncio prescrito": uma forma de invisibilização institucional que reduz a explicitação da especificidade pedagógica da Educação Física e, simultaneamente, incorpora de modo limitado as dinâmicas territoriais, culturais e transfronteiriças na arquitetura central da formação.

O artigo examina exclusivamente o que a política de formação continuada prescreve e torna documentalmente visível. Não investiga a recepção, a negociação ou a ressignificação das pautas pelos professores, nem a dinâmica efetiva dos encontros escolares. Por isso, eventuais efeitos sobre a prática são tratados como implicações do desenho documental, e não como comportamentos empiricamente observados.

Neste artigo, "silêncio prescrito" designa a baixa ou ausente visibilidade de sujeitos, territórios e saberes nos documentos oficiais de formação. A categoria articula o silêncio como produção de sentidos e delimitação do que ganha visibilidade institucional (Orlandi, 2007) ao currículo prescrito, entendido como conjunto de orientações que regula a prática pedagógica (Sacristán, 2000; Lopes; Macedo, 2011). Assim, ao definir temas, prioridades e indicadores, a política também pode

secundarizar experiências docentes, especificidades curriculares e territorialidades escolares.

Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação qualitativa de natureza documental. A opção por esse delineamento justifica-se porque os documentos oficiais não são registros neutros ou meramente burocráticos. Eles expressam escolhas políticas, prioridades institucionais, concepções de formação, modos de controle do trabalho docente e formas de seleção dos saberes considerados relevantes em determinado contexto histórico (Minayo, 2007; Cellard, 2008).

O corpus reúne 23 documentos oficiais da Jornada Formativa da SED/MS, referentes a 2023-2025: pautas de formação coletiva, cadernos de orientação, anexos técnicos, cronogramas e memorandos circulares. O material foi obtido digitalmente na plataforma pública da Coordenadoria Geral de Formação (Cgfor), coletado em PDF, organizado cronologicamente e submetido à triagem técnica.

O recorte temporal abrange 2023, ano de início da Jornada Formativa, até 2025, último ano disponível no ambiente institucional quando o corpus foi constituído. Incluíram-se documentos diretamente vinculados à Jornada, destinados às escolas, coordenações ou professores e com diretrizes para planejamento, recomposição de aprendizagem, organização por área ou condução de momentos formativos. Excluíram-se materiais informativos, duplicados ou sem relação direta com o planejamento formativo.

O tratamento analítico foi realizado por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos documentos e a organização do corpus. Na exploração do material, foram definidos indicadores de busca e unidades de registro relacionadas à Educação Física, à cultura corporal, à Área de Linguagens, às avaliações externas, à recomposição da aprendizagem, ao território, à fronteira, à mobilidade transfronteiriça, à migração, à diversidade linguística, à interculturalidade e à diversidade cultural. Na etapa interpretativa, as presenças e ausências identificadas foram confrontadas com a literatura sobre formação docente, Educação Física escolar e Estudos Fronteiriços.

A leitura integral foi combinada ao rastreamento sistemático de termos associados ao problema de pesquisa. Esses indicadores funcionam como chaves a priori derivadas do objetivo e do referencial, e não como categorias finais fechadas. Foram registrados contextos de ocorrência, recorrências, articulações e ausências

relevantes, posteriormente reunidos em núcleos de sentido. Esse procedimento distingue indicadores de busca, unidades de registro e categorias analíticas, reduzindo o risco de circularidade entre hipótese e resultados.

A partir da articulação entre os indicadores iniciais e os núcleos de sentido identificados no corpus, foram consolidadas três categorias analíticas: a) a racionalidade avaliativa e gerencial da formação continuada; b) a diluição identitária da Educação Física no agrupamento da Área de Linguagens; e c) a territorialidade genérica e o silêncio das territorialidades fronteiriças. As categorias não correspondem a uma simples contagem lexical: organizam relações entre o que os documentos priorizam, o modo como determinadas temáticas são enquadradas e aquilo que permanece sem mediação específica. Essas categorias estruturam a seção de resultados e discussão.

Quadro 1. Composição do corpus documental analisado

Tipo de documento oficial	Quantidade	Descrição do material	Função analítica no estudo
Pautas de formação coletiva	12	Documentos orientadores dos encontros de formação e planejamento nas escolas.	Permitem observar temas priorizados, componentes destacados e ausências curriculares.
Cadernos de orientação pedagógica e anexos	07	Materiais de apoio aos coordenadores e equipes escolares, com instruções metodológicas e orientações para recomposição de aprendizagem.	Evidenciam concepções de formação, centralidade de descritores e modos de condução pedagógica.
Cronogramas e memorandos circulares	04	Documentos de organização temporal, administrativa e operacional das ações formativas.	Indicam tempos, metas, espaços e caráter padronizado da política formativa.
Total de documentos analisados	23	Corpus submetido à leitura integral, codificação e interpretação.	Base documental da análise de conteúdo.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos da Jornada Formativa da SED/MS (2023-2025).

Quadro 2. Matriz de codificação e interpretação documental

Categoria analítica	Indicadores/termos observados	Síntese da presença no *corpus*	Interpretação
Racionalidade avaliativa e gerencial	descritores; avaliação externa; SAEB; ENEM; metas; proficiência; recomposição de aprendizagem; Língua Portuguesa; Matemática	Presença recorrente como eixo organizador das pautas formativas.	Indica centralidade de resultados mensuráveis e de uma lógica de gestão por desempenho.

Categoria analítica	Indicadores/termos observados	Síntese da presença no *corpus*	Interpretação
Especificidade da Educação Física	Educação Física; cultura corporal; práticas corporais; jogo; esporte; dança; ginástica; luta; quadra; avaliação em Educação Física	Ausência de orientação específica e/ou presença apenas genérica no interior da Área de Linguagens.	Aponta baixa explicitação da especificidade epistemológica e pedagógica do componente curricular no desenho formativo.
Territorialidades fronteiriças	território; territorialidade; fronteira; mobilidade transfronteiriça; migração; diversidade linguística; interculturalidade; multiculturalidade; diversidade cultural; realidade local	Há referências genéricas a território, territorialidade, diversidade, multiculturalidade e realidade local, mas as territorialidades fronteiriças não são identificadas como eixo sistemático de formação.	Indica baixa explicitação da condição fronteiriça na prescrição: o território é reconhecido em chave escolar geral, sem mediações sistemáticas para mobilidades transfronteiriças, repertórios linguísticos plurais e interculturalidade.

Fonte: elaboração própria, com base nas categorias construídas pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Resultados e discussão

A racionalidade avaliativa e gerencial da formação continuada

A primeira categoria indica que a Jornada Formativa analisada se organiza, predominantemente, em torno de uma racionalidade avaliativa e gerencial. A presença recorrente de orientações voltadas a descritores, recomposição de aprendizagem, metas e resultados em avaliações externas sugere que a formação continuada é mobilizada como instrumento de alinhamento institucional e de indução curricular. Essa tendência não é isolada, pois dialoga com políticas educacionais contemporâneas marcadas pela centralidade da mensuração, da prestação de contas e da padronização de procedimentos pedagógicos (Ball; Maguire; Braun, 2012; Gatti; Barretto, 2009).

As pautas e cadernos apresentam os momentos formativos como espaços de análise de resultados, descritores e recomposição da aprendizagem, com ênfase recorrente em Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo dirigidas ao conjunto da escola, as orientações vinculam diferentes componentes a metas gerais de desempenho, sem mediações equivalentes para áreas cujo objeto não se organiza prioritariamente pela leitura verbal ou pelo cálculo, como a Educação Física (Mato Grosso do Sul, 2023-2025).

A centralidade dos dados avaliativos pode ser observada diretamente no material de 15 de fevereiro de 2024, dedicado à "Avaliação da aprendizagem e de

larga escala". O documento vincula explicitamente os resultados do SAEMS ao planejamento pedagógico e orienta o professor a mobilizar os descritores como referência para a tomada de decisão:

> Nosso foco está em direcionar um olhar reflexivo sobre os resultados do SAEMS [...] encorajamos a utilização dessas informações de maneira estratégica para elaborar ações pedagógicas eficazes, especialmente a partir da análise dos descritores [...] bem como para a elaboração do seu planejamento (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 1).

O excerto mostra que resultados de avaliação externa se tornam insumo para o planejamento. O material também atribui "papel fundamental" às avaliações internas e externas e recomenda o Ideb como ferramenta de aprimoramento (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 7). Em 2 de maio, uma pauta sobre trabalho colaborativo inclui os "indicadores escolares enquanto dados e evidências" (Mato Grosso do Sul, 2024g, p. 1), indicando a transversalidade dessa linguagem.

A pauta de 3 de maio, "Indicadores escolares", inclui Saeb, Enem, PISA e SAEMS e afirma que seus resultados devem subsidiar ações de melhoria e orientar o replanejamento (Mato Grosso do Sul, 2024d, p. 2-3). A categoria "racionalidade avaliativa e gerencial", portanto, decorre da recorrente articulação entre proficiência, dados, planejamento e tomada de decisão, e não da simples presença do termo avaliação.

Essa leitura exige qualificação: o material de 15 de fevereiro também apresenta a avaliação como processo inclusivo e construtivo, mobilizando Luckesi e Hoffmann (Mato Grosso do Sul, 2024a, p. 2). Assim, os documentos não se reduzem a uma concepção classificatória; o argumento é que, mesmo coexistindo uma linguagem formativa, indicadores e avaliações externas possuem forte capacidade de organizar a formação prescrita.

Essa racionalidade pode ser interpretada como expressão de uma cultura de performatividade, na qual o trabalho docente passa a ser traduzido por indicadores, comparações, metas e evidências de desempenho. Em Ball (2005), a performatividade não atua apenas como técnica de gestão, mas como tecnologia política que reorganiza subjetividades profissionais, induzindo professores e escolas a se avaliarem a partir de critérios externos de produtividade, visibilidade e responsabilização.

Matias, Sampaio e Jardilino (2025) sinalizam que as políticas de formação docente no Brasil estão imersas em disputas de racionalidades, em que as diretrizes mais recentes reafirmam o modelo focado na pedagogia das competências e no gerencialismo, restringindo o espaço para uma formação crítica voltada para a práxis. Nesse sentido, a Jornada Formativa não apenas orienta a prática: ela

também define quais problemas passam a ser reconhecidos como legítimos no interior da política formativa.

Ao operar por essa gramática, a formação tende a aproximar currículo, avaliação e gestão, em detrimento de espaços de elaboração coletiva dos saberes docentes. Essa leitura dialoga com Nóvoa (2022), para quem a formação deve estar enraizada na profissão e nas comunidades docentes, e com Tardif (2014), que situa os saberes profissionais na relação entre experiência, conhecimento e contexto de trabalho.

Esse dado não significa negar a importância de diagnósticos de aprendizagem ou de políticas comuns para uma rede estadual. O problema reside no desequilíbrio produzido quando os indicadores avaliativos passam a organizar quase integralmente a agenda formativa, reduzindo o espaço para a reflexão sobre o trabalho docente, os saberes específicos das áreas e as realidades territoriais das escolas. A formação continuada, nesse caso, tende a aproximar-se de uma lógica de cumprimento de tarefas, e não de desenvolvimento profissional situado.

Desse modo, a primeira dimensão do "silêncio prescrito" não está apenas na ausência de determinadas palavras, mas na forma como o documento define o que merece ser discutido. Ao privilegiar descritores e metas, a política formativa tende a deslocar para segundo plano questões como interculturalidade, acolhimento, mediação de conflitos, práticas corporais locais e desafios linguísticos vividos por professores e estudantes.

O silêncio não é apenas lacuna terminológica, mas efeito da hierarquização dos saberes. Território, diversidade e multiculturalidade aparecem nos documentos; o que permanece pouco explicitado é sua tradução em problemas formativos próprios das territorialidades fronteiriças e, na Educação Física, em mediações específicas da cultura corporal.

A diluição identitária da Educação Física no agrupamento da área de linguagens

A segunda categoria refere-se à diluição da Educação Física no interior da Área de Linguagens. A inserção da Educação Física nesse campo, prevista pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), pode ser teoricamente sustentada pela compreensão do corpo e do movimento como formas de linguagem, expressão e produção de sentidos. No entanto, a análise do corpus indica que, na operacionalização da formação continuada de Mato Grosso do Sul, essa vinculação tende a subordinar o componente curricular a demandas mais fortemente associadas à Língua Portuguesa e à interpretação de textos verbais.

Esse processo pode ser compreendido como uma recontextualização curricular. Em Bernstein (1996), o discurso pedagógico não apenas transmite conteúdos, mas seleciona, hierarquiza e reposiciona saberes. Aplicada ao caso analisado, essa chave permite compreender que a inserção formal da Educação Física na Área de Linguagens não garante, por si só, reconhecimento epistemológico do componente. Ao contrário, quando a pauta formativa é organizada prioritariamente por descritores de leitura, proficiência e interpretação textual, a linguagem corporal é recontextualizada em posição subordinada em relação à linguagem verbal.

Do ponto de vista curricular, essa operação evidencia que as áreas de conhecimento não são espaços neutros de integração, mas arenas de disputa por legitimidade, tempo, recursos e visibilidade pedagógica. Lopes e Macedo (2011) ajudam a compreender o currículo como produção cultural e política, atravessada por negociações sobre quais conhecimentos devem ocupar lugar central na escola. Assim, a diluição da Educação Física não decorre apenas de uma opção organizacional, mas de uma hierarquia curricular que tende a reconhecer como mais relevantes os saberes diretamente vinculados às avaliações externas.

No plano da prescrição, esse deslocamento produz um efeito de baixa visibilidade da especificidade didática da Educação Física. Nos documentos analisados, não se observa tratamento sistemático de temas como organização pedagógica das práticas corporais, avaliação em Educação Física, segurança na gestão de espaços abertos, conflitos produzidos nas interações corporais, adaptação de jogos e esportes a grupos culturalmente diversos ou articulação entre cultura corporal e territorialidades fronteiriças. Essa constatação refere-se ao conteúdo documental disponibilizado para a formação e não permite afirmar, por si só, que tais temas deixem de ser discutidos por professores ou equipes escolares em outros espaços.

Nas orientações de planejamento por área, a questão não é a ausência formal da Educação Física, mas seu grau de explicitação. O material de 16 de fevereiro de 2024 orienta planejamento articulado entre professores da área, agrupamento de habilidades e padronização das telas do sistema (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 2). Na pauta-mãe, "Linguagens e suas Tecnologias" remete a arquivos "LGG" e "LGG e LP", sem nomear a Educação Física (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 5). O dado não prova ausência nos documentos vinculados, mas evidencia baixa explicitação nesse nível da formação.

O caráter estruturante do planejamento por área aparece de forma explícita no documento:

> Embora o lançamento no SGDE seja por unidade curricular, o planejamento deverá ser discutido e elaborado em articulação com os demais professores da área de conhecimento [...] As habilidades estarão agrupadas, sempre que possível, por área de conhe-

> cimento. As telas serão padronizadas, independentemente da etapa ou modalidade de ensino" (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 2).

A padronização do dispositivo de planejamento, por si só, não implica o apagamento da Educação Física. O problema analítico emerge quando a integração por área não é acompanhada, na pauta formativa examinada, de mediações equivalentes que tornem visíveis os objetos, critérios avaliativos e problemas didáticos próprios da cultura corporal. Por isso, a noção de "diluição identitária" deve ser compreendida como uma hipótese interpretativa sobre a baixa explicitação do componente na prescrição, e não como demonstração de que professores de Educação Física perdem efetivamente sua identidade profissional nos encontros ou no cotidiano escolar.

A crítica aqui não se dirige à Área de Linguagens em si, mas à forma como a política formativa traduz essa organização em pauta escolar. Para a Educação Física, a linguagem não se restringe ao texto verbal. A área trabalha com gestos, ritmos, jogos, performances, regras, disputas, cooperação e expressões corporais historicamente produzidas. O Coletivo de Autores (1992), Bracht (2000), Betti (1991), Kunz (1994) e Daolio (2004) ajudam a compreender que a Educação Física escolar se legitima quando trata pedagogicamente a cultura corporal, e não quando é reduzida a um suporte instrumental para habilidades gerais de letramento.

Essa distinção é decisiva porque a Educação Física escolar não trabalha com o corpo como suporte natural do movimento, mas com práticas corporais historicamente produzidas e socialmente significadas (Figuerôa, Gomes, Moraes e Silva, 2021). A cultura corporal, nessa perspectiva, é linguagem, memória, técnica, disputa simbólica e experiência coletiva. Por isso, jogos, danças, lutas e esportes não podem ser tratados como atividades complementares à aprendizagem textual, mas como conhecimentos escolares que exigem mediação didática própria, critérios de avaliação específicos e reflexão sobre os sentidos sociais atribuídos ao corpo e ao movimento.

A baixa explicitação da Educação Física também suscita uma questão sobre identidade profissional, mas o delineamento documental não autoriza afirmar que a Jornada produza, de fato, perda ou enfraquecimento identitário entre os professores. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são plurais, sociais e constituídos na relação com a prática. À luz desse referencial, o dado empiricamente sustentado pelo corpus é mais restrito: as pautas oferecem pouca explicitação de problemas próprios do trabalho em Educação Física, como planejamento de unidades temáticas, avaliação de aprendizagens corporais, mediação de conflitos

na quadra, inclusão de estudantes com diferentes repertórios motores e ressignificação de práticas corporais em contextos culturais específicos.

Essa baixa explicitação permite discutir uma periferização documental, não uma posição efetivamente vivenciada nas reuniões de área. À luz de Bernstein (1996), a prescrição oferece menos mediações para objetos da cultura corporal do que para temas gerais da formação. Saber como os professores ocupam esses espaços, mobilizam outros repertórios ou constroem mediações próprias exige fontes produzidas no cotidiano docente (Tardif, 2014; Nóvoa, 2022; Imbernón, 2011).

No nível documental, portanto, há uma integração curricular formalmente prevista, mas pouco densa quanto às especificidades da Educação Física. A expressão "integração aparente" designa essa condição da prescrição, e não o que necessariamente ocorre nas reuniões ou práticas docentes, dialogando com a histórica disputa de legitimidade curricular do componente.

A territorialidade genérica e o silêncio das territorialidades fronteiriças

A terceira categoria exige uma distinção importante à luz dos próprios documentos: não se pode afirmar que a Jornada Formativa ignore toda noção de território, acolhimento ou diversidade. O que o corpus evidencia é uma baixa explicitação das territorialidades fronteiriças no desenho central da formação. Em outras palavras, há uma linguagem genérica de território escolar e de pluralidade cultural, mas ela não se converte, de modo sistemático, em mediações voltadas às dinâmicas de mobilidade transfronteiriça, aos repertórios linguísticos plurais, aos múltiplos pertencimentos ou às práticas culturais produzidas em regiões de fronteira. Por isso, o "silêncio territorial" é aqui compreendido como baixa visibilidade da condição fronteiriça na prescrição estadual.

O material de 8 de fevereiro de 2024 é especialmente relevante para essa precisão. Intitulado "Território educacional", ele mobiliza explicitamente a noção de territorialidade escolar e associa o território a acolhimento, pertencimento, solidariedade e convivência:

> O acolhimento enquanto cultura compartilhada na territorialidade escolar [...] desempenha um papel crucial ao promover um senso de pertencimento [...] É dentro da complexidade das relações em um território escolar que o acolhimento transforma as formas de convivência (Mato Grosso do Sul, 2024f, p. 2).

O excerto impede afirmar que o território esteja ausente da política: ele aparece, sobretudo, como território escolar genérico. A pauta valoriza atores e espaços da escola, mas não desdobra essa territorialidade nas especificidades das fron-

teiras internacionais. O silêncio prescrito decorre, portanto, menos da ausência do termo "território" do que da pouca especificação das relações territoriais que ganham inteligibilidade pedagógica.

A mesma nuance aparece em 1º de outubro de 2024. A Jornada propõe discutir "o conceito de multiculturalidade" e uma "escola plural" que considere as particularidades dos estudantes (Mato Grosso do Sul, 2024c, p. 1). Em seguida, critica a homogeneização cultural dos currículos e valoriza as diversidades raciais e culturais (Mato Grosso do Sul, 2024c, p. 2). Portanto, a diversidade não está ausente do discurso formativo. Entretanto, o exemplo de mobilidade utilizado nessa pauta é o "intenso fluxo migratório das diversas regiões do país", associado à industrialização de São Paulo e à obra Operários, de Tarsila do Amaral (Mato Grosso do Sul, 2024c, p. 2), e não processos de mobilidade transfronteiriça vinculados às territorialidades internacionais do próprio estado.

O documento de 16 de fevereiro também orienta adaptar as diretrizes "à realidade local e às características dos estudantes" (Mato Grosso do Sul, 2024e, p. 3), o que afasta a hipótese de homogeneização absoluta. O limite é que essa contextualização é delegada às unidades escolares, enquanto a pauta central não oferece mediações específicas para mobilidade transfronteiriça, diversidade linguística, xenofobia, pertencimentos múltiplos e repertórios corporais atravessados por diferentes matrizes culturais.

Quando examinados os marcadores especificamente fronteiriços, a lacuna torna-se mais nítida. Embora o corpus se destine também a escolas localizadas em regiões de fronteira, as pautas analisadas não apresentam, de forma sistemática, encaminhamentos para lidar com mobilidades transfronteiriças, repertórios linguísticos plurais, conflitos identitários, xenofobia ou práticas corporais vinculadas às trocas culturais próprias desses territórios. A territorialidade e a diversidade aparecem em formulações gerais, mas não são desdobradas em uma pedagogia explicitamente sensível às fronteiras. Essa diferença é ilustrada também pela pauta de 2 de outubro de 2024, que recomenda considerar o contexto institucional e o perfil sociocultural dos estudantes, sem especificar as dinâmicas transnacionais próprias das territorialidades fronteiriças do estado (Mato Grosso do Sul, 2024b, p. 4):

> [...] a diversidade implica em reconhecer que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, de modo que a escola precisa buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo [...] considerando fatores como o contexto em que a instituição escolar está inserida e o perfil sociocultural dos estudantes [...] (Mato Grosso do Sul, 2024b, p. 4).

A densidade teórica dessa categoria está, portanto, em compreender que território e fronteira não são sinônimos. O território não é apenas cenário onde a política se aplica; é uma dimensão constitutiva da prática pedagógica. Em Haesbaert (2004), a ideia de multiterritorialidade permite pensar sujeitos que habitam, circulam e produzem pertencimentos em mais de uma referência espacial e cultural. Essa leitura é especialmente fecunda para regiões de fronteira, onde a vida escolar pode ser atravessada por trânsitos cotidianos, relações transfronteiriças, repertórios linguísticos diversos e formas múltiplas de pertencimento. Assim, reconhecer genericamente o "território escolar" constitui um ponto de abertura da política, mas não substitui a necessidade de tematizar as territorialidades fronteiriças como dimensão específica da docência.

Os Estudos Fronteiriços permitem compreender a fronteira como espaço de contato, circulação, conflito e negociação, e não apenas como margem geográfica do Estado nacional (Haesbaert, 2004; Cardin; Albuquerque, 2018). Essa compreensão é relevante para a escola porque as territorialidades fronteiriças podem articular mobilidades, diferentes repertórios culturais e linguísticos, múltiplos pertencimentos e formas particulares de relação com o corpo, o jogo, o esporte e o espaço escolar. O artigo não pressupõe que essas características ocorram do mesmo modo em todos os municípios; justamente por isso, problematiza uma prescrição estadual comum diante de territorialidades heterogêneas.

Nesse sentido, a baixa explicitação das territorialidades fronteiriças nos documentos não representa simplesmente ausência de contextualização, pois o corpus contém referências a território, realidade local e diversidade. O que ela evidencia é um limite da territorialização pedagógica no nível prescrito: embora a unidade escolar seja reconhecida como espaço de decisões, relações e produção coletiva, as especificidades da condição fronteiriça não são incorporadas de modo sistemático como saber capaz de reorientar o desenho central da formação.

Territorialidades fronteiriças podem combinar possibilidades de integração, circulação e intercâmbio com assimetrias, conflitos identitários e práticas discriminatórias. Essa ambivalência impede abordagens que tratem a diversidade apenas como coexistência harmoniosa. A perspectiva intercultural enfatiza que reconhecer diferenças exige também problematizar relações de poder, desigualdades e processos de exclusão (Candau, 2012), enquanto os Estudos Fronteiriços destacam a mobilidade, a negociação e a produção de pertencimentos como dimensões constitutivas desses espaços (Cardin; Albuquerque, 2018).

Nesse cenário, a Educação Física escolar pode constituir um espaço estratégico de mediação intercultural. A quadra e os demais espaços de prática corporal podem tornar visíveis tensões, formas de comunicação, alianças, conflitos,

desigualdades e modos distintos de participar das práticas corporais. O ponto empiricamente demonstrado pelo artigo, porém, é que essas possibilidades não são tematizadas de modo sistemático nos documentos formativos analisados. Assim, não se afirma que os docentes deixem de mediar tais situações, mas que a prescrição estadual oferece pouca explicitação institucional sobre como a Educação Física poderia abordá-las pedagogicamente em territórios fronteiriços.

Nos documentos analisados, não foram identificados subsídios específicos e sistemáticos sobre acolhimento de sujeitos em mobilidade internacional, mediação de situações de xenofobia, valorização de repertórios corporais produzidos em espaços de fronteira, tradução intercultural de regras e jogos ou planejamento de práticas corporais relacionadas à diversidade cultural e linguística desses territórios. A abertura genérica à contextualização faz com que essas traduções permaneçam pouco desenvolvidas no nível central da prescrição. Isso não significa que os professores não disponham de saberes, estratégias ou experiências locais para enfrentar tais questões; significa apenas que esses repertórios não são explicitamente incorporados pelos documentos como parte estruturante da formação analisada.

A contribuição da perspectiva intercultural é importante para qualificar essa crítica. Candau (2012) argumenta que a interculturalidade não pode ser reduzida à celebração genérica da diversidade, pois implica enfrentar assimetrias, discriminações e relações desiguais de poder. No caso da Educação Física, isso significa compreender que diferenças culturais, linguísticas ou de pertencimento não devem aparecer apenas como diversidade a ser tolerada, mas como referências que podem exigir reorganização de conteúdos, metodologias, formas de comunicação, critérios de participação e modos de avaliação.

No plano prescrito, a baixa territorialização da formação reduz o repertório de mediações explicitamente oferecido para que a Educação Física seja pensada em chave intercultural. Teoricamente, diferenças linguísticas e culturais podem tanto ser convertidas em hierarquias e exclusões quanto sustentar práticas de tradução cultural, negociação de regras, reconhecimento de jogos e brincadeiras locais e produção de pertencimentos compartilhados (Candau, 2012). Quais dessas possibilidades se realizam nas diferentes escolas situadas em territorialidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul não pode ser respondido pelo corpus documental desta pesquisa e deverá ser examinado por estudos voltados às práticas e experiências docentes.

A categoria nomeia a distância entre uma política comum e territorialidades cuja especificidade pouco alcança a prescrição central: um silêncio produzido por excesso de prescrição, não por ausência de política. A Jornada organiza tempos,

temas e procedimentos, mas incorpora de modo limitado as fronteiras internacionais como dimensão pedagógica do desenho formativo.

Considerações finais

A análise dos 23 documentos oficiais da Jornada Formativa da SED/MS, referentes ao triênio 2023-2025, permitiu identificar, no plano prescrito da política estadual de formação continuada, a configuração de um "silêncio prescrito". Esse silêncio se manifesta de forma articulada em três dimensões: a forte capacidade organizadora de dados, indicadores e avaliações no desenho formativo; a baixa explicitação da especificidade pedagógica da Educação Física em pautas organizadas por áreas de conhecimento; e a presença de uma territorialidade e de uma diversidade formuladas em chave genérica, sem incorporação sistemática das territorialidades fronteiriças como problema pedagógico.

Os resultados indicam que a formação prescrita oferece mediações limitadas para transformar as particularidades da cultura corporal e das territorialidades fronteiriças em objetos sistemáticos de formação. Essa conclusão não significa que as escolas ou os professores deixem de produzir respostas contextualizadas, nem que a Jornada seja recebida de maneira homogênea. A crítica dirige-se ao desenho documental: embora haja referências à realidade local, ao território, à multiculturalidade, à inclusão e ao planejamento colaborativo, as pautas analisadas não desenvolvem essas aberturas em orientações específicas para a Educação Física em regiões de fronteira. O que se problematiza, portanto, é a insuficiência de um modelo comum para tornar visíveis, na própria prescrição, demandas que emergem de territórios marcados por heterogeneidade cultural, mobilidade transfronteiriça e múltiplas formas de produção da experiência escolar.

Os limites do estudo decorrem diretamente de seu delineamento documental. A pesquisa não permite afirmar como professores de Educação Física avaliam a Jornada Formativa, quais conteúdos efetivamente são discutidos nos encontros presenciais, quais adaptações são produzidas nas diferentes escolas da rede ou se a baixa explicitação das territorialidades fronteiriças nos documentos produz, na prática, os efeitos profissionais aqui problematizados. Também não se comparam municípios ou configurações fronteiriças específicas. Tais questões exigem outras fontes e procedimentos, especialmente entrevistas, grupos focais, observação de encontros formativos e análise de planejamentos produzidos pelos docentes. Nesse sentido, os resultados devem ser lidos como diagnóstico da dimensão prescrita da política e como base para hipóteses a serem confrontadas em investigações sobre sua apropriação e implementação no cotidiano escolar.

Diante disso, defende-se a criação de estratégias complementares de formação para professores de Educação Física que atuam em territorialidades fronteiriças de Mato Grosso do Sul. Essas ações não deveriam substituir a Jornada Formativa estadual, mas tensioná-la e complementá-la a partir das demandas situadas. Para isso, recomenda-se que sejam construídas de modo participativo, envolvendo docentes da rede, universidades, gestores escolares e pesquisadores da área, sem pressupor que as diferentes fronteiras do estado apresentem necessidades idênticas.

Como eixos possíveis, essas ações poderiam contemplar: a) Educação Física escolar e territorialidades fronteiriças; b) cultura corporal, jogos e práticas corporais atravessadas por trocas interculturais; c) mobilidade transfronteiriça, acolhimento e participação nas aulas; d) diversidade linguística, comunicação corporal e mediação intercultural; e) conflitos, discriminações e xenofobia em práticas corporais; f) avaliação em Educação Física para além dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática; g) planejamento situado a partir das experiências dos docentes e das características de cada território; e h) produção de materiais didáticos locais sobre cultura corporal, território e interculturalidade.

Por fim, considera-se que a contribuição do estudo está em demonstrar que a formação continuada precisa ser analisada não apenas pelo conteúdo que prescreve, mas pelas hierarquias curriculares e territoriais que produz. Para a Educação Física escolar em territorialidades fronteiriças, a questão central não é acrescentar um tema local a uma pauta já definida, mas reconhecer que cultura corporal, território e interculturalidade constituem dimensões indissociáveis da docência e que sua tradução pedagógica precisa respeitar a heterogeneidade das fronteiras de Mato Grosso do Sul.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CARDIN, Eric Gustavo; ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 114-131, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIGUERÔA, Katiuscia Mello; GOMES, Leonardo do Couto; MORAES E SILVA, Marcelo. **Fundamentos introdutórios da educação física**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2021. 226 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATIAS, Breno Henrique; SAMPAIO, Ana Maria Mendes; JARDILINO, José Rubens Lima. As racionalidades presentes nas DCN da Formação Docente (2002-2024): avanços e retrocessos. **Interfaces da Educação**, *[S. l.]*, v. 16, n. 47, 2025. DOI: 10.61389/inter.v16i47.9920.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Avaliação da aprendizagem e de larga escala**: 15 de fevereiro. Campo Grande: SED/MS, 2024a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos de orientação pedagógica da Jornada Formativa: triênio 2023-2025**. Campo Grande: SUPED/SED, 2023-2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Equidade, inclusão e cultura de paz**: 02 de outubro. Campo Grande: SED/MS, 2024b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. Escola para todos(as), abandono escolar, vulnerabilidades e Educação Especial**: 1º de outubro. Campo Grande: SED/MS, 2024c.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Indicadores escolares**: 03 de maio. Campo Grande: SED/MS, 2024d.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Planejamento**: 16 de fevereiro. Campo Grande: SED/MS, 2024e.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Território educacional**: 08 de fevereiro. Campo Grande: SED/MS, 2024f.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria-Geral de Formação Continuada. **Trabalho colaborativo**: 02 de maio. Campo Grande: SED/MS, 2024g.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRATICA DOCENTE EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA*

PEDAGOGICAL AND TEACHING PRACTICES IN BORDER CONTEXTS

DOI 10.55028/geop.v21i40

Laiz Nascimento Egues**
Patricia Teixeira Tavano***

Resumo: Este estudo analisa as contribuições de diferentes pesquisas sobre prática pedagógica e pratica docente em contextos escolares de fronteira. Os trabalhos examinados evidenciam que a diversidade cultural, linguística e social presente nesses territórios exige dos professores uma atuação intercultural, reflexiva e inclusiva. Os estudos destacam desafios relacionados ao bilinguismo, às migrações, à xenofobia, às identidades híbridas e à formação docente, além da necessidade de valorização dos saberes locais. Conclui-se que práticas pedagógicas e docentes contextualizadas e sensíveis às especificidades fronteiriças favorecem a inclusão, o pertencimento e a aprendizagem, contribuindo para uma educação mais democrática e socialmente comprometida**.**

Palavras-chave: Fronteira, Pratica Pedagógica, Pratica Docente

Abstract: This study analyzes the contributions of different research studies on teaching practice and pedagogical practice in border school contexts. The studies examined show that the cultural, linguistic, and social diversity present in these territories requires teachers to adopt intercultural, reflective, and inclusive approaches. The research highlights challenges related to bilingualism, migration, xenophobia, hybrid identities, and

Introdução

A compreensão da atividade docente implica reconhecer a complexidade inerente às práticas envolvidas, o que nos leva à distinção e a articulação entre práticas pedagógicas e práticas docentes. Os conceitos frequentemente utilizados como termos próximos, por vezes equivalentes, trazem distinções importantes.

As práticas pedagógicas referem-se ao conjunto de ações organizadas intencionalmente para orientar o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo planejamento, metodologias, objetivos e estratégias educativas (Franco, 2016). Já a prática docente se volta ao exercício concreto do professor no cotidiano escolar, incorporando não apenas aspectos didáticos, como

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

** Pedagoga, mestranda em educação (UFMS/CPAN). ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9734-0387 . E-mail: laiz.nascimento@ufms.br.

*** Pedagoga, mestre e doutora em Educação (USP/SP), pós-doutorado em Estudos Fronteiriços (UFMS/CPAN). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3145-7818. E-mail: patricia.tavano@ufms.br.

teacher education, as well as the need to value local knowledge. It is concluded that pedagogical practices that are contextualized and sensitive to border specificities promote inclusion, a sense of belonging, and learning, contributing to a more democratic and socially committed education.

Keywords: Border; Pedagogical Practice, Teaching Practice.

planejamento, metodologias e avaliações, mas também relações, experiências, improvisações e decisões que emergem da realidade da sala de aula (Tardif, 2000). Nesse sentido, as práticas pedagógicas assumem uma posição mais ampla de planejamento e a intencionalidade do ato educativo, enquanto a prática docente se materializa na execução e ressignificação dessas intenções no contexto da relação do professor com o estudante e o processo de ensino-aprendizagem.

No cotidiano escolar, essa relação nem sempre ocorre de forma linear, pois muitas vezes o professor se vê diante de situações que exigem adaptações, flexibilizações e até mesmo a superação de roteiros previamente definidos. Assim, a prática docente revela-se dinâmica, viva e profundamente marcada pelas condições concretas em que o ensino acontece. Tardif (2000, p. 4) justifica que:

> Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

No entanto, observa-se que, em muitos contextos educacionais, o trabalho docente ainda se apoia em práticas pedagógicas rigidamente estruturadas,

que acabam sendo reproduzidas de maneira mecânica, sem a devida reflexão sobre sua intencionalidade e sobre os sentidos da aprendizagem. Essa realidade pode comprometer a construção de uma aprendizagem significativa, uma vez que desconsidera as singularidades dos estudantes e os contextos socioculturais em que estão inseridos. Por isso, torna-se fundamental compreender como os professores interpretam e ressignificam essas práticas no cotidiano escolar. Franco (2016, p. 538) exemplifica que:

> A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

Dessa forma, este artigo se propõe a analisar como a prática pedagógica e as práticas docentes se articulam, considerando o modo como os professores vivenciam, compreendem e transformam essas dimensões no cotidiano escolar, tendo como foco as especificidades e características encontradas em escolas em contexto de fronteiras internacionais.

Trata-se de pesquisa bibliográfica que utiliza como base de dados a SciELO Brasil, com levantamento realizado entre os dias 13 e 15 de maio de 2026 que utilizou os mecanismos de busca do próprio portal, sem delimitação do período de publicação das obras.

Foram utilizadas as palavras chave: 1. “escolas fronteiriças”, que resultou em 1 artigo indicado e selecionado; 2. “prática docente” and “fronteira”, sendo indicados quatro artigos, dos quais dois foram descartados porque tratavam de práticas relacionadas ao atendimento à saúde; 3. “prática pedagógica” and “fronteira”, resultou em quatro achados que já estavam contemplados no descritor anterior de prática docente; 4 “educação” and “fronteira” trouxe 103 artigos que foram analisados a partir dos títulos, sendo selecionados 14, porém, destes um já estava vinculado ao descritor “escolas fronteiriças” e dois estavam associados aos descritores “prática docente e fronteira”, totalizando 11 artigos neste quarto descritor.

Os 14 artigos selecionados na somatória dos quatro grupos de descritores utilizados foram analisados em sua totalidade e deles foram excluídos cinco artigos que se mostraram fora do escopo, ao discutir a fronteira em outras bases polissêmicas, e não no contexto de fronteira internacional discutido nesse artigo.

Consideramos que os contextos de fronteira são marcados pela diversidade cultural, linguística, social e identitária, elementos que influenciam diretamente

os processos educativos e as práticas desenvolvidas no ambiente escolar. A fronteira não deve ser compreendida apenas como um limite geográfico entre países, mas como um espaço de encontros, trocas culturais, conflitos, negociações e construções identitárias (Egues; Tavano, 2026). Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental na mediação entre diferentes culturas e saberes, exigindo dos professores uma prática docente mais flexível, sensível e contextualizada às realidades vividas pelos estudantes (Egues; Tavano, 2026).

A prática pedagógica e docente em regiões de fronteira necessita adaptar-se às especificidades socioculturais presentes nesses territórios. Os professores enfrentam desafios relacionados às diferenças linguísticas, às desigualdades sociais, às múltiplas identidades culturais e às formas diversas de aprendizagem dos alunos. Assim, torna-se necessária a construção de práticas pedagógicas interculturais, inclusivas e dialógicas, capazes de valorizar os conhecimentos locais e promover uma educação que respeite as diferenças.

Além disso, estudos sobre educação em contextos fronteiriços, para Bumlai e Bilange (2014), analisam as relações interculturais presentes nas escolas da fronteira Brasil-Bolívia e destacam que a convivência entre estudantes de diferentes nacionalidades, línguas e culturas produz desafios específicos para o ambiente escolar. Evidencia que muitos conflitos, dificuldades de comunicação e situações de preconceito decorrem do desconhecimento das particularidades culturais dos grupos que compartilham esse espaço.

Diante dessa realidade, as autoras defendem a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a integração intercultural, valorizando a diversidade e promovendo o respeito às diferenças. A atuação docente torna-se fundamental, pois cabe ao professor mediar as relações entre os diferentes sujeitos, criar oportunidades de diálogo e desenvolver estratégias educativas que favoreçam a inclusão e a construção de uma convivência mais harmoniosa no espaço fronteiriço.

Golin e Assumpção (2017) discutem a educação intercultural em escolas localizadas na fronteira Brasil-Bolívia, destacando que o cotidiano escolar é permeado por encontros e tensões entre diferentes culturas, valores, costumes e formas de linguagem. Os autores argumentam que essas "fricções culturais" fazem parte da dinâmica dos espaços fronteiriços e influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, defendem que a atuação docente não pode ignorar a diversidade cultural presente na escola, mas deve incorporá-la como elemento constitutivo das práticas pedagógicas. Para os autores, o professor desempenha um papel fundamental na mediação das relações interculturais, promovendo o diálogo,

o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas identidades presentes no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação intercultural é compreendida como um caminho para superar preconceitos e construir práticas educativas mais inclusivas e adequadas às especificidades dos territórios de fronteira. Santos *et al.* (2024) destaca que a realidade educacional da fronteira Brasil-Bolívia é marcada pela convivência de diferentes línguas, culturas e identidades, o que exige dos professores uma atuação sensível às especificidades desse contexto. As autoras evidenciam que a presença de estudantes brasileiros, bolivianos e de outras nacionalidades nas escolas de Corumbá-MS demanda práticas pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade cultural e linguística, superando perspectivas homogêneas de ensino.

Nesse sentido, a formação docente torna-se fundamental para que os professores desenvolvam competências interculturais capazes de promover o diálogo entre diferentes saberes e experiências, favorecendo processos educativos mais inclusivos e contextualizados às dinâmicas sociais e culturais características dos espaços fronteiriços A escola de fronteira demanda práticas docentes que ultrapassem modelos homogêneos de ensino, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e reconhecendo as identidades híbridas que caracterizam os sujeitos fronteiriços. Dessa forma, o trabalho pedagógico passa a ser compreendido como um processo de constante reconstrução, no qual o professor atua como mediador entre diferentes realidades culturais, sociais e linguísticas.

Prática pedagógica e Prática Docente mediada pela presença da fronteira

Ana Milheiro da Silva e Sofia Marques da Silva em seu artigo "Escolas resilientes: indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira" (Silva; Silva 2022). As autoras discutem o conceito de "escolas resilientes" a partir da análise de 116 artigos científicos e 38 projetos educativos de escolas localizadas em regiões de fronteira de Portugal. As autoras argumentam que escolas resilientes são aquelas capazes de enfrentar situações adversas, como isolamento geográfico, desigualdades sociais, falta de recursos e desafios territoriais, sem perder sua função educativa e social, destacando as escolas de fronteira desenvolvem estratégias específicas para superar dificuldades e fortalecer a aprendizagem e a permanência dos estudantes. O artigo também enfatiza que essas escolas criam formas inovadoras de organização e ensino para responder às necessidades do contexto em que estão inseridas, caracterizando a resiliência escolar não apenas como resistência às dificuldades, mas como capacidade coletiva de adaptação, transformação e promoção de justiça social em territórios considerados periféricos ou vulneráveis.

A prática pedagógica e a prática docente estão diretamente relacionadas à construção de escolas capazes de enfrentar os desafios presentes nos territórios fronteiriços. As ações educativas desenvolvidas nessas escolas valorizam a cultura local, promovem a participação dos estudantes e fortalecem os vínculos entre escola e comunidade, tornando o processo de ensino mais significativo e contextualizado. O professor assume um papel fundamental como mediador das aprendizagens e articulador de projetos coletivos, atuando de forma colaborativa e sensível às especificidades sociais e culturais da fronteira. Assim, a prática docente e a prática pedagógica são compreendidas como elementos essenciais para a promoção da inclusão, do sentimento de pertencimento e da resiliência escolar, contribuindo para que a escola responda de maneira eficaz às necessidades da comunidade em que está inserida (Silva; Silva 2022).

O artigo "A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira", de Raiane Paim Pinto e Maria Luzia da Silva Santana, analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras em escolas localizadas na região de fronteira entre Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). O estudo evidencia que a prática docente em regiões fronteiriças exige dos professores uma atuação marcada pela adaptação constante às diferenças culturais e linguísticas presentes no cotidiano escolar. As docentes entrevistadas para a pesquisa relataram a necessidade de construir materiais pedagógicos diferenciados e estratégias inclusivas capazes de atender estudantes paraguaios que possuem como língua materna o guarani e o espanhol. Dessa forma, o artigo demonstra que a prática docente na fronteira ultrapassa os limites do ensino tradicional, exigindo sensibilidade cultural, flexibilidade pedagógica e compreensão das especificidades dos sujeitos que vivem nesse contexto. Pinto e Santana (2020, p. 497) justificam que:

> Discutir questões linguísticas e culturais da pessoa na condição de deficiência é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem em contextos marcados pelo multilinguismo. A linguagem é construída socialmente e tem papel fundamental na constituição do homem ao possibilitar a interação social, o pensamento generalizante e a formação do pensamento humano[...]. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é impulsionado pela interação, pelas relações sociais e pela linguagem. Nesse processo, a própria cultura reelabora o comportamento natural da criança [...].

Além disso, o texto destaca que os desafios enfrentados pelas professoras estão diretamente relacionados às barreiras linguísticas e à ausência de formação específica para atuar em contextos multiculturais e inclusivos. As autoras apontam que muitas dificuldades de aprendizagem podem ser agravadas quando a escola não reconhece a diversidade linguística dos estudantes fronteiriços, o que pode gerar processos de exclusão escolar. Nesse sentido, o artigo contribui para

a reflexão sobre a prática docente em regiões de fronteira ao evidenciar que o trabalho do professor precisa considerar os aspectos sociais, culturais e identitários que atravessam o ambiente escolar. Assim, à docência em contextos fronteiriços se caracteriza como uma prática complexa, que demanda formação continuada, políticas públicas adequadas e práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade cultural e linguística dos alunos. Pinto e Santana (2020, p. 506) exemplificam que:

> As práticas pedagógicas são cruciais para o desenvolvimento do estudante paraguaio, público-alvo da Educação Especial no Brasil, devendo trabalhar os aspectos sociais, cognitivos e culturais, sobretudo considerando a sua diversidade linguística. A partir da leitura da psicologia sócio-histórica cultural, é possível sugerir como necessária a criação de interações e mediações pedagógicas que potencializem os saberes dos estudantes. Entende-se que os obstáculos são produzidos de maneira histórica, cultural e social. A partir dessa óptica, considera-se como uma das principais barreiras à inclusão escolar de estudantes paraguaios em escolas brasileiras a invisibilidade de suas peculiaridades, que limita a prática pedagógica.

No artigo "La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera", o autor Jacinto Ordóñez Peñalonzo discute o papel da escola diante das múltiplas culturas presentes nos espaços latino-americanos, especialmente nas regiões de fronteira. O texto destaca que a escola não pode ignorar as diferenças culturais e linguísticas dos estudantes, pois esses elementos fazem parte da realidade cotidiana dos sujeitos que vivem nesses territórios. A partir dessa perspectiva, o artigo contribui para compreender que a prática docente em regiões fronteiriças precisa ser construída de maneira intercultural, considerando os conhecimentos, valores e identidades que os alunos carregam de seus diferentes contextos sociais. Assim, o professor deixa de assumir apenas uma função transmissora de conteúdos e passa a atuar como mediador de diálogos culturais dentro da escola. Peñalonzo (2003, p. 149) justifica que:

> (...) las culturas que se ven obligadas a traspasar fronteras culturales no sólo confirman su identidad sino que, confirmándola, crean formas culturales originarias para ser aceptados por las culturas dominantes y para integrarse – no necesariamente para adaptarse – a las nuevas situaciones que se imponen.

Além disso, o autor argumenta que os processos de globalização e exclusão social também produzem "culturas de fronteira", marcadas por desigualdades, conflitos e novas formas de organização social. Nesse contexto, a prática docente em áreas fronteiriças torna-se desafiadora, pois exige dos professores sensibilidade para lidar com realidades complexas e frequentemente atravessadas por tensões sociais, econômicas e culturais. O artigo aproxima-se das concepções de Paulo Freire ao defender uma educação crítica e humanizadora, capaz de reconhecer

os estudantes como sujeitos históricos e culturais. Dessa forma, à docência em fronteiras demanda práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e inclusivas, que valorizem a diversidade cultural e contribuam para a construção de uma escola mais democrática e socialmente comprometida. Peñalonzo (2003, p.154) exemplifica que:

> La invasión cultural ha puesto en evidencia que no es viable la homogenización cultural y que, a pesar de la cantidad de los recursos que poseen los globalizadores, y por eso su gran capacidad de penetración, siguen presentes las luchas de una cultura de liberación. El multiculturalismo y las culturas de frontera es lo que da vigencia a "la educación como práctica de libertad" y hacen de esta práctica una "pedagogía de la esperanza", educación y pedagogía de las cuales nos habló Freire, em sus libros.

O artigo "O que ou quem sou, afinal de contas? Sou brasileiro ou Uruguaio, professor?" de Regina Maria de Souza e Alexandre Filardi de Carvalho, analisam principalmente as experiências de duas crianças da região de fronteira que vivem a dúvida sobre quem são: brasileiras ou uruguaias. A partir dessas histórias, eles mostram que a fronteira produz um sentimento ambíguo de pertencimento. A pessoa vive entre duas culturas, duas línguas e duas formas de identificação nacional. Assim, a identidade não aparece como algo fixo ou "puro", mas como algo híbrido, em constante transformação. Souza e Carvalho (2010, p. 103) exemplificam que:

> Retirando-se a ideia de individualidade, o que temos é o fato de que todas as línguas têm uma tendência ilimitada para a dispersão e a hibridização. Se isso ocorre, é também porque o homem, ser falante, é movido para a dispersão e a hibridização – haverá nele uma falta constitutiva da qual a língua é efeito. Dito de outro modo, um indivíduo, ou seja, um organismo indiviso, não individual, como unidade estável de caracteres que se mantêm estáveis, é uma ficção ainda maior, ou tão grande como algo que se denomine identidade linguística.

O texto critica a ideia tradicional de identidade nacional como algo fechado e homogêneo. Para os autores, na fronteira isso se rompe, porque os sujeitos convivem diariamente com misturas culturais e linguísticas. A fronteira é apresentada como um espaço onde o português e o espanhol se cruzam, onde hábitos, costumes e modos de viver se misturam, criando sujeitos que não pertencem totalmente a apenas um lado. Souza e Carvalho (2010, p. 113) justifica que:

> O nosso engano é o de pensar que a fronteira é um lugar. Ao contrário, a fronteira representa o não lugar, pois é dispersão, ou melhor, ainda, é o atravessar. Portanto, um processo que pulveriza o sujeito como identidade assumida, chancelando-lhe uma modificação em seu próprio status, tal como ele pode assumir, ao dizer Yo ou Eu, ou os dois.

A prática pedagógica e docente não deve se basear em concepções rígidas de identidade nacional, mas considerar as múltiplas experiências culturais vividas pelos estudantes. Dessa forma, as práticas, precisam promover o diálogo intercultural, o respeito às diferenças e a valorização dos saberes construídos na fronteira. O trabalho docente, nesses contextos, vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de espaços educativos que acolham as diferentes formas de ser, falar e viver dos sujeitos fronteiriços, favorecendo processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos e significativos

O artigo "Vendo que não se enxergava: condições epistemológicas para construção do conhecimento coletivo e reflexivo da lingua(gem), em contexto escolar", de Maria Elena Pires Santos, Mariangela Garcia Lunardelli, Neiva Maria Jung e Regina Coeli Machado e Silva, mostra que a escola frequentemente tenta enquadrar os sujeitos em categorias rígidas, brasileiro ou uruguaio sem considerar as experiências reais vividas na fronteira. Os autores defendem uma educação mais sensível às diferenças culturais e linguísticas, capaz de reconhecer a pluralidade dos estudantes fronteiriços.

Santos *et al*. (2015) discute como a escola, especialmente em contextos de fronteira, muitas vezes ignora os conhecimentos e as experiências culturais que os estudantes trazem de suas vivências cotidianas. A narrativa do texto mostra que, ao acompanhar o cotidiano escolar por meio da etnografia, as pesquisadoras perceberam que existiam práticas linguísticas invisibilizada pela escola, principalmente entre alunos que transitavam entre diferentes línguas e culturas. Santos *et al*. (2015, p. 38) justifica que:

> A experiência etnográfica a que nos referimos neste artigo identifica todas as atividades das quais participamos no cotidiano do Colégio e, como em todo processo etnográfico, não seguiu um modelo ou uma receita contendo regras. O modo como aos poucos fomos participando dessas atividades e sendo aceitos permitiu, assim, construir progressivamente um conhecimento conjunto. Não só na LA, a etnografia é mais que um método, é a própria teoria vivida [...]

O artigo apresenta a fronteira como um espaço de diversidade, onde os sujeitos constroem identidades híbridas e modos próprios de falar, mas que frequentemente são desvalorizados pela instituição escolar em favor de uma linguagem considerada "correta" e homogênea. Assim, as autoras defendem a necessidade de tornar visíveis esses saberes e reconhecer que o conhecimento pode ser produzido coletivamente, a partir do diálogo entre professores, estudantes e comunidade. Aborda a prática docente, principalmente quando discute o papel do professor na construção de um ensino mais reflexivo e sensível às realidades locais. As autoras mostram que o trabalho docente não deve se limitar à reprodução de conteúdo

prontos ou normas linguísticas rígidas, mas precisa considerar as experiências culturais e linguísticas dos alunos como parte do processo educativo. Santos *et al*. (2015, p. 53) exemplificam que:

> [...] às experiências vivenciais dos alunos para além da escola e buscando o que nos unia a eles, em suas diferenças linguístico-culturais, que os gêneros discursivos se revelaram como práticas sociais compartilhadas entre nós, em diferentes graus tanto de familiaridade quanto de estranhamento. Por meio deles foi possível trabalhar as práticas sociais de uso da leitura e escrita enquanto práticas do cotidiano, pois, para reconstruir a memória [...]

Nesse sentido, a prática docente aparece vinculada à escuta, à reflexão crítica e à valorização das diferenças presentes na escola. O artigo evidencia que o professor, ao reconhecer os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes da fronteira, contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, rompendo com modelos tradicionais que silenciam determinadas vozes e saberes.

O artigo "Docência e Relações Interculturais na Fronteira Brasil-Venezuela" Viviane Inês Weschenfelder, Joelma Fernandes de Oliveira, Elí Terezinha Henn Fabris analisa as relações interculturais presentes em uma escola pública localizada na fronteira Brasil–Venezuela, a partir das narrativas de professores que vivenciam o cotidiano escolar marcado pela presença de estudantes brasileiros, venezuelanos e indígenas. As autoras discutem como a docência nesse contexto é atravessada por diferenças culturais, linguísticas e sociais, que produzem tanto tensões quanto possibilidades de aprendizagem. A pesquisa evidencia que a escola de fronteira se configura como um espaço complexo, no qual múltiplas identidades se encontram e exigem dos professores uma constante adaptação de suas práticas pedagógicas (Weschenfelder *et al.*, 2021).

Os docentes interpretam a presença da diversidade cultural de maneiras distintas: ora como desafio, devido às dificuldades de comunicação e integração, ora como riqueza pedagógica, capaz de ampliar as experiências educativas. As autoras defendem que a docência nesse cenário precisa ser compreendida como uma prática intercultural, em que o professor atua como mediador entre diferentes culturas, valorizando os saberes dos estudantes migrantes e promovendo uma educação mais inclusiva e sensível às especificidades da fronteira. Weschenfelder *et al.* (2021, p. 684) justifica que:

> Além da luta pela interculturalidade crítica, [...] a docência engendrada pelo ethos fronteiriço envolve outras questões que precisam ser consideradas. As limitações em relação à formação de professores, a falta de recursos e a responsabilização docente pelo eventual fracasso acadêmico dos alunos são algumas dessas questões. Sem dúvidas, o avanço na temática da fronteira e da docência nesse contexto depende do debate coletivo e do comprometimento não apenas da região fronteiriça, mas de toda a sociedade

> brasileira. Um bom começo seria, quem sabe, perguntarmo-nos o que temos a aprender com a escola de fronteira, pois compreendemos que ela é um espaço potente para pensar a alteridade e a diferença na educação.

A prática pedagógica é apresentada como um processo que vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de estratégias educativas voltadas para o diálogo entre culturas, o respeito às diferenças e a promoção da inclusão. Assim, o estudo destaca que a atuação docente e as práticas pedagógicas interculturais são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem mais democráticos, favorecendo a convivência, o pertencimento e o desenvolvimento dos alunos em contextos marcados pela pluralidade cultural característica das regiões de fronteira.

O artigo "Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira", de Maria Elena Pires Santos, discute a necessidade de repensar a formação docente para atender às especificidades das regiões de fronteira, marcadas pela convivência entre diferentes línguas, culturas e identidades. A autora argumenta que os modelos tradicionais de formação de professores de línguas muitas vezes desconsideram a realidade sociolinguística desses espaços, nos quais os estudantes transitam constantemente entre português, espanhol, guarani e outras variedades linguísticas. Nesse sentido, o artigo defende uma formação ampliada, capaz de compreender a linguagem como prática social e cultural, relacionada às experiências vividas pelos sujeitos da fronteira. Santos (2022, p. 07) justifica que:

> Em relação à língua(gem), por exemplo, uma perspectiva colonialista, no sentido de estar voltada para uma visão homogênea, monolítica e imutável, muito comum no cenário educacional, legitima os significados culturais de grupos dominantes como forma de conhecimento privilegiado. Legitimação que também se estende para interlocutores legitimados, sob condições em que se impõem certas formas de uma língua convencionada como padrão, deixando à margem uma parcela significativa de alunos e demais cidadãos, principalmente quando em contexto de fronteira.

A prática docente em contextos multilíngues exige do professor uma postura intercultural e sensível às diferenças presentes no cotidiano escolar. A autora destaca que as práticas pedagógicas precisam valorizar os repertórios linguísticos dos estudantes, reconhecendo o bilinguismo e as práticas translíngues como elementos legítimos do processo educativo, e não como dificuldades de aprendizagem. Assim, o artigo possui relação direta com práticas docentes e pedagógicas em contextos de fronteira, pois discute como o professor pode construir metodologias mais inclusivas, dialogando com a diversidade cultural e linguística característica dessas regiões. Santos (2022, p. 16) ressalta que:

> [...] as práticas translíngues são próprias do repertório linguístico dos sujeitos bi/multilíngues e correspondem à capacidade de se usar os processos dinâmicos e flexíveis de práticas de língua(gem) complexas, utilizadas pelas pessoas nas interações sociais para darem sentido a seus mundos. [...]em favor de uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas, que preconiza a compreensão da capacidade dos sujeitos de usar seu repertório linguístico de forma flexível para a construção de significados, com a finalidade de se ajustarem às situações comunicativas.

O artigo "Contexto Migratório Internacional e Educação Escolar Fronteiriça: Discussão Acerca de Estudos Acadêmicos Stricto Sensu" de Patricia Teixeira Tavano e Marco Aurélio Machado de Oliveira, discute a realidade educacional vivida na fronteira entre Brasil e Bolívia, especialmente no município de Corumbá. Os autores analisam pesquisas de mestrado produzidas na região para compreender como ocorre a escolarização de estudantes migrantes bolivianos, sejam eles residentes no Brasil ou estudantes pendulares, que atravessam diariamente a fronteira para estudar. Tavano e Oliveira (2023, p. 02) justificam que:

> Essa característica das escolas corumbaenses se dá pela própria condição fronteiriça, que as leva a conviverem cotidianamente com esta pendularidade específica, descrevendo uma realidade onde "esses estudantes, constroem suas identidades a partir da pertença à cultura boliviana, e levam para as escolas sua língua, sua história, sua identidade, tensionado a relação pedagógica e as práticas docentes.

O artigo mostra que a fronteira não é apenas um limite geográfico, mas um espaço de intensas relações culturais, linguísticas e sociais, marcado por desigualdades, preconceitos e desafios educacionais. Os autores destacam que muitos estudantes bolivianos enfrentam dificuldades relacionadas à língua portuguesa, à adaptação cultural e até situações de xenofobia dentro das escolas. Tavano e Oliveira (2023, p. 10) ressaltam que:

> [...] são poucos os sujeitos que reagem às manifestações xenófobas, preferindo como estratégia o isolamento e silenciamento, pois, muitas das vezes, as ações e falas são interpretadas pelos agentes escolares como brincadeiras de criança. Essa interpretação é uma camuflagem da grave situação que se encontra cotidianamente nas escolas, e acaba por naturalizar a xenofobia, podendo acirrar o conflito e gerar mais manifestações. Finalizando, o autor indica não ter encontrado nas escolas ações mais consistentes e contínuas de combate à xenofobia.

O artigo também fala sobre prática docente em contextos fronteiriços, principalmente quando aborda a formação inicial e continuada dos professores que atuam nessas escolas. Os autores argumentam que muitos docentes não recebem preparação específica para trabalhar em contextos multiculturais e bilíngues, o que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes migrantes. Tavano e Oliveira (2023, p.11) exemplificam que:

> Possivelmente, se os professores tivessem formações continuadas que lhes proporcionassem espaço de discussão de metodologias de ensino que sejam reconhecidas na facilitação da aprendizagem de estudantes falantes de outros idiomas, isso lhes daria um repertório alargado de opções e escolhas, refletindo em suas práticas cotidianas. Contudo, é preciso que atentemos que o planejamento e organização didática da aula implica não apenas na seleção das metodologias de ensino que poderiam ser facilitadoras, mas é também um reconhecimento do papel histórico, social e cultural que o elemento aula cumpre na educação escolar.

A discussão mostra que a prática docente na fronteira exige sensibilidade cultural, compreensão das identidades fronteiriças e capacidade de lidar com diferenças linguísticas e sociais no cotidiano escolar, que preparem os professores para atuar em realidades marcadas pela diversidade cultural e pelos fluxos migratórios internacionais.

O artigo "Políticas públicas de esporte escolar na fronteira Brasil-Bolívia: percepções dos professores de Educação Física", de Gilson Pacola e Carlo Henrique Golin (2023), analisa como as políticas públicas de esporte escolar são implementadas no contexto fronteiriço de Corumbá (MS), especialmente nas redes municipal e estadual de ensino. Os autores destacam que o esporte escolar, nesse contexto, é desenvolvido principalmente no contraturno das aulas, por meio de projetos de iniciação e treinamento esportivo, vinculados a programas e resoluções governamentais. A fronteira Brasil/Bolívia aparece no artigo como um espaço marcado por intensas trocas sociais, culturais e mobilidade de estudantes, o que torna a realidade escolar mais complexa e diversa. Pacola e Golin (2023, p. 04) exemplificam que:

> [...] existe na região um espaço caracterizado pela movimentação de pessoas com identidade própria, em que as trocas se estabelecem de formas diversificadas, sendo que as relações e os contatos entre as pessoas permanecem interligados por costumes, folclore, religião, entre outros, capazes de ocasionar aproximação ou mesmo distanciamento entre os fronteiriços.

Os professores de Educação Física entrevistados no estudo relatam que as políticas públicas de esporte escolar possuem grande importância para o envolvimento dos estudantes e para a formação esportiva, mas também enfrentam desafios significativos. Entre esses desafios estão a falta de infraestrutura adequada, dificuldades de participação dos alunos pendulares (que vivem na Bolívia e estudam no Brasil), além de barreiras como transporte e períodos de fechamento da fronteira. Pacola e Golin (2023, p. 06-07) relatam que:

> De maneira geral, existe evidência de que a fronteira não é notada pelo órgão estratégico, o qual é o responsável pela construção de políticas públicas locais Esta constatação foi percebida por Aguilar (2021, p. 43), ao identificar que a Semed não leva em conside-

> ração a região fronteiriça Brasil-Bolívia, particularmente "[...] no tocante a sua organização funcional, estrutura curricular e recursos humanos", conforme observou no "[...] último relatório bianual (2018-2019) de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação (2015-2025)".

O artigo também evidencia que a prática docente nesse contexto exige adaptações constantes, sensibilidade intercultural e estratégias pedagógicas que considerem a diversidade dos alunos. Assim, a atuação do professor de Educação Física na fronteira vai além da técnica esportiva, envolvendo também dimensões sociais, culturais e políticas do território fronteiriço.

Educação, Interculturalidade e Fronteira: Reflexões sobre a Prática Docente e Pedagógica

A análise dos estudos selecionados evidencia que a prática docente e a prática pedagógica em contextos de fronteira são fortemente influenciadas pela diversidade cultural, linguística e social que caracteriza esses territórios. Diferentemente de outros contextos, as escolas de fronteira convivem diariamente com estudantes que transitam entre diferentes países, línguas, identidades e formas de pertencimento. Nesse cenário, o trabalho docente ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares, exigindo dos professores a capacidade de compreender as especificidades culturais dos estudantes e de construir estratégias pedagógicas que dialoguem com essa realidade. Os estudos demonstram que a valorização das culturas locais, o reconhecimento das identidades híbridas e a promoção do diálogo intercultural constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e significativas (Silva; Silva, 2022; Souza; Carvalho, 2010; Peñalonzo, 2003).

Outro aspecto recorrente nas pesquisas refere-se à necessidade de os professores desenvolverem uma postura reflexiva e sensível diante das diferenças linguísticas presentes nas regiões de fronteira. Os autores apontam que muitos estudantes utilizam cotidianamente mais de uma língua ou transitam entre diferentes repertórios linguísticos, realidade que nem sempre é reconhecida pelas instituições escolares. Nesse contexto, a prática pedagógica precisa superar perspectivas homogêneas de ensino e considerar a linguagem como uma prática social vinculada às experiências dos sujeitos. Os estudos analisados mostram que a valorização do bilinguismo, das práticas translíngues e dos conhecimentos produzidos fora da escola favorece processos de ensino e aprendizagem mais democráticos, contribuindo para a inclusão e para o fortalecimento das identidades dos estudantes fronteiriços (Santos *et al.*, 2015; Santos, 2022; Pinto; Santana, 2020).

As pesquisas também revelam que a atuação docente em contextos fronteiriços é atravessada por desafios relacionados às desigualdades sociais, aos flu-

xos migratórios e às situações de preconceito e exclusão vivenciadas por muitos estudantes. Casos de xenofobia, dificuldades de comunicação e ausência de políticas educacionais específicas aparecem como obstáculos frequentes enfrentados pelas escolas. Diante dessa realidade, os autores destacam que o professor assume um papel central na construção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos, atuando como mediador das relações interculturais e promotor do respeito às diferenças. Dessa forma, a prática docente passa a ser compreendida como uma ação ética e socialmente comprometida com a garantia do direito à educação e com a valorização da diversidade presente nos territórios de fronteira (Tavano; Oliveira, 2023; Weschenfelder; Oliveira; Fabris, 2021; Pinto; Santana, 2020).

Por fim, os estudos analisados convergem ao indicar que a construção de práticas pedagógicas exitosas em contextos de fronteira depende tanto da atuação dos professores quanto da existência de políticas públicas e processos de formação que considerem as especificidades desses territórios. A formação inicial e continuada dos docentes é apontada como um elemento essencial para o desenvolvimento de competências interculturais, linguísticas e sociais necessárias ao trabalho educativo nesses espaços. Além disso, as pesquisas demonstram que escolas resilientes e comprometidas com a inclusão tendem a fortalecer os vínculos entre escola, comunidade e cultura local, promovendo o sentimento de pertencimento dos estudantes e ampliando as possibilidades de aprendizagem. Assim, a prática docente e a prática pedagógica em contextos fronteiriços configuram-se como processos dinâmicos, que exigem adaptação constante, diálogo intercultural e compromisso com a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada (Silva; Silva, 2022; Pacola; Golin, 2023; Santos, 2022).

Considerações Finais

A presente análise permitiu compreender que a prática docente e a prática pedagógica em contextos de fronteira são marcadas pela complexidade das relações culturais, linguísticas e sociais que caracterizam esses territórios. Os estudos investigados evidenciaram que as escolas fronteiriças constituem espaços de encontros, trocas e tensionamentos entre diferentes culturas, exigindo dos professores uma atuação que considere as especificidades dos sujeitos que vivenciam cotidianamente processos de mobilidade, interculturalidade e construção de identidades híbridas. Nesse sentido, a docência em regiões de fronteira ultrapassa a dimensão técnica do ensino, assumindo também uma função social, cultural e inclusiva.

Os resultados apontam que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses contextos precisam valorizar a diversidade linguística e cultural dos estudantes, promovendo o diálogo intercultural e o reconhecimento dos saberes produzidos

dentro e fora da escola. Questões relacionadas ao bilinguismo, às migrações, à xenofobia e às desigualdades sociais aparecem como desafios recorrentes, reforçando a necessidade de metodologias flexíveis e de uma postura docente sensível às realidades locais. Além disso, as pesquisas destacam a importância da formação inicial e continuada dos professores para o desenvolvimento de competências que favoreçam a inclusão e a construção de ambientes educativos mais democráticos.

Por fim, conclui-se que a prática docente e a prática pedagógica em contextos fronteiriços desempenham papel fundamental na promoção da equidade educacional e no fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes. A valorização das identidades culturais, o respeito às diferenças e a construção de práticas educativas contextualizadas mostram-se elementos essenciais para uma educação comprometida com a justiça social. Dessa forma, torna-se necessário ampliar os investimentos em políticas públicas e pesquisas voltadas à educação em regiões de fronteira, contribuindo para o fortalecimento de escolas capazes de responder às demandas e potencialidades desses territórios.

Declaração de Uso de Inteligência Artificial

Declaro que utilizei a ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT (versão 4.0, OpenAI) durante o processo de elaboração deste trabalho. O uso da tecnologia foi restrito ao apoio no aprimoramento gramatical e de estilo na seção de Discussão. Todo o conteúdo gerado pela ferramenta foi revisado, editado e validado pelos autores, que assumem total responsabilidade pela precisão, originalidade e integridade ética das informações apresentadas neste documento**.**

Referencias

BUMLAI, Danielle Urt Mansur; BILANGE, Elizabeth Maria Azevedo. Encontro intercultural em escolas da fronteira Brasil-Bolívia: diagnóstico para melhor integração. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 9, n. 17, 2014.

EGUES, Laiz Nascimento; TAVANO, Patricia Teixeira. Por uma educação plural e multicultural: escolas e práticas docentes fronteiriças. **ERR01**, v. 10, n. 6, 2025. DOI: https://doi.org/10.56238/ERR01v10n6-065.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353.

GOLIN, Carlo Henrique; ASSUMPÇÃO, Luis Otávio Teles. Educação intercultural em escolas fronteiriças: diálogos sobre fricções culturais na fronteira Brasil-Bolívia. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, 2017.

PACOLA, Gilson; GOLIN, Carlo Henrique. Políticas públicas de esporte escolar na fronteira Brasil-Bolívia: percepções dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29055, 2023. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.119121.

PEÑALONZO, Jacinto Ordóñez. La escuela, diferentes contextos culturales y culturas de frontera. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 149-155, maio/ago. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200011.

PINTO, Raiane Paim; SANTANA, Maria Luzia da Silva. A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 495-510, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0199.

SANTOS, Maria Elena. Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 4, 2022. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202259480.

SANTOS, Maria Elena; LUNARDELLI, Mariangela Garcia; JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado e. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. especial, p. 427-454, 2015. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450761813738654418.

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues dos; TAVANO, Patricia Teixeira; BARREDA, Suzana Vinicia Mancilla; CONDE, Mariana Vaca. Contextos plurilíngues na fronteira Brasil-Bolívia: formação docente na rede municipal de ensino de Corumbá-MS. **Humanidades & Inovação**, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-85852503880003202.

SILVA, Ana Milheiro da; SILVA, Sofia Marques da. Escolas resilientes: indicadores a partir de literatura e de projetos de escolas de fronteira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08438, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/198053148438.

SOUZA, Regina Maria; CARVALHO, Alexandre Fulord de. O que ou quem eu sou, afinal de contas? Sou brasileiro ou uruguaio, professor? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 97-115, 2010.DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000300007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000. Acesso em: 19 maio 2026.

TAVANO, Patrícia Teixeira; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. Contexto migratório internacional e educação escolar fronteiriça: discussão acerca de estudos acadêmicos stricto sensu. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 32, e321843, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-85852503880003202.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, 2021.DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4861.

EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS FRONTEIRIÇOS: CONTRIBUIÇÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM TERRITÓRIOS INTERCULTURAIS

EDUCATION IN BORDER CONTEXTS: CONTRIBUTIONS OF TRANSDISCIPLINARITY FOR TEACHER EDUCATION IN INTERCULTURAL TERRITORIES

DOI 10.55028/geop.v21i40

Jéssica Campos de Freitas[*]
Lia Andrea Barbato Tafarel[**]
Lucilene Machado Garcia Arf[***]

Resumo: O presente estudo discute a educação em contextos fronteiriços a partir das contribuições do pensamento complexo e da transdisciplinaridade para a formação docente em territórios interculturais. O objetivo consiste em refletir sobre as contribuições da perspectiva transdisciplinar para a compreensão e o fortalecimento das práticas educativas em contextos escolares fronteiriços. Adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados parciais indicam que práticas formativas contextualizadas, integradoras e sensíveis à diversidade sociocultural podem contribuir para ampliar a compreensão dos processos educativos em contextos fronteiriços.

Palavras-chave: Educação, fronteira, transdisciplinaridade, complexidade, interculturalidade.

Abstract: This study discusses education in border contexts, drawing on the contributions of complex thought and transdisciplinarity to teacher training

Introdução

Os contextos escolares situados em territórios de fronteira correspondem a espaços educativos marcados pela circulação de pessoas, línguas, culturas e identidades, bem como por dinâmicas sociais que tensionam modelos educativos homogêneos. Santos (2006), compreende o território fronteiriço como uma construção histórica e social, marcada por relações de poder, usos e significados produzidos pelos sujeitos que nele vivem. No campo educacional, essa concepção permite entender a escola de fronteira como espaço de interação entre diferentes racionalidades culturais e linguísticas.

[*] Professora, Mestrado-UFMS. Doutoranda em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, https://orcid.org/0009-0008-1559-9577 , jessica.campos@ufms.br.

[**] Psicóloga, Doutoranda em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, https://orcid.org/0009-0005-6665-2460, lia.tafarel@ufms.br.

[***] Professora no Programa de Pós-graduação em Estudos Fronteiriços, UFMS/CPAN. Doutorado em Estudos Literários UNESP. Projeto de Pesquisa LIFROS: literatura, fronteira e sociedade. https://orcid.org/0000-0001-7870-3636. Lucilene.arf@ufms.br.

in intercultural territories. The objective is to reflect on the contributions of the transdisciplinary perspective to understanding and strengthening educational practices in border school settings. The study adopts a qualitative, exploratory-descriptive approach based on bibliographic and documentary research. Preliminary results indicate that contextualized, integrative training practices that are sensitive to sociocultural diversity can contribute to broadening the understanding of educational processes in border contexts.

Keywords: Education, border, transdisciplinarity, complexity, interculturality.

A escola se mantém enquanto fronteira, fronteira entre currículos nacionais padronizados e práticas pedagógicas que demandam atenção às perspectivas socioculturais, porém sem um suporte especializado que dê conta das situações impetradas. Neste contexto, a formação docente é interpelada a repensar seus processos formativos, reconhecendo o território como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional.

No contexto específico de Corumbá (MS), município situado na fronteira Brasil–Bolívia e articulado cotidianamente às dinâmicas transfronteiriças com Puerto Quijarro, as escolas convivem com experiências educativas atravessadas pela circulação de estudantes, famílias, repertórios culturais, práticas linguísticas e formas distintas de relação com o conhecimento. Essas características evidenciam desafios relacionados à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e reforçam a necessidade de processos formativos capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência escolar fronteiriça.

Vinculado ao Doutorado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal em Corumbá/MS, este trabalho é oriundo de uma pesquisa de tese em andamento, cujo foco aborda a formação docente em escolas de território fronteiriço, enfatizando a abordagem transdisciplinar enquanto

estratégia de transformação nas práticas pedagógicas em região de fronteira. Fundamenta-se nos pensamentos e estudos de Morin (2000, 2005, 2007), Nicolescu (1999) e Sommerman (2012, 2015), pauta-se na hipótese de que a transdisciplinaridade contribui para superar a fragmentação do conhecimento e favorecer práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e sensíveis às territorialidades, na medida em que promove a articulação entre saberes, a compreensão da complexidade e a contextualização dos fenômenos educativos, conforme os pressupostos do pensamento complexo de Morin (2000, 2007).

Diante desse cenário, o estudo parte da problemática de que modo a perspectiva transdisciplinar pode contribuir para a formação docente em contextos escolares situados em territórios fronteiriços interculturais. Como objetivo, busca refletir sobre as contribuições do pensamento complexo e da transdisciplinaridade para a compreensão e o fortalecimento das práticas educativas em contextos de fronteira, considerando suas implicações para a formação docente.

Para alcançar esse propósito, o artigo está estruturado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre fronteira como espaço de relações, interculturalidade e produção de saberes. Logo, desenvolve-se a crítica ao paradigma moderno e à fragmentação disciplinar, posteriormente, discute-se a perspectiva da complexidade e as contribuições da transdisciplinaridade para a educação em contextos fronteiriços, por fim, apresenta-se as considerações finais do estudo.

Fronteira como espaço de relações, interculturalidade e produção de saberes

As regiões fronteiriças são espaços distintos de encontro e de convívio envolvendo o entrelaçamento contínuo e dinâmico de diferentes culturas, línguas, práticas sociais. A fronteira é mais do que uma linha que divide o território nacional, na contemporaneidade ela é pensada como um local de circulação e de produção de sentido, que reconfigura as dinâmicas entre as pessoas, ressignificam estratégias de pertencimento. Neste estudo, a fronteira compreendida como um lugar relacional e viva, onde viver com as diferenças não apenas se efetiva, mas gera novos pensamentos, molda identidades híbridas e desafia limites estabelecidos. Essa leitura amplia a compreensão do território fronteiriço, especialmente ao observar contextos educacionais em que a diversidade cultural é um elemento constitutivo das práticas pedagógicas e das formas que a interação social assume.

Entender o conceito de fronteira é importante para valorizar a importância das práticas educacionais em seu contexto. A partir dos principais teóricos que abordam o assunto, entendemos que o conceito evoluiu de uma noção puramente

cartográfica para uma perspectiva mais complexa, que a entende como espaço simbólico, social e politicamente construído. Lia Osório Machado (1998) destaca a fronteira como zona de contato, permeada por fluxos culturais e linguísticos, e vivida pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. Complementarmente, temos o estudioso Claude Raffestin (1993) que interpreta a fronteira como interface resultante de relações de poder, regulada por instituições como a escola.

Já Michel Foucher (1988) define a fronteira como artefato geopolítico, reflexo das disputas e controles estatais sobre território e população. Assim, é importante também distinguir os conceitos de fronteira e faixa de fronteira, frequentemente utilizados de forma imprecisa. Segundo a legislação brasileira (Lei nº 6.634/1979), a faixa de fronteira refere-se a uma porção do território nacional com largura de 150 quilômetros ao longo das divisas internacionais, definida para fins de segurança nacional e controle estatal. Trata-se, portanto, de uma delimitação legal e administrativa. Já o conceito de fronteira, conforme autores como Machado (1998), Raffestin (1993) e Foucher (1988), vai além da dimensão geográfica, sendo entendido como um espaço socialmente construído, marcado por interações culturais, políticas e simbólicas entre diferentes grupos e Estados.

Enquanto a faixa de fronteira é um recorte normativo e fixo, a fronteira é dinâmica, vivida e constantemente ressignificada pelas populações que nela habitam. Essas abordagens convergem para uma compreensão ampliada da fronteira, pois reconhecem que os territórios fronteiriços não se limitam às delimitações estatais, mas constituem espaços de interação contínua, produção de significados e construção de relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, a fronteira passa a ser entendida como um território de encontros, negociações e intercâmbios que influenciam diretamente as formas de viver, comunicar, aprender e produzir conhecimento, tornando-se especialmente relevante para compreender as dinâmicas educativas presentes em contextos interculturais e multilíngues.

Essa compreensão reforça a urgência de abordagens que considerem o contexto fronteiriço e sua realidade territorial, especialmente, por meio de propostas formativas que valorizem o diálogo intercultural, a cooperação regional e a atuação docente comprometida com as especificidades socioculturais desses territórios. Em Corumbá (BR), essas dinâmicas assumem contornos particulares em razão da condição de cidade gêmea com Puerto Quijarro (BO), onde os deslocamentos cotidianos produzem experiências educacionais marcadas pelo contato intercultural e pela coexistência de diferentes referências sociais e linguísticas. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos

e passa a constituir como ambiente de negociação simbólica, pertencimento e produção compartilhada de saberes.

Segundo o Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Centro-Oeste do Brasil (PDIF, 2024),

> Nos municípios da faixa de fronteira, a educação desempenha um papel estratégico na construção de pontes entre diferentes comunidades, contribuindo para a promoção e colaboração em áreas como comércio, turismo e desenvolvimento regional. Investir na educação nessas regiões é investir no fortalecimento das bases para um futuro mais integrado, equitativo e próspero, não apenas para os habitantes locais, mas para todo o contexto regional que se estende para além das fronteiras físicas (PDIF, 2024, p. 19).

O Plano destaca a função estratégica da educação em contextos de fronteira, evidenciando que o papel da escola vai além da formação individual, assumindo também uma dimensão territorial e transfronteiriça. Em regiões como Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO), onde diferentes culturas, línguas e identidades coexistem, a educação pode atuar como um instrumento de mediação cultural, promovendo o diálogo entre comunidades e fortalecendo vínculos sociais, econômicos e institucionais entre os países.

Diante dessa realidade, compreender os territórios fronteiriços exige ultrapassar interpretações lineares e compartimentalizadas dos fenômenos sociais e educacionais. A complexidade presente nesses contextos evidencia que as dinâmicas culturais, linguísticas, políticas e territoriais não ocorrem de forma isolada, mas em permanente articulação e interdependência. Isto demonstra as limitações dos modelos tradicionais de produção de conhecimento, que historicamente foram enquadrados por meio da fragmentação disciplinar e da separação sujeito, contexto e conhecimento, na interpretação das múltiplas dimensões que compõem a vida nas fronteiras.

Assim, torna-se imperativo abordar perspectivas que considerem a complexidade do processo educativo e os modos de produção de conhecimento que possibilitem diálogos com abordagens transdisciplinares e para a crítica aos fundamentos do paradigma moderno.

Transdisciplinaridade e crítica ao paradigma moderno

O paradigma científico moderno foi lentamente consolidado a partir da lógica racional que se baseia na divisão e na colonialidade do saber. A modernidade, organizada por uma matriz disciplinar influenciada pelo pensamento cartesiano e pelo positivismo científico, tende a fragmentar a compreensão da realidade em áreas discretas, modulares e, por vezes, compartimentalizadas do conhecimento.

Esse modelo epistemológico foi baseado na capacidade de inferir totalidades a partir da compreensão de partes mensuráveis, com foco em descrições objetivas e lineares em fenômenos racionalizados. Essa estrutura foi fundamental para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, embora tenha restringido a compreensão do que são os seres humanos em suas dimensões sociais, culturais e subjetivas.

A fragmentação do conhecimento constituiu um dos principais mecanismos da racionalidade ocidental para controlar a incerteza e ordenar a complexidade do mundo. Nessa conjuntura, o saber foi subdividido em disciplinas cada vez mais especializadas e distantes entre si, enquanto a busca por objetividade científica e rigor técnico confinou o conhecimento a campos autossuficientes, orientados por metodologias próprias e delimitadas. Esse processo favoreceu avanços significativos na ciência e na tecnologia, além disso produziu interpretações parciais da realidade, visto que os fenômenos sociais, culturais e humanos passaram a ser analisados de forma descontextualizada e dissociada de suas múltiplas relações.

Para Edgar Morin (2005), o paradigma científico moderno promoveu uma fragmentação do conhecimento que desarticulou as múltiplas relações existentes na realidade. A excessiva especialização disciplinar contribuiu para interpretações reducionistas dos fenômenos, fazendo com que recortes parciais fossem compreendidos como representação integral do real.

O crescimento acadêmico impulsionou a hiperespecialização do conhecimento, formando sujeitos cada vez mais restritos aos limites de suas áreas de atuação e menos capazes de estabelecer diálogos entre diferentes campos do saber. Em consequência, muitos acontecimentos passaram a ser interpretados por uma lógica mecânica e reducionista, que minimizava seus aspectos históricos, sociais e culturais. Ao fragmentar os problemas da realidade, estabeleceu-se uma ruptura entre a ciência e as demandas concretas do mundo contemporâneo, cujos desafios atravessam dimensões econômicas, ambientais, políticas e culturais de maneira interdependente.

A dissociação entre sujeito e objeto, razão e emoção, ciência e cultura produziu um conhecimento afastado da experiência humana e das relações que constituem a realidade social. Dessa forma, a modernidade consolidou uma ciência voltada à especialização técnica, mas frequentemente incapaz de compreender os fenômenos humanos em sua complexidade histórica e cultural.

> Vivemos sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui o que chamo de 'paradigma de simplificação'. Descartes formulou este paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante (ego cogitans) e a coisa entendida (res extensa), isto é, filosofia e ciência, e ao colocar como princípio de verdade

> as ideias 'claras e distintas', isto é, o próprio pensamento disjuntivo. [...] Mais ainda, o princípio de disjunção isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem. A única maneira de remediar esta disjunção foi uma outra simplificação: a redução do complexo ao simples. Uma hiperespecialização devia, além disso, despedaçar e fragmentar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o corte arbitrário operado no real era o próprio real (Morin, 2005, p. 11-12).

Morin (2005) observa que a racionalidade moderna consolidou um modelo de pensamento fundamentado na separação e na simplificação da realidade. A hiperespecialização, nesse contexto, deu margem à criação de um corpo de conhecimento excessivamente técnico e compartimentado, insuficiente para captar a complexidade da experiência humana.

A crítica do autor ilustra que a dissociação entre sujeito e objeto, ciência e cultura não apenas proporcionou progresso em termos de conhecimento científico, mas impôs restrições epistemológicas devido à fragilidade de perceber o entrelaçamento descrito como realidade social. É assim que segundo Morin (2005) o paradigma da simplificação pode ser superado pelo pensamento complexo, que restaura os vínculos do conhecimento e reconhece a indissolubilidade entre as partes e o todo.

A fragmentação disciplinar, consolidou-se como uma das principais características da racionalidade moderna, produzindo limites significativos para a compreensão da realidade contemporânea. A partir dessa problemática, torna-se necessário discorrer sobre a crise da compartimentalização do conhecimento e as contribuições do pensamento complexo e da transdisciplinaridade para a superação dessas barreiras epistemológicas.

A crise da fragmentação disciplinar

Ao discutir a crise da fragmentação disciplinar, Morin (2005) afirma que a fragmentação do conhecimento compromete a capacidade humana de compreender os problemas contemporâneos, pois impede a percepção das relações existentes entre as partes e o todo. Para o autor, a racionalidade moderna simplificou excessivamente a realidade ao desconsiderar suas interações, contradições e incertezas.

A reflexão de Morin (2003) expressa uma importante crítica ao modo clássico como a produção do conhecimento foi desenvolvida na modernidade. Apesar de catalisar avanços especializados, a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas impôs limitações significativas para compreender a realidade social,

humana e ambiental. Essa lógica disciplinar reducionista gera complicações ao tentar analisar fenômenos contemporâneos, já que as questões atuais se materializam de forma interdependente, dinâmica e multifacetada exigindo interpretações que consigam articular os diferentes saberes do conhecimento.

Dialogando com Morin (2005), Nicolescu (2002), preconiza que uma das explicações mais simples para a fragmentação do conhecimento é o modelo disciplinar moderno utilizado na contemporaneidade. O autor argumenta que a hiperespecialização resulta em um conhecimento compartimentado, tornando-o incapaz de participar na solução dos dilemas mais urgentes da contemporaneidade. Essa forma de ver o mundo, mostra-se inadequada diante dos desafios policontextuais que transcendem as disciplinas, por exemplo, crises ecológicas, tensões culturais, desigualdades sociais, educação em ambientes complexos. Desse ponto decorre a necessidade de uma reforma do pensamento que Morin (2003) propõe e defende com base no reconhecimento do valor da complexidade e na articulação entre as áreas do conhecimento.

Morin (2005) afirma que a fragmentação do conhecimento resulta a incapacidade de realizar totalizações, porque os fenômenos humanos não existem de forma isolada, mas constituem interdependências e dinamismos. Assim, ao defender a complexidade como argumento epistemológico, o autor justifica a busca por encontrar algumas abordagens rumo a ciência livre de reducionismo imposto nas fronteiras entre imaginações de atribuições disjuntas de isolamento aos métodos científicos.

Essa visão evidencia as questões sociais, culturais e educacionais que transcendem os limites disciplinares, pois embora o pensamento complexo ofereça um progresso grandioso para a reorganização epistemológica do conhecimento, sua aplicação ainda tem encontrado resistência no âmbito das instituições acadêmicas e educacionais contemporâneas, pois permanecem ancoradas em uma ciência delimitada e mantida por práticas com disciplinas curriculares inviolável, fundamentadas em modelos científicos especializados. Assim, a crítica de Morin (2005) vai além da produção científica moderna, perpassando as barreiras institucionais que restringem práticas integrativas e transdisciplinares.

Portanto, a fragmentação do conhecimento não é suficiente nos contextos contemporâneos que exigem modos mais integrativos e relacionais de produzir conhecimento. É partir disso que a transdisciplinaridade tem a oportunidade de se elevar contra as restrições específicas das disciplinas que a modernidade impõe. A multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade funcionam dentro dos campos da ciência, porém a transdisciplinaridade quer saber o que atravessa, conectando, perpassando e superando as disciplinas. Trata-se de uma nota para

a construção de um conhecimento aberto e plural, dedicada a uma compreensão ampla da realidade.

Morin (2005) critica um pensamento simplificado e sua falta de sensibilidade para a complexidade inerente às relações humanas e sociais, pois a racionalidade moderna começou a funcionar com base em dissociações que enfraquecem a compreensão do real como um todo.

Perspectiva da complexidade

A perspectiva da complexidade propõe uma saída da modernidade do pensamento simplificado e reducionista. Para os autores, a compreensão da realidade está em reconhecer as relações interdependentes de que os fenômenos humanos, sociais e culturais são compostos, assim o pensamento complexo não nega o valor das disciplinas, mas lamenta como uma única perspectiva pode não apreender os fenômenos.

A teoria da complexidade tem como objetivo superar o isolamento por meio de diálogos capazes de conectar o conhecimento científico, cultural, social e humano. Assim, o pensamento complexo desempenha um papel importante em um processo que impulsiona as práticas educacionais a se tornarem mais integrativas, críticas e contextualizadas, em proximidade com as bases epistemológicas da transdisciplinaridade.

A complexidade, de acordo com Morin (2005) é um princípio epistemológico em oposição aos princípios do conhecimento científico fragmentário, linear e redutor. Isso ocorre porque a percepção do entrelaçamento entre parte/todo permite o pensamento elucidativo sobre fenômenos em sua dinâmica, contradição e emergência por não procurar respostas simplificadas.

> A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional (Morin, 2005, p. 83).

A reflexão de Morin (2005) apresenta uma crítica contundente ao paradigma simplificador construído pela racionalidade moderna, especialmente ao denunciar os efeitos desumanizadores produzidos pelo pensamento fragmentado. Ao afirmar que a complexidade possibilita uma ação menos mutiladora, o estudioso evidencia que a redução da realidade a explicações lineares e isoladas compromete a compreensão integral dos fenômenos humanos e sociais. Nesse sentido, o

autor argumenta que a fragmentação não produz apenas limites epistemológicos, mas também consequências concretas sobre a vida humana, uma vez que separa sujeitos, culturas, experiências e contextos que na realidade são inseparáveis.

Essa crítica permanece atual e dialoga com pesquisas contemporâneas que discutem os impactos da hiperespecialização e da fragmentação dos saberes na educação e na sociedade. Estudos recentes apontam que a lógica disciplinar excessivamente técnica tende a produzir processos formativos descontextualizados, incapazes de compreender a multidimensionalidade da experiência humana.

No Brasil, os debates sobre educação e epistemologia da complexidade vêm sendo aprofundados por centros de pesquisa dedicados ao pensamento de Edgar Morin, como o CEP Edgar Morin, sediado em São Paulo. O centro reúne pesquisadores contemporâneos da área da educação, complexidade e transdisciplinaridade, promovendo estudos, cursos e pesquisas voltados à religação dos saberes e à crítica ao pensamento fragmentado.

Segundo a própria instituição, suas pesquisas buscam compreender a realidade a partir de uma perspectiva multidimensional e humanista, defendendo práticas educativas capazes de acolher as incertezas, as interações e a complexidade do mundo contemporâneo. Tais perspectivas dialogam diretamente com Morin (2005) ao denunciar os efeitos desumanizadores provocados pelo pensamento fragmentado e pela incapacidade de religar os saberes.

Além disso, a crítica do autor ultrapassa o campo epistemológico e alcança dimensões éticas e políticas quando o autor afirma que milhões de pessoas sofrem os efeitos do pensamento unidimensional, ele evidencia que a simplificação excessiva da realidade contribui para práticas excludentes, tecnicistas e desumanizadoras. Isso ocorre porque o pensamento fragmentado tende a ignorar as interdependências que constituem os sujeitos e os fenômenos sociais, reduzindo problemas complexos a interpretações superficiais e lineares.

Assim, a teoria da complexidade propõe uma reforma do pensamento fundamentada na religação dos saberes, na contextualização do conhecimento e na compreensão do ser humano em sua totalidade histórica, cultural e social. Morin (2005) enfatiza a necessidade de um conhecimento pertinente, capaz de situar as informações em seus contextos e de apreender as relações que as constituem. O autor afirma que,

> O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre

> o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes (Morin, 2005, p. 38).

O autor evidencia que o conhecimento pertinente não pode ser reduzido a análises fragmentadas ou isoladas, pois a realidade se constitui a partir da articulação indissociável entre múltiplas dimensões e ao definir a complexidade como aquilo que é tecido junto, o estudioso ressalta que os fenômenos não existem de forma compartimentada, mas emergem das interações dinâmicas entre diferentes elementos, sejam eles sociais, culturais, econômicos ou subjetivos.

Nesse sentido, ele defende a necessidade de uma reforma do pensamento baseada na complexidade e ratifica que,

> Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios à nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (Morin, 2005, p. 14).

Morin (2005) faz uma crítica à lógica fragmentadora da racionalidade moderna ao defender que a realidade não pode ser compreendida por meio de análises isoladas. Na sua visão, os fenômenos humanos, sociais, culturais e ambientais não estão interrelacionados e a complexidade, nesse sentido, rompe com a antiga visão disciplinar que separa e segmenta o conhecimento, para oferecer uma forma de compreender baseada na relação entre unidade e multiplicidade. A análise do autor indica que os desafios que enfrentamos na contemporaneidade são agravados pela globalização, pelas crises ambientais e pelas desigualdades sociais, e exigem interpretações capazes de integrar as relações entre as dimensões da realidade. É por isso que o pensamento complexo se apresenta como uma crítica à redução e como uma abordagem desses problemas em sua totalidade dinâmica e relacional.

A transdisciplinaridade questiona a noção de um conhecimento universal e homogêneo, permitindo assim o reconhecimento de diversas formas de conhecimentos seja locais, comunitários, ancestrais ou interculturais que historicamente foram ofuscados pela racionalidade moderna. A crítica da fragmentação disciplinar, portanto, abre espaço para o surgimento de práticas de produção do conhecimento baseadas no diálogo e na complexidade, em que a multiplicidade da experiência humana é valorizada.

A transdisciplinaridade como abordagem para a educação em contextos fronteiriços

Na descrição da transdisciplinaridade, Nicolescu (2002), observa que libertar-se da abordagem disciplinar significa não negar as disciplinas, mas incentivar conexões dialógicas entre diferentes tipos de conhecimento. Para o autor,

> A transdisciplinaridade complementa a abordagem disciplinar. Ela faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta, na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas pelo diálogo e pela reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior (Nicolescu, 2002, p. 52).

A reflexão de Nicolescu (2002) dialoga com o pensamento de Morin (2005) especificamente, sobre a crítica à fragmentação da racionalidade moderna e sua produção de conhecimento. O argumento é apresentado por ambos os autores em favor de um conjunto de abordagens integradas da realidade, capaz de transcender os limites definidos pela divisão disciplinar.

Embora Morin (2005) afirme que as questões contemporâneas não podem ser consideradas separadamente, pois exigem articulação entre as partes e o todo, Nicolescu (2002) estende esse argumento dizendo que a transdisciplinaridade é a abertura das disciplinas ao que as interfere e as transcende. Assim, os autores se alinham na defesa de uma posição epistemológica enraizada na complexidade por meio do diálogo entre as formas e do reconhecimento das dimensões da experiência humana.

Além disso, a transdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2002), é semelhante à noção de complexidade de Morin (2005), pois recebe o reconhecimento de que o conhecimento não deve pertencer apenas às ciências de alta precisão nem às formas institucionalizadas de conhecimento. Ambos preconizam que a realidade é multidimensional e necessita da integração entre ciência, arte, cultura, subjetividade e experiência humana. Essa visão diverge da lógica reducionista que por muito tempo dominou a produção de conhecimento científico, propondo um modelo educacional mais aberto, relacional e contextualizado.

Desse modo, tais autores propõem uma organização do pensamento que permite a conexão entre campos do conhecimento, levando a formação humana mais crítica, sensível e comprometida diante da compreensão do mundo contemporâneo. Isso significa que superar as barreiras disciplinares é compreender que o conhecimento não pode ficar confinado em espaços estritamente científicos, mas também abranger experiências culturais, territoriais e modos de práticas sociais.

A transdisciplinaridade, por sua vez, parte da lógica de hierarquização da ciência moderna, com a finalidade de defender o diálogo entre múltiplas racionalidades e formas de interpretar o mundo. As relações inerentes a esse movimento epistemológico têm implicações significativas para a educação e para a construção do conhecimento no contexto.

Assim, a fragmentação curricular pura e simples já não é um quadro operacional da escolarização, ela apresenta uma visão formativa mais ampla do ser humano como sujeito capaz de compreender criticamente a realidade. Além disso, ultrapassar as limitações disciplinares ajuda a elucidar a pluralidade epistemológica embutida nos contextos sociais e culturais.

Dessa forma, as reflexões de Morin (2005) e Nicolescu (2002), convergem ao defender a necessidade de uma reforma do pensamento baseada na articulação entre os saberes, na contextualização do conhecimento e na compreensão da realidade em sua complexidade. Assim, a perspectiva transdisciplinar é apresentada como uma possibilidade epistemológica e educacional para a formação com temas mais críticos e sensíveis que possam ler de modo mais multidimensional os desafios contemporâneos.

A discussão sobre a superação das barreiras disciplinares pode ser construída a partir das críticas de Morin (2005) e Nicolescu (2002) à fragmentação do conhecimento produzida pelo paradigma científico moderno. Ambos os autores se opõem a compreender os problemas contemporâneos de modo isolado do contexto social, cultural, político, moral e ambiental interconectado. Pois a fragmentação do conhecimento permite apenas uma compreensão parcial da realidade e dificulta o acesso a respostas amplas e humanizadas para as questões contemporâneas.

Morin (2005) argumenta que as disciplinas, como estão organizadas atualmente, criam um pensamento reducionista, incapaz de ver a interação entre as partes e o todo. O conhecimento fragmentado é isso que afirmamos que o autor sustenta, significa conexões perdidas entre campos do conhecimento e impede um discurso complexo para ver a realidade. O pensamento complexo defende a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e valoriza o caráter multidimensional dos fenômenos humanos e sociais.

A superação das fronteiras disciplinares, na teoria dos autores, envolve a promoção de ligações entre disciplinas que sejam suficientes para integrar o conhecimento em diferentes formas de saber em torno de uma compreensão específica da complexidade e que não impliquem a eliminação das disciplinas.

Nicolescu (2002) afirma que a transdisciplinaridade transcende as disciplinas ao buscar as interseções entre elas, dentro delas e além delas.

> A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas para aquilo que as atravessa e as ultrapassa (Nicolescu, 2002, p. 46).

Uma área do conhecimento não consegue dar sentido a uma única realidade, que talvez seja composta de muitos níveis. Assim, a transdisciplinaridade pode ser considerada uma possibilidade de diálogo entre ciência, cultura, subjetividade e experiência humana, bem como uma oportunidade para uma educação mais abrangente. E ao defender a relação entre camadas da realidade e níveis de percepção, Nicolescu (2002) sugere uma educação voltada para a criação de um conhecimento menos fraturado e mais sintonizado com a necessidade humana e planetária.

Assim, tanto Morin (2005) quanto Nicolescu (2002) alinham-se na defesa de uma educação que rompa com o isolamento disciplinar e favoreça práticas pedagógicas integradoras. A superação das barreiras disciplinares representa, portanto, a possibilidade de construir um conhecimento mais contextualizado, crítico e sensível à complexidade do mundo contemporâneo.

Nos contextos escolares de Corumbá (MS), essa discussão ganha centralidade porque os processos educativos frequentemente extrapolam os limites curriculares tradicionais e exigem mediações entre diferentes experiências culturais e modos de produção de conhecimento. Nesse sentido, a transdisciplinaridade apresenta potencial para fortalecer práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade territorial e ampliem possibilidades de formação docente comprometidas com a interculturalidade.

Portanto, a perspectiva transdisciplinar defendida pelos autores não representa uma discussão concluída, mas um campo aberto de investigação e reflexão. A complexidade que envolve a articulação dos saberes, das experiências humanas e das múltiplas dimensões da realidade demonstra que esse debate requer contínuo aprofundamento teórico, crítico e epistemológico, especialmente no contexto das práticas educacionais contemporâneas.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas neste estudo permitem perceber que os territórios de fronteira não podem ser reduzidos a noções muito restritas com base em limites geográficos e administrativos, sendo configurados como espaços de relações contínuas entre pessoas, culturas, línguas e diferentes modos de produzir conhe-

cimento. Assim, desenvolvida nesses contextos, a educação assume um papel estratégico sob esse ponto de vista ao mediar relações interculturais e construir práticas formativas mais conectadas às realidades territoriais.

A discussão teórica demonstrou que os desafios identificados nos contextos educacionais de fronteira não podem ser lidos por meio de lógicas lineares ou, em sentido estrito, disciplinares. A complexidade das relações sociais, culturais e linguísticas que atravessam esses espaços exige modos de pensar e produzir conhecimento capazes de articular diferentes dimensões da realidade.

Nesse sentido, as contribuições do pensamento complexo e da transdisciplinaridade se apresentam como possibilidades epistemológicas para ampliar a compreensão dos processos educativos contemporâneos e tensionar modelos tradicionais de formação docente fundamentados na fragmentação do conhecimento. Ao defender a religação dos saberes e o reconhecimento da multidimensionalidade dos fenômenos humanos, tais perspectivas oferecem elementos para pensar práticas pedagógicas mais contextualizadas, integradoras e sensíveis às especificidades dos territórios fronteiriços.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, este estudo não deve ser tomado como resultados, mas contribui para aprofundar discussões sobre formação de professores em contextos interculturais de fronteira e amplia o debate sobre as possibilidades de estabelecer referências educacionais comprometidas com a complexidade e a pluralidade dos territórios contemporâneos.

Espera-se que os desdobramentos da investigação ajudem a estimular futuros debates acadêmicos e contribuam para políticas educacionais e processos de formação posteriores que considerem as fronteiras como espaços legítimos para a produção de conhecimento, integração regional e educação intercultural.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

COSTA, Edgar Aparecido da; SILVA, Aguinaldo; ESPÍRITO SANTO, Anderson Luis do; *et al*. **Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Centro Oeste do Brasil**. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. Disponível em: Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Centro-Oeste do Brasil – PDIF. Meta 3 – PDIF da FFCO. Acesso em: 03 jun. 2025.

FOUCHER, Michel. **Fronts et frontières**: un tour du monde géopolitique. Paris: Fayard, 1988.

MACHADO, Lia Osório. **Fronteira**: a degradação do conceito e a importância da categoria na análise da política internacional. Brasília: UnB, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para oestudo transcultural e transreligioso. *In*: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 45-72.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

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

SILVEIRA, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 1-18, 2015.

SOMMERMAN, Américo. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação**. São Paulo: Paulus, 2015.

SOMMERMAN, Américo. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral:** contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente. Tese de doutoramento, UFBA Salvador/BH: Américo Sommerman, 2012. 1305 p.

A INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL NO MERCOSUL NO CONTEXTO DA CRISE MIGRATÓRIA VENEZUELANA

EDUCATIONAL INTEGRATION IN MERCOSUR IN THE CONTEXT OF THE VENEZUELAN MIGRATORY CRISIS

DOI 10.55028/geop.v21i40

Anita Tetslaff Torquato Melo[*]
Kellcia Rezende Souza[**]
Meire Helen dos Santos Lima[***]

Resumo: Este artigo analisa a integração educacional no Mercosul entre 2018 a 2025, focando o paradoxo entre o direito humano à educação e a proteção migratória venezuelana em Dourados-MS. Analisou-se documentos do Setor Educacional do Mercosul (SEM) e relatórios municipais. Houve crescimento de 2.989% nas matrículas de venezuelanos, revelando um descompasso entre diretrizes supranacionais e implementação local, sendo que 77,1% dos profissionais não dominam outro idioma, 73,2% não possuem formação específica e o nivelamento em português prevalece. A distorção idade-série atinge até 25%. Conclui-se que a suspensão da Venezuela fragiliza a governança, submetendo o direito à educação a respostas nacionais fragmentadas.

Palavras-chave: integração educacional, Mercosul, migração venezuelana, direito à educação, governança regional.

Abstract: This article analyzes educational integration in Mercosur from 2018 to 2025, focusing on the paradox between the human right to education and Venezuelan migratory protection in Dourados-MS. Documents from the Mercosur

Introdução

A integração regional na América do Sul, consubstanciada no Mercado Comum do Sul (Mercosul), transcendeu sua gênese comercial e passou a abranger dimensões sociais e políticas. Nesse cenário, o Setor Educacional do Mercosul (SEM), instituído em 1991, representou o reconhecimento, pelos Estados-partes, do papel estratégico da educação (Faria; Luigi, 2021). Contudo, ao longo de três décadas, a efetividade desse espaço institucional tem sido questionada em três frentes principais: (i) a persistência de profundas disparidades educacionais entre os países membros; (ii) a limitada incorporação dos planos de ação pelos sistemas nacionais de ensino; e (iii) a ausência de

[*] Mestre em Educação (UFGD), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, https://orcid.org/0000-0002-0464-3340, anitatetslaff@hotmail.com.

[**] Doutora em Educação Escolar (Unesp-Araraquara), Docente Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, https://orcid.org/0000-0002-8663-4615, kellciasouza@ufgd.edu.br.

[***] Mestre em Educação (UFGD), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, https://orcid.org/0000-0002-1380-6885, meire.helen123@hotmail.com.

Educational Sector (SEM) and municipal reports were analyzed. There was a 2,989% increase in Venezuelan enrollments, revealing a mismatch between supranational guidelines and local implementation, given that 77.1% of professionals do not speak another language, 73.2% lack specific training, and Portuguese leveling prevails. The age-grade distortion reaches up to 25%. It concludes that the suspension of Venezuela weakens governance, subjecting the right to education to fragmented national responses.

Keywords: educational integration, Mercosur, Venezuelan migration, right to education, regional governance.

mecanismos supranacionais de monitoramento e sanção (Souza, 2018).

O contexto contemporâneo impõe novos desafios à integração regional e à governança migratória na América do Sul. A crise humanitária venezuelana, que já deslocou mais de 7,9 milhões de pessoas desde 2014 – das quais 800 mil seguiram para os Estados Unidos e 6,9 milhões para países da América Latina e do Caribe –, tensiona os mecanismos regionais de proteção e cooperação (Enrico-Headrington, 2026). Os principais destinos na região são Colômbia (2,8 milhões), Peru (1,6 milhão) e Brasil (680 mil), países que, embora sejam os maiores receptores, carecem de capacidade institucional e de financiamento para garantir direitos fundamentais, como a educação, em condições de equidade (R4V, 2026).

Esse colapso migratório e humanitário não é um fenômeno isolado, mas o desdobramento de uma crise multidimensional no país que combina três fatores estruturais: o primeiro deles é o colapso econômico e institucional, que tornou 7,9 milhões de pessoas dependentes de assistência humanitária; o segundo fator estrutural reside na crise alimentar e de subsistência que assola a população venezuelana com o alto custo da cesta básica deixando 18% da população na subnutrição; o terceiro fator é a repressão política e a sistemática violação de direitos humanos perpetradas durante o regime de Nicolás Maduro. O cenário se agravou ainda mais com os terremotos na região (ACNUR, 2025; ONU, 2026).

Essa tríplice crise – econômica, humanitária e política – tem impulsionado o maior êxodo da história recente da América Latina, expondo as fragilidades dos regimes de proteção internacional e a incapacidade dos mecanismos regionais, como o Mercosul, de oferecerem respostas coordenadas e duradouras (Enrico-Headrigton, 2025). A suspensão da Venezuela do bloco, em 2017, com base no Protocolo de Ushuaia, inviabilizou a aplicação do Acordo de Residência do Mercosul (ARM) aos seus nacionais. A proteção desses migrantes deslocou para o regime de refúgio, com base na Declaração de Cartagena de 1984, ou para respostas unilaterais e temporárias adotadas pelos países receptores (Cardoso, Moreira, 2022).

A garantia do direito à educação para migrantes no espaço sul-americano está diretamente vinculada ao arcabouço jurídico do Mercosul. O Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile (Brasil, 2009) exemplifica esse esforço ao criar um mecanismo normativo que simplifica os trâmites documentais para obtenção de residência legal. O SEM assegura que migrantes e seus familiares tenham acesso ao sistema educacional do país de acolhida em condições de igualdade com os nacionais (Faria; Luigi, 2021).

Contudo, para os venezuelanos, que não se beneficiam dessas normas, o acesso à educação é garantido predominantemente por meio de mecanismos nacionais temporários e resoluções administrativas *ad hoc*, levando Estados-membros, como Colômbia, Peru e Brasil, a adotar instrumentos infralegais e discricionários (Cardoso; Moreira, 2022).

No Brasil, o fenômeno é particularmente expressivo nos municípios situados na extensa faixa de fronteira do país, que totaliza 15.719 km e delimita o território nacional com dez países sul-americanos (IBGE, 2024; BRASIL, 2026). Tal configuração geopolítica faz do Brasil um espaço de intensa circulação de pessoas e um polo de atração para migrantes de toda a região.

Nessa conjuntura, Dourados-MS, localizado a 120 km da fronteira com o Paraguai, com uma população estimada em 243.367 (IBGE, 2026), destaca-se como polo agroindustrial e de serviços. A cidade é a quinta maior receptora de venezuelanos interiorizados pela Operação Acolhida, iniciativa humanitária do Governo Federal que, desde 2018, promove o deslocamento de migrantes em situação de vulnerabilidade para localidades com vagas de emprego sinalizadas (Brasil, 2018). Até o momento, a ação já beneficiou 159.684 pessoas em 1.127 municípios brasileiros, sendo que o município absorveu 4.670 desses migrantes. (OIM, 2026).

Cabe ressaltar que a dinâmica migratória local possivelmente dobra em relação aos números oficiais, na medida em que incorpora uma expressiva parcela de fluxos espontâneos, impulsionados por redes comunitárias de apoio pré-existen-

tes, pela reunificação familiar e por condicionantes socioeconômicos estruturais. Dados de Melo e Santos (2025) indicam que o município ainda recebe contingentes migratórios históricos de paraguaios e haitianos, e de nacionais de quase todos os países fronteiriços, tais como Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Peru e Uruguai.

Esse cenário impõe desafios complexos e urgentes à gestão educacional e às políticas de formação docente nas redes públicas de ensino. Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é analisar a implementação das políticas educacionais do Setor Educacional do Mercosul no contexto da migração venezuelana em Dourados-MS, no período de 2018 a 2025, identificando os descompassos entre as diretrizes supranacionais e a realidade local, bem como os principais obstáculos à efetivação do direito à educação para crianças e adolescentes venezuelanos.

O Setor Educacional do Mercosul e o descompasso com as respostas nacionais ao êxodo venezuelano

As respostas nacionais ao êxodo venezuelano, que revelam tratar-se de uma colcha de retalhos de políticas, com cada país adotando mecanismos discricionários e provisórios, evidenciam a ausência de uma governança migratória regional coordenada no Mercosul (Cardoso; Moreira, 2022). Embora não aplique plenamente o Acordo de Residência do Mercosul (ARM) em razão da suspensão da Venezuela, o Brasil tem recorrido a instrumentos infralegais para regularizar a situação migratória desses nacionais. A Portaria Interministerial nº 19/2021 (Brasil, 2021) instituiu, nesse sentido, uma autorização de residência específica voltada a cidadãos de países fronteiriços não signatários do ARM.

A aposta em regimes de proteção temporária para os venezuelanos tem produzido efeitos perversos: (i) gera insegurança jurídica, ao permitir a revogação unilateral de permissões; (ii) bloqueia a transição para o *status* permanente, inviabilizando projetos de vida de longo prazo; (iii) produz vulnerabilidade a mudanças políticas, sujeitando os migrantes a oscilações eleitorais; (iv) impede a integração plena, ao desestimular investimentos estáveis; (v) paradoxalmente pode aumentar a irregularidade, ao impulsionar a migração secundária como forma de buscar proteção mais duradoura (Enrico-Headrington, 2026).

O SEM representa o principal espaço institucional de coordenação das políticas educacionais entre os Estados Partes e Associados do bloco. Souza (2018, p. 7) demonstra que os planos de ação do SEM oscilaram entre duas perspectivas: "ora voltados para o crescimento econômico e a competitividade, ora orientados para a promoção social e a garantia do direito à educação". Faria e Luigi (2021,

p. 30) corroboram esse diagnóstico ao afirmar que "pouco se avançou" e que os planos educacionais se constituíram mais como "carta de orientações" do que como proposições efetivas para políticas públicas.

A educação é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e em tratados subsequentes ratificados pelo Brasil. O ODS 4 da Agenda 2030 reforça esse compromisso ao estabelecer a meta de "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU, 2015, p. 18). No âmbito do Mercosul, esse alinhamento é explicitamente incorporado no plano 2021-2025, que menciona a "educação inclusiva e de qualidade" como diretriz central (Mercosul, 2020, p. 3). Contudo, como alertam Faria e Luigi (2021, p. 30), "há um hiato entre o discurso normativo e a implementação efetiva nos sistemas educacionais nacionais".

No Brasil, a garantia do direito está assegurada pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e, mais recentemente, pela Lei de Migração (Brasil, 2017). Quanto à matrícula, o país trata a educação dos venezuelanos predominantemente por meio de instrumentos infralegais de proteção a refugiado (resoluções, portarias). A Resolução nº 1/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), é a base principal (Brasil, 2020).

A referida resolução assegura o direito de matrícula na Educação Básica a migrantes e refugiados, sem a necessidade de documentação escolar prévia, utilizando critérios etários e o desenvolvimento da criança para a classificação (Brasil, 2020). A norma prevê que os processos de avaliação para nivelamento escolar sejam realizados na língua materna do estudante (espanhol), o que representa uma inovação. No entanto, essa garantia normativa esbarra em uma lacuna crítica de implementação: as redes públicas enfrentam dificuldades técnicas para cumprir esse requisito, o que, na prática, subverte o princípio da equidade e evidencia a discrepância entre o prescrito e o executado (Viegas; Domingues, 2024).

O plano 2021-2025 não ignora as dificuldades. Reconhece a persistência de assimetrias entre os países, ao estabelecer o princípio da cooperação que "terá em conta as diferenças e assimetrias" (Mercosul, 2020, p. 6). A fragilidade do financiamento é outro ponto crítico, já que o plano dedica espaço à "identificação/gestão de fontes de financiamento" (Mercosul, 2020, p. 11). A baixa visibilidade do SEM e a necessidade de maior difusão dos resultados também são mencionadas. Contudo, o plano não aborda o impacto da suspensão da Venezuela na integração educacional regional, o que constitui uma lacuna significativa, considerando o êxodo em curso.

Percurso metodológico e estudo de caso em Dourados-MS, Brasil

A pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A análise documental seguiu o protocolo de Cellard (2012) em três etapas: (i) pré-análise, com seleção e organização do corpus documental; (ii) exploração do material, com leitura exaustiva e identificação de unidades de registro; e (iii) tratamento dos dados, com categorização e interpretação fundamentada no referencial teórico. Adotou-se a análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2016), com categorias definidas *a priori* (direito à educação, governança migratória, integração regional) e categorias emergentes (barreira linguística, formação docente, distorção idade-série). As observações abertas dos relatórios foram submetidas ao mesmo procedimento de análise categorial.

Constituíram o *corpus* documental três relatórios técnicos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados: (i) Levantamento dos alunos migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS de 2018 a 2024 (Melo; Santos, 2025); (ii) Levantamento dos alunos migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS de 2025 (Melo; Araújo, 2025); e (iii) Análise situacional do atendimento a estudantes migrantes internacionais na REME de Dourados-MS, 2025 (Melo; Araújo, 2026).

Os três relatórios contemplam as seguintes variáveis de análise: (i) densidade de matrículas por etapa de ensino e ano letivo (2018-2025); (ii) nacionalidade e idioma de origem; (iii) distribuição geográfica por unidade escolar e CEIM; (iv) distorção idade-série do 1º ao 9º ano; (v) diagnóstico de barreiras linguísticas e de comunicação; (vi) formação docente específica e demandas formativas; (vii) adequação dos protocolos de nivelamento e classificação.

Para a análise quantitativa, os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e submetidos a estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas e relativas, taxas de crescimento e proporções. Os levantamentos dos alunos migrantes, realizados no período de 2018 a 2025 (Melo; Santos, 2025; Melo; Araújo, 2025), são censitários e longitudinais. Esse recorte temporal alinha-se ao marco inicial da Operação Acolhida, o que confere aos dados consistência histórica e relevância analítica para a compreensão da evolução do fenômeno migratório no município.

Esse expressivo fluxo migratório reflete-se diretamente na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados, composta por 85 unidades – 46 escolas (30 urbanas, 9 rurais e 7 indígenas) e 39 Centros de Educação Infantil (CEIMs) – que ofertou 33.832 vagas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em 2025. Ao longo do período de 2018 a 2025, os alunos migrantes distribuíram-se entre 36 escolas e 28 CEIMs, totalizando 21 nacionalidades (Melo; Santos, 2025; Melo; Araújo, 2025).

A distribuição geográfica dos alunos migrantes na REME de Dourados inclui presença europeia (Alemanha, Espanha, França, Itália, Portugal, Reino Unido), norte-americana (Estados Unidos), centro-americana (Cuba, Haiti, República Dominicana), sul-americana (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela) e refugiados sírios. Quantitativamente, a comunidade venezuelana é a mais expressiva entre os alunos migrantes (94%), presente em 97% das unidades escolares, seguida por paraguaios (35%) e haitianos (29%) (Melo; Santos, 2025).

Os resultados evidenciam um cenário de complexidade e urgência. Conforme o Quadro 1, entre 2018 e 2025, a população de estudantes migrantes na REME cresceu 2.989%, de 55 matrículas em 2018, alcançando 1.646 em 2025, o que corresponde a 4,9% do total da rede (33.832 alunos) (Melo; Araújo, 2025).

Quadro 1. Total dos alunos migrantes na REME de Dourados de 2018 a 2025

ETAPAS	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Berçário I			2	1	1	3	5	
Berçário II				1	3	4	7	6
Maternal I		4	3	9	7	23	31	25
Maternal II	1	1	14	16	31	46	65	56
PRE I	3	12	13	56	88	97	104	92
PRE II	3	18	32	56	89	114	148	159
1º Ano	9	49	61	91	121	173	204	252
2º Ano	6	18	69	97	136	146	186	236
3º Ano	10	21	33	89	97	147	176	265
4º Ano	7	17	38	48	107	105	129	175
5º Ano	7	18	23	55	61	98	122	151
6º Ano	4	8	17	32	52	65	77	108
7º Ano	4	18	24	24	40	47	59	73
8º Ano	1	10	7	11	14	25	27	32
9º Ano		2	5	7	11	5	11	16
Total de migrantes	55	196	341	593	858	1.098	1.351	1.646
Total de matrículas	26.733	27.048	27.680	28.830	29.397	30.400	30.921	33.832
Porcentagem de migrantes	0,1%	0,2%	0,6%	1,3%	2,0%	2,4%	3,2%	4,9%

Fonte: Pelas autoras com dados de Melo e Santos (2025) e Melo e Araújo (2025).

Conforme quadro 1, a presença de alunos migrantes na REME de Dourados não se distribui uniformemente ao longo das etapas da Educação Básica, configurando um padrão bimodal de inserção escolar: um primeiro momento de baixa

expressão na Educação Infantil, especialmente nos berçários e maternais (87 alunos, 5,3%), e um segundo momento de intensa concentração entre o 2º e o 6º ano do Ensino Fundamental (1.187 alunos, 72,2%), com posterior declínio acentuado no 9º ano (16 alunos, 1%). Esse padrão sugere que a migração familiar tende a ocorrer majoritariamente quando as crianças já estão na idade escolar primária, possivelmente vinculada às dinâmicas laborais dos responsáveis (Melo; Santos, 2025; Melo; Araújo, 2026).

Do ponto de vista da gestão educacional e da formulação de políticas públicas, infere-se a necessidade de ações diferenciadas em cada ciclo escolar. Nos anos iniciais do Fundamental (1º ao 5º ano), onde o volume absoluto de migrantes é mais alto, recomenda-se investimento em acolhimento pedagógico bilíngue ou intercultural, nivelamento de defasagens e apoio psicossocial às famílias. Nos anos finais (6º ao 9º ano), em que a proporção de migrantes é mais elevada em relação ao total da etapa, impõe-se atenção às estratégias de prevenção da evasão, especialmente considerando a queda abrupta observada no 9º ano (Melo; Santos, 2025; Melo; Araújo, 2026).

Na sequência da presente análise, será apresentado no Quadro 2 os dados referentes à distorção idade-série dos alunos migrantes matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esses dados correspondem a 1.308 matrículas, o que representa 80% do total de alunos migrantes (1.646).

Quadro 2. Distorção idade-série do 1º ao 9º ano dos alunos migrantes matriculados na REME/2025

Etapa	IDADE																		
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Certa	Porc.	Faixa	Porc.	Dist.	Porc.	Total
1º Ano	95	107	34	12	4									95	38%	141	56%	16	6%	252
2º Ano	4	60	109	47	10	4	1	1						64	27%	156	66%	16	7%	236
3º Ano			58	113	60	20	9	4	1					58	22%	173	65%	34	13%	265
4º Ano			1	36	62	33	25	12	5	1				37	21%	95	54%	43	25%	175
5º Ano				2	27	55	37	18	5	5	1	1		29	19%	92	61%	30	20%	151
6º Ano						23	42	24	9	7	3			23	21%	66	61%	19	18%	108
7º Ano							25	20	19	5	3	1		25	34%	39	53%	9	12%	73
8º Ano								7	9	9	7			7	22%	18	56%	7	22%	32
9º Ano									4	7	2	2	1	4	25%	9	56%	3	19%	16
Total de migrantes	439	525	572	582	479	415	389	268	150	86	46	14	3	342	26%	789	60%	177	14%	1308

Fonte: Pelas autoras com dados de Melo e Araújo (2025).

Segundo a LDB (Brasil, 1996), o indicador de distorção idade-série caracteriza-se pela defasagem entre a idade do estudante e a série em que se encontra

matriculado, calculada como a porcentagem de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar em relação à idade prevista para a etapa de ensino.

A análise desse fenômeno evidencia rupturas na trajetória escolar regular e serve como indicador relevante de problemas de fluxo escolar, que frequentemente atingem populações em situação de vulnerabilidade educacional, como é o caso de estudantes em situação de migração (Melo; Araújo, 2025).

A distorção idade-série entre 1.308 alunos migrantes (do 1º ao 9º ano, 80%) revela que 14% (177) apresentam atraso de dois ou mais anos, 60% (789) situam-se na faixa intermediária de até dois anos de defasagem e apenas 26% (342) encontram-se na idade correta. Observa-se uma progressão consistente da distorção: de 6% (16) no 1º ano para 25% (43) no 4º ano, com pico crítico no 8º ano (22%, 7), ainda que em número absoluto reduzido (Melo; Araújo, 2025).

Embora a taxa média de distorção idade-série seja moderada (13%), a progressão da defasagem e a concentração de casos críticos – especialmente nos 4º e 8º anos – exigem intervenções focalizadas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recomenda-se a implementação de programas de recuperação da aprendizagem (PRA) e de Português como Língua de Acolhimento (PLAc); já nos anos finais, a articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como estratégia complementar para a correção de fluxo, voltada especialmente ao jovem migrante (Melo; Araújo, 2025).

Por outro lado, a análise situacional do atendimento a estudantes migrantes internacionais na REME de Dourados-MS, 2025 (Melo; Araújo, 2026), aponta a barreira linguística como o principal obstáculo: 77,1% dos profissionais da educação não possuem domínio de outro idioma, e 64,9% das unidades adotam nivelamento em língua portuguesa, contrariando a Resolução CNE nº 1/2020 (Brasil, 2020), que determina a avaliação na língua materna do estudante.

No que tange à formação docente, 73,2% dos profissionais nunca participaram de formação continuada específica sobre atendimento a alunos migrantes. A principal demanda dos professores, manifestada no canal propositivo da pesquisa, é por cursos práticos de língua espanhola (Melo; Araújo, 2026).

Os dados de Dourados revelam que a barreira linguística constitui o principal obstáculo à efetivação do direito à educação para crianças e adolescentes venezuelanos, com 77,1% dos profissionais da educação municipal sem domínio de outro idioma e 64,9% das unidades adotando nivelamento em língua portuguesa (Melo; Araújo, 2026; Brasil, 2020).

O diagnóstico apresentado, embora não seja um fenômeno isolado na realidade educacional brasileira, evidencia a carência de estudos censitários longitudinais que dimensionem sua abrangência nacional. Diante dessa lacuna, a literatura especializada – ainda que baseada em recortes localizados – oferece contribuições relevantes para a compreensão do problema nas categorias analíticas aqui propostas: barreira linguística, formação docente e distorção idade-série. Tais categorias, ancoradas nos achados empíricos de Dourados e no diálogo com o referencial teórico e a literatura, orientam a análise que se segue, permitindo identificar os descompassos entre as diretrizes supranacionais e a implementação local do direito à educação para migrantes.

Desafios da escolarização de venezuelanos em Dourados-MS sob a ótica da barreira linguística, formação docente e distorção idade-série

A análise dos dados apresentados nesse estudo de caso de Dourados, revela um cenário de vulnerabilidade educacional que reverbera em diversas pesquisas nacionais sobre a migração venezuelana, especialmente no que tange às dimensões analíticas aqui propostas. O crescimento de 2.989% nas matrículas de estudantes migrantes na (REME), entre 2018 e 2025, expõe a urgência de um diálogo entre a prática local e as evidências da literatura especializada.

No que se refere à barreira linguística, os dados evidenciam sua atuação como fator estruturante de exclusão no ambiente escolar brasileiro. Em Dourados, 77,1% dos profissionais da educação declararam não possuir domínio de outro idioma, e 64,9% das unidades escolares realizam o nivelamento exclusivamente em língua portuguesa (Melo; Araújo, 2026). Este diagnóstico é corroborado por estudos etnográficos realizados no próprio município, como o de Ribeiro (2021), que identificou a questão linguística como a principal barreira para uma estudante venezuelana, resultando em um fechamento extremo da aluna às abordagens em sala de aula. A autora destaca que essa barreira não é apenas comunicativa, mas um mecanismo de silenciamento onde a língua materna do imigrante é frequentemente interditada ou vista como um problema que precisa ser corrigido (Ribeiro, 2021).

Diante disso, a resistência em adotar avaliações na língua materna, contrariando a Resolução CNE nº 1/2020 (Brasil, 2020), é um traço comum em outros contextos de acolhimento. No estudo de Figueiredo (2023), que tem como *lócus* de pesquisa o município de Manaus-AM, a língua é apontada como o primeiro obstáculo para a inclusão, e a falta de cursos pré-escolares, como o PLAc, para o aprendizado do idioma nacional, agrava a situação.

O mesmo acontece no Mato Grosso, conforme apontado por Silva (2021), evidenciou que o Estado promove o apagamento das línguas que não sejam a oficial, gerando uma desigualdade que impede o avanço do imigrante no ambiente escolar. Corroborando essa análise, Hachem (2023, p. 71) expõe essa prática que reflete o que a literatura chama de "discurso da falta", que rotula o aluno imigrante por sua carência de português, em vez de valorizar seu repertório plurilíngue e multicultural. Nessa mesma direção, Nobre, Freitas e Ceccim (2024, p. 1139), com estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS, reafirmam que a escola deve proporcionar processos inclusivos à infância em interculturalismo, reconhecendo a "língua familiar" como patrimônio da criança migrante e não como obstáculo a ser superado por ela.

Diante da análise comparada, infere-se, portanto, que a barreira linguística em Dourados não é apenas um problema técnico-pedagógico, mas um sintoma de uma concepção institucional que ainda opera sob a lógica da homogeneidade cultural, desconsiderando a diversidade linguística como valor formativo e como direito dos estudantes migrantes.

Nesse descompasso, a formação docente revela-se como expressão da negligência das políticas públicas, que se estende desde o acolhimento inicial até a preparação técnica dos profissionais. Em Dourados, 73,2% dos profissionais da REME nunca participaram de formação continuada específica sobre migração (Melo; Araújo, 2026). Ribeiro (2021) e Juliotti (2024) observam que as redes de ensino em Dourados priorizam formações voltadas à BNCC em detrimento de temáticas multilíngues.

Na análise situacional de Dourados, os professores relatam sentir-se despreparados e perdidos diante da ausência de diretrizes pedagógicas e de materiais de apoio (Melo; Araújo, 2026). Ribeiro (2021) aponta que a migração venezuelana indica que a formação docente atual é insuficiente para lidar com cenários sociolinguisticamente complexos. Em Pernambuco, a escassez de professores que falam espanhol é citada como um obstáculo majoritário, conforme estudo de Silva (2023), sendo a mesma realidade vivenciada na REME de Dourados.

Sendo assim, Rodrigues (2021) aponta que a falta de capacitação não apenas dificulta o ensino, mas também contribui para a patologização dos imigrantes, com casos recorrentes de encaminhamentos para a saúde mental devido a diagnósticos equivocados de autismo ou deficiências de aprendizagem, quando o problema real é apenas a incompreensão do idioma. Como solução, Ribeiro (2021), Silva (2023a) e Rodrigues (2021) defendem a formação em PLAc para alunos migrantes, bem como, propõem o fomento à educação do entorno, que conscientiza toda a comunidade escolar sobre a diversidade multicultural.

Por outro lado, a análise da distorção idade-série e da trajetória de atraso escolar revela um dos indicadores mais críticos de exclusão educacional no contexto da REME de Dourados. Os dados indicam que 14% dos alunos migrantes apresentam defasagem de dois ou mais anos, com picos expressivos no 4º ano (25%) e no 8º ano (22%) (Melo; Araújo, 2025). Essa realidade não é isolada. Hachem (2023) demonstra que, no Ensino Fundamental, a condição de nacionalidade venezuelana eleva em 109,3% as chances de distorção idade-série em relação a estudantes brasileiros. Esse fenômeno decorre, em grande medida, da entrada tardia no sistema educacional brasileiro e da dificuldade das escolas em aferir o conhecimento prévio dos alunos, o que frequentemente resulta em matrícula em séries inferiores como medida de segurança administrativa (Hachem, 2023).

Em Dourados, observa-se uma progressão da distorção ao longo dos anos escolares (Melo; Araújo, 2025). Esse caráter cumulativo é reforçado por Silva (2023b), que aponta que os venezuelanos tendem a ser mais velhos que os brasileiros nas séries iniciais, em decorrência do percurso migratório a que foram submetidos, o que pode desmotivar o estudante e aumentar o risco de evasão. Contudo, de acordo com Hachem (2023), dados nacionais sugerem que essa distorção pode se inverter no Ensino Médio, onde venezuelanos apresentam chances 50,4% menores de atraso em comparação aos brasileiros, possivelmente devido à alta escolaridade de famílias que migraram no início do fluxo e se concentraram em Roraima-RO, principal porta de entrada dos venezuelanos no país.

Os dados de Dourados, cruzados com a literatura, confirmam que a inclusão educacional de venezuelanos é atravessada por uma cegueira institucional. A barreira linguística atua como catalisadora de trajetórias distorcidas, enquanto a formação docente permanece estagnada em modelos monolíngues. A continuidade do processo analítico sugere que, sem a implementação de políticas de nivelamento bilíngue e a reestruturação dos currículos interculturais, a escola brasileira continuará operando sob uma lógica de exclusão velada, convertendo a diferença cultural em deficiência educacional a ser superada pelo próprio aluno.

No entanto, o direito à educação de migrantes no Brasil, apesar do arcabouço jurídico robusto – Constituição Federal de 1988, Lei de Migração (2017) e Resolução CNE nº 1/2020 –, persistem barreiras significativas para a efetivação desse direito, tais como obstáculos burocráticos, barreiras linguísticas e culturais, preconceito, discriminação e a carência de políticas educacionais específicas.

Como observa Basseti (2022), apesar do crescente discurso sobre o acolhimento da diversidade no sistema educacional brasileiro, o direito à educação para imigrantes e refugiados permanece negligenciado, com essa invisibilidade enraizada em um arcabouço jurídico frágil, na falta de políticas públicas específi-

cas e na baixa representatividade desse grupo em espaços decisórios. Essa análise coincide com o diagnóstico de que o descompasso entre diretrizes supranacionais e implementação local não é um destino inevitável, mas o resultado de escolhas políticas que podem ser revertidas.

Partindo desses pressupostos, a análise comparada entre Dourados, o referencial teórico e a literatura permite identificar um paradoxo estrutural que perpassa a integração educacional no Mercosul e que se manifesta de forma aguda no contexto da crise migratória venezuelana.

Primeiro, o reconhecimento normativo do direito à educação – tanto no plano constitucional brasileiro quanto nas diretrizes do SEM e da Agenda 2030 – contrasta com a fragilidade da implementação local. Como demonstram os dados de Dourados, o direito à matrícula é assegurado (crescimento de 2.989% das matrículas), mas o direito à aprendizagem em condições de equidade é sistematicamente comprometido pela barreira linguística, pela ausência de formação docente e pela predominância de práticas de nivelamento que ignoram a diversidade linguística dos estudantes.

Segundo, a suspensão da Venezuela do Mercosul e a consequente inaplicabilidade do ARM deslocam a proteção dos migrantes para respostas nacionais fragmentadas e infralegais, que geram insegurança jurídica. Esse vazio normativo fragiliza a governança migratória regional e submete o direito à educação a políticas discricionárias que, como evidenciado em Dourados, não são acompanhadas de financiamento, formação docente e estruturação de políticas de PLAc.

Sendo assim, a ausência dessa articulação em Dourados evidencia que a incorporação das diretrizes supranacionais pelos sistemas nacionais de ensino segue sendo limitada, confirmando a tese de Souza (2018) sobre os fatores que comprometem a efetividade do SEM.

Considerações Finais

A análise empreendida neste estudo evidenciou que, embora o SEM, especialmente por meio de seu Plano 2021-2025, tenha avançado no sentido de alinhar a integração educacional regional ao discurso dos direitos humanos e ao ODS 4, persiste uma lacuna estrutural entre a normativa supranacional e a implementação local. Nessa vertente, identifica-se que os planos do SEM têm se configurado predominantemente como documentos orientadores, ou seja, uma carta de intencionalidade, e não como instrumentos efetivos de formulação e implementação de políticas públicas, tendência que também se evidencia diante dos dados empíricos do município de Dourados-MS.

Os dados empíricos analisados revelam que o crescimento de 2.989% nas matrículas de migrantes venezuelanos (93,4% do total de alunos; 97% das unidades escolares), entre 2018 e 2025, não foi acompanhado de uma reestruturação pedagógica e formativa compatível com as diretrizes do SEM, nem com a Resolução CNE nº 1/2020. A barreira linguística, a ausência de formação docente específica (73,2% dos profissionais sem capacitação) e a adoção majoritária de nivelamento em língua portuguesa, em contrariedade à norma federal, demonstram que o paradoxo da proteção migratória se reproduz no campo educacional.

Do ponto de vista teórico, confirma-se a tese de Souza (2018) de que a efetividade do SEM é comprometida por três fatores: (i) assimetrias educacionais persistentes entre os países-membros; (ii) incorporação limitada dos planos de ação pelos sistemas nacionais; e (iii) ausência de mecanismos supranacionais de monitoramento e de sanção. A suspensão da Venezuela do Mercosul agrava esse quadro ao impedir a aplicação do ARM, forçando respostas unilaterais e temporárias que dificultam a integração plena dos migrantes.

Diante disso, a análise dos dados da pesquisa indica que: (i) as políticas do SEM 2021-2025 não se articulam efetivamente com a realidade local de Dourados-MS, exceto no plano discursivo; (ii) os principais obstáculos à efetivação do direito à educação para crianças e adolescentes venezuelanos são a barreira linguística, a fragilidade da formação docente, a invisibilidade institucional dos migrantes nos documentos normativos e a descoordenação federativa.

Conclui-se que, sem mecanismos de financiamento vinculante, sistemas de monitoramento longitudinal (como o proposto pelas autoras) e políticas de formação docente estruturantes em língua de acolhimento e interculturalidade, o direito humano à educação para migrantes no Mercosul permanecerá refém de uma governança migratória regional fragmentada, em que a proteção, quando existe, é temporária, infralegal e insuficiente para garantir trajetórias escolares contínuas e equitativas.

Referencias

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS [ACNUR]. **Venezuela situation**. Geneva: UNHCR, 2025. Disponível em: https://www.unhcr.org/au/emergencies/venezuela-situation. Acesso em: 15 maio 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSETTI, Thomaz Roberto. **O direito à educação básica para crianças e adolescentes imigrantes haitianos na cidade de Campinas/SP (2018 a 2021)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_CAMP-5_a9b9a066d9f5ddb1c4fed75745972085. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.975, de 7 de outubro de 2009**. Promulga o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – Mercosul, Bolívia e Chile, assinado por ocasião da XXIII Reunião do Conselho do Mercado Comum, realizada em Brasília nos dias 5 e 6 de dezembro de 2002. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6975.htm. Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. **Lei 13.684, de 21 de junho de 2018**. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm. Acesso em 30 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **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. Brasília, DF, 26 nov. 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ceb-001-2020-11-13.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 06 jun. 2026.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJSP/MRE 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. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_19_DE_23_DE_MAR%C3%87O_DE_2021.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Países vizinhos**. Brasília, DF, [2026]. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/paises. Acesso em: 9 jul. 2026.

CARDOSO, Joao Silva; MOREIRA, Thiago Oliveira. Los desafíos de la gobernanza migratoria en el MERCOSUR: las suspensiones de Venezuela y susconsecuencias en la política migratoria brasileña. **Si Somos Americanos**, Santiago, v. 22, n. 1, p. 34-58, jun. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arante Naser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

ENRICO-HEADRINGTON, Alessandra. *Asylum vs.* Temporary Protection: The paradox of legal protection in Latin America. Oxford: Oxford Human Rights Hub, **University of Oxford**, 26 nov. 2025. Disponível em: https://ohrh.law.ox.ac.uk/asylum-vs-temporary-protection-the-paradox-of-legal-protection-in-latin-america/. Acesso em: 9 maio 2026.

ENRICO-HEADRINGTON, Alessandra. What US intervention could mean for displaced Venezuelans. Oxford: Refugee Studies Centre, **University of Oxford**, 19 jan. 2026. Disponível em: https://www.rsc.ox.ac.uk/blog/what-us-intervention-could-mean-for-displaced-venezuelans. Acesso em: 7 maio 2026.

FARIA, Lara Ciardelli; LUIGI, Ricardo. O Mercosul e as políticas educacionais: um balanço da atuação do Setor Educacional do Mercosul e de seus planos para a educação. **Revista Conjuntura**, Global, v. 10, número especial, p. 20-31, 2021.

FIGUEIREDO, Rayka Justiniano de. **Imigrantes na escola pública de Manaus:** reflexões e desafios na formação continuada de professores dos anos iniciais. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023.

HACHEM, Zakia Ismail. **Fronteiras na educação:** uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série. 2023. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

JULIOTTI, Julia. **Práticas translíngues e transculturais nas aulas de língua portuguesa no ensino básico**. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Anuário Estatístico do Brasil 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. v. 84. Fronteiras terrestres.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Dourados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2026.

MELO, Anita Tetslaff Torquato; SANTOS, Anália. Moraes. **Levantamento dos alunos migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS de 2018 a 2024**. Prefeitura de Dourados, Secretaria Municipal de Educação, Dourados, abr. 2025. [Não publicado]. Acesso em: 01 maio 2026.

MELO, Anita Tetslaff Torquato; ARAÚJO, Jonas Pereira. **Levantamento dos alunos migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS de 2025**. Prefeitura de Dourados, Secretaria Municipal de Educação, Dourados, set. 2025. [Não publicado]. Acesso em: 01 maio 2026.

MELO, Anita Tetslaff Torquato; ARAÚJO, Jonas Pereira. **Análise situacional do atendimento a estudantes migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS, 2025**. Prefeitura de Dourados, Secretaria Municipal de Educação, Dourados, jan. 2026. [Não publicado]. Acesso em: 01 maio 2026.

MERCOSUL. **Programa de Trabajo del Sector Educativo del Mercosur (SEM) 2021-2025**. Montevidéu: Mercosul, 2020. Disponível em: https://documentos.mercosur.int/simfiles/docreunionanexos/82100_MRE_2020_ACTA02_ANE06_ES_PlanAcci%C3%B3n2021_2025.pdf. Acesso em: 9 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES [OIM]. **Deslocamentos assistidos de venezuelanos abril 2018 – maio 2026**. ONU Migração, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, abr. 2026. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2026-06/deslocamentos-assistidos-de-venezuelanos-maio-2026.pdf.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Transforming our world:** the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: ONU, 2015. Disponível em: https://sdgs.un.org/2030agenda. Acesso em: 9 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. Conselho de Direitos Humanos. **Relatório do Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos sobre a situação dos direitos humanos na República Bolivariana da Venezuela**. Genebra: ACNUDH, 2026. (A/HRC/62/50). Disponível em: https://www.unognewsroom.org/teleprompter/en/3179/hrc-62-human-rights-in-venezuela-26-june-2026/9467. Acesso em: 9 jul. 2026.

R4V INTER-AGENCY COORDINATION PLATFORM FOR REFUGEES AND MIGRANTS FROM VENEZUELA. RMRP 2026 Regional Refugee and Migrant Response Plan. Panamá: **R4V**, 2026. Disponível em: https://reliefweb.int/report/venezuela-bolivarian-republic/rmrp-2026-regional-refugee-and-migrant-response-plan-rmrp. Acesso em 01 jun. 2026.

RIBEIRO, Cristiane Oliveira. **Aprendendo a ser:** socialização e letramento de uma estudante venezuelana em uma escola pública de Dourados-MS. Dissertação (Mestrado em Letras). Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

RODRIGUES, Renata Ramos. **"Construindo pontes em vez de muros":** acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Letras). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2021

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptidta. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Lourdes Serafim da. **Ensino de línguas na região de fronteira:** uma análise dos processos de silenciamento e de produção de sentidos. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

SILVA, Leandro Averlino da. **A imigração venezuelana a partir da perspectiva dos estudantes venezuelanos da Escola Menodora Fialho de Figueiredo, de Dourados-MS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023a.

SILVA, Renata Esteves Seabra. **Direito fundamental à educação e o impacto orçamentário na adequação da escola pernambucana aos imigrantes não lusófonos:** um recorte para os imigrantes venezuelanos. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2023b.

SOUZA, Kellcia Rezende. O direito à educação nos planos de ação do Setor Educacional do Mercosul. *In*: SEMINÁRIO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ANPAE CENTRO-OESTE, 10. **Anais...** Campo Grande, 2018.

VIEGAS, Elis Regina dos Sandos; DOMINGUES, Alex Torres. O direito à educação no Mercosul: ações de acolhimento de imigrantes em Dourados-MS. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-17, e23012, 2024.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO PARADIGMA DA INCLUSÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL E DA BOLÍVIA

SPECIAL EDUCATION WITHIN THE INCLUSION PARADIGM: A COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL LEGISLATION IN BRAZIL AND BOLIVIA

DOI 10.55028/geop.v21i40

Gilceneia Vilalva Rodrigues[*]
Fabiano Quadros Rückert[**]

Resumo: A Educação Especial tem assumido crescente relevância no debate educacional contemporâneo, especialmente diante da consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas públicas e dos marcos legais nacionais e internacionais. Nesse contexto, este artigo analisou comparativamente a legislação da Educação Especial no Brasil e na Bolívia, identificando fundamentos legais, aproximações, diferenças e implicações para o direito à educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e documental, basearam-se na revisão de literatura e na análise de legislações e documentos institucionais. Os resultados demonstram que ambos os países reconhecem a Educação Especial como direito, embora adotem estruturas normativas distintas.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Legislação Educacional.

Abstract: Special Education has assumed increasing relevance in contemporary educational debates, especially in light of the consolidation of inclusive education as a guiding principle of public policies and national and international legal frameworks. In this context, this article

Introdução

A educação constitui um direito humano fundamental, reconhecido internacionalmente e assegurado pelas legislações nacionais como condição indispensável para o exercício da cidadania e para a promoção da igualdade social. Nesse contexto, a Educação Especial emerge como um campo essencial das políticas educacionais, voltado à garantia do acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A partir dessa perspectiva, a Educação Especial deixa de ser concebida como um sistema paralelo e passa a ser entendida como uma modalidade

[*] Licenciada em Letras pela UFMS. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da UFMS – Câmpus do Pantanal. E-mail: gilceneia.rodrigues@ufms.br.

[**] Doutor em História pela UNISINOS. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da UFMS – Câmpus do Pantanal. E-mail: fabianoqr@yahoo.com.br.

comparatively analyzed Special Education legislation in Brazil and Bolivia, identifying legal foundations, similarities, differences, and implications for the right to education. This qualitative research, of a bibliographic and documentary nature, was based on a literature review and the analysis of legislation and institutional documents. The results show that both countries recognize Special Education as a right, although they adopt distinct normative structures.

Keywords: Special Education; Inclusive Education; Educational Legislation.

transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse cenário, diferentes países têm estruturado seus marcos legais com o objetivo de garantir esse direito, ainda que de formas distintas, considerando suas especificidades históricas, culturais, sociais e políticas.

Brasil e Bolívia apresentam trajetórias relevantes no campo da educação inclusiva, especialmente no que se refere à construção de dispositivos legais voltados à Educação Especial. Ambos os países reconhecem, em seus ordenamentos jurídicos, a educação como direito fundamental e assumem o compromisso de promover a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional. No entanto, apesar dessas aproximações, existem diferenças significativas na forma como esses marcos legais são organizados, nos princípios que os orientam e nas estratégias adotadas para sua implementação. Tais diferenças refletem não apenas opções políticas e educacionais, mas também distintas concepções de Estado, de sociedade e de diversidade.

Considerando o que foi exposto, a questão central da pesquisa pode ser definida nos seguintes termos: Como o ordenamento jurídico do Brasil e da Bolívia contemplam a Educação Especial? A partir dessa questão e sem perder de vista as interfaces entre Educação Especial e Educação Inclusiva realizamos um estudo comparativo da legislação educacional nestes dois paí-

ses, buscando identificar similaridades e diferenças nas leis e normativas relacionadas à educação das Pessoas com Deficiência (PcD). No decorrer da comparação identificamos os principais marcos legais da Educação Especial no Brasil e na Bolívia e analisamos as concepções e intencionalidades que fundamentam a Educação Especial nestes dois países.

A relevância social do estudo justifica-se pela relação existente entre a oferta da Educação Especial, a promoção da equidade e o combate às desigualdades educacionais. Neste sentido, o tema da Educação Especial excede as particularidades da formação escolar das PcD e abrange todo o sistema educacional. No plano acadêmico, o estudo comparativo possui relevância porque reconhece a existência de diferentes formas jurídicas de implantação da Educação Especial, e ao mesmo tempo, amplia a possibilidade de compreensão das estratégias de inclusão educacional adotadas no Brasil e na Bolívia.

Metodologia

A pesquisa que originou o texto foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A comparação entre o ordenamento jurídico da Educação Especial no Brasil e na Bolívia foi baseada na análise de leis e documentos normativos elaborados nos dois países e no estudo de obras relevantes para compreensão das categorias "Educação Especial" e "Educação Inclusiva". O delineamento metodológico priorizou a identificação dos marcos legais e dos fundamentos político-educacionais que estruturam a Educação Especial em dois contextos nacionais distintos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que se afasta de variáveis estatísticas referentes à escolarização das PcD e se direciona para a construção jurídica da Educação Especial.

O material analisado foi fracionado em dois grupos. São eles: (1) artigos acadêmicos localizados na plataforma SciELO e na plataforma Redalyc, complementados com dissertações, teses e livros pertinentes para o escopo da pesquisa; e (2) leis e atos normativos do Brasil e da Bolívia que tratam de forma direta ou indireta da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

Para o estudo do caso brasileiro, selecionamos para análise a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), além de decretos e diretrizes do Ministério da Educação. Para o estudo do caso boliviano, selecionamos para análise a Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, a Ley de la Educación nº 070/2010 – Avelino Siñani-Elizardo Pérez, bem como documentos

institucionais relacionados à inclusão educacional e à Educação Especial produzidos no âmbito do Estado boliviano.

Na sequência do texto, apresentamos os resultados da pesquisa. Inicialmente, destacamos as diferenças entre Educação Especial e Educação Inclusiva, com base na bibliografia consultada. Posteriormente, analisamos como a Educação Especial está contemplada no ordenamento jurídico do Brasil e da Bolívia.

Educação Especial e Educação Inclusiva: demarcando diferenças

A distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva demanda se faz necessária porque as duas categorias coexistem no ordenamento jurídico do Brasil e da Bolívia. Geralmente, as duas categorias são utilizadas como sinônimos no senso comum, muitas vezes possuem a mesma significação. No entanto, elas são categorias distintas e produzem efeitos distintos quando aplicadas na lei e nos atos normativos.

A Educação Especial refere-se a uma modalidade educacional específica, historicamente voltada ao atendimento de determinados grupos de estudantes. A Educação Inclusiva, por sua vez, se configura como um paradigma mais amplo, que reorganiza a própria concepção de escola, ensino, currículo e participação.

A Educação Especial pode ser entendida como uma modalidade de ensino destinada a assegurar recursos, serviços, estratégias e apoios específicos aos estudantes que demandam atendimento educacional diferenciado. No contexto brasileiro, esse entendimento foi progressivamente deslocado de uma visão substitutiva para uma lógica complementar e suplementar à escolarização comum.

Para Bueno (2008), a Educação Especial não deve ser concebida como um espaço isolado, mas como um campo articulado às políticas educacionais mais amplas, cuja função principal é contribuir para que o direito à educação seja efetivamente assegurado em condições de equidade. Nessa mesma direção, Prieto (2006) sustenta que a análise da Educação Especial precisa ser realizada no interior das políticas públicas, pois é nesse campo que se definem tanto as possibilidades de inclusão quanto os mecanismos institucionais de permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo dessa modalidade.

Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão não se reduz à presença física do aluno com deficiência na sala comum, mas implica transformação estrutural da escola, de modo que ela seja capaz de acolher e ensinar a todos sem subordinar a diferença a padrões homogêneos de normalidade. Nesse sentido, a Educação Inclusiva não é apenas uma técnica de atendimento, mas uma concepção ética, política e pedagógica de educação.

> A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A inclusão escolar implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabem que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele (Mantoan, 2015, p. 27).

A passagem do modelo segregador para o paradigma inclusivo não ocorreu de forma linear nem isenta de tensões. Trata-se de um processo histórico e político atravessado por disputas em torno do significado da diferença, do papel da escola e das responsabilidades do Estado. Mendes (2006) observa que a radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil revelou tanto avanços importantes quanto ambiguidades persistentes, especialmente quando a defesa da inclusão passou a conviver, na prática, com permanências institucionais excludentes.

Sassaki (2010) afirma que o paradigma da inclusão representa uma ruptura com a tradição integracionista, uma vez que não exige que o sujeito se adapte previamente à escola para só então ser aceito. Ao contrário, a escola é que deve ser reorganizada para responder à pluralidade humana. Esse deslocamento teórico e político foi decisivo para a redefinição das políticas de Educação Especial em diversos países, inclusive no contexto latino-americano, e consolidou uma leitura mais democrática da educação. Como observam Glat e Blanco (2007), a Declaração de Salamanca contribuiu para deslocar o debate da deficiência como limitação individual para a necessidade de transformação das instituições educacionais, atribuindo à escola a responsabilidade de construir respostas pedagógicas mais equitativas e democráticas.

Nesse quadro, torna-se evidente que a Educação Especial, quando compreendida dentro do paradigma da Educação Inclusiva, deixa de ser apenas um arranjo técnico-administrativo e passa a constituir um campo estratégico de disputa em torno do próprio significado da justiça educacional. Não se trata apenas de discutir onde o aluno com deficiência deve estar, mas em que condições ele aprende, participa e é reconhecido como sujeito de direitos. Essa base conceitual e normativa é indispensável para que se possa avançar para uma análise mais específica dos dispositivos legais que estruturam esse direito em cada contexto nacional. É justamente a partir desses fundamentos que se torna possível examinar, no próximo tópico, como Brasil e Bolívia organizaram juridicamente a Educação Especial em seus respectivos sistemas educacionais.

A Educação Especial na legislação do Brasil e da Bolívia

No caso do Brasil e da Bolívia, embora os dois países tenham reconhecido formalmente o direito à educação da pessoa com deficiência, esse reconhecimento ocorreu por meio de trajetórias normativas distintas, com diferentes ênfases quanto à organização do sistema educacional, ao papel do Estado e à forma de institucionalização da inclusão escolar. Assim, a análise comparativa da legislação desses países exige observar não apenas os textos legais em si, mas também os pressupostos político- educacionais que os estruturam (Prieto, 2006; Mendes, 2006).

No Brasil, o marco jurídico mais importante para a consolidação da Educação Especial no campo do direito à educação é a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 208, inciso III, " É dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Ainda que a terminologia utilizada no texto constitucional reflita a linguagem de sua época, esse dispositivo foi decisivo para inaugurar uma orientação normativa voltada à superação da segregação institucional, ao menos em termos legais. Para Glat e Blanco (2007), esse reconhecimento constitucional representou um avanço importante ao deslocar a educação da pessoa com deficiência do campo da assistência para o campo do direito subjetivo público, atribuindo ao Estado a responsabilidade direta por sua garantia. O avanço foi reforçado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996):

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A orientação inclusiva ganhou forma mais explícita com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, que passou a defender a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular, com oferta complementar do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). Posteriormente, por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o Brasil incorporou ao ordenamento jurídico nacional os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e passou a tratar a educação inclusiva como direito assegurado em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015). A referida lei não apenas reafirma o dever do Estado de garantir acesso e permanência, mas também impõe obrigações relacionadas à acessibilidade, adaptações razoáveis, tecnologias assistivas, formação de profissionais da educação e eliminação de barreiras pedagógicas e institucionais.

Na interpretação de autores como Sassaki (2010) e Mantoan (2015), a legislação sobre a Educação Especial produzida a partir Constituição Federal rompem com a ideia de que a deficiência justifica a separação escolar, reposicionando a escola comum como espaço legítimo de aprendizagem e convivência para todos os sujeitos.

No caso da Bolívia, a Educação Especial também se insere no campo dos direitos fundamentais, porém articulada a uma matriz jurídico-política distinta daquela observada no Brasil. A Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, promulgada em 2009, estabelece que toda pessoa tem direito à educação em todos os níveis, de maneira universal, gratuita, integral, intercultural e sem discriminação, além de reconhecer expressamente os direitos das pessoas com deficiência (Bolívia, 2009). O artigo 85 da Constituição boliviana é particularmente relevante ao determinar que:

> O Estado promoverá e garantirá a educação permanente de crianças e adolescentes com deficiência ou com talentos extraordinários no aprendizado, sob a mesma estrutura, princípios e valores do sistema educativo.

Isso demonstra que, no caso boliviano, a inclusão não aparece apenas como política setorial, mas como parte de um projeto mais amplo de reorganização social e educacional do Estado Plurinacional (Bolívia, 2009).

Essa orientação é aprofundada com a Ley de la Educación nº 070/2010 – Avelino Siñani-Elizardo Pérez, que reorganiza o sistema educacional boliviano a partir dos princípios da descolonização, da intraculturalidade, da interculturalidade, do plurilinguismo e da inclusão. No âmbito dessa legislação, a Educação Especial integra o Subsistema de Educación Alternativa y Especial, voltado à promoção de respostas educativas destinadas a pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem e talentos extraordinários (Bolívia, 2010). Além disso, a Ley General para Personas con Discapacidad nº 223/2012 reforça o direito à educação ao garantir acesso e permanência de estudantes com deficiência no sistema educativo plurinacional (Bolívia, 2012). Como apontam os Lineamientos Curriculares de Educación Inclusiva para el Sistema Educativo Plurinacional, a perspectiva boliviana de inclusão está fortemente associada à construção de um sistema educacional comunitário, participativo e socialmente comprometido com a diversidade humana e cultural (Bolívia, 2023).

Análise comparativa da legislação educacional entre Brasil e Bolívia

A comparação entre a legislação da Educação Especial no Brasil e na Bolívia revela, em primeiro lugar, um ponto de convergência fundamental: ambos os

países reconhecem a educação da pessoa com deficiência como direito e incorporam, em seus marcos normativos, o princípio da inclusão educacional. No caso brasileiro, esse reconhecimento está expresso na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015). Já na Bolívia, a Constituição Política do Estado Plurinacional, a Lei nº 070/2010 e documentos curriculares recentes também afirmam o dever estatal de garantir educação sem discriminação, reconhecendo a diversidade como princípio organizador do sistema educacional (Bolívia, 2009; Bolívia, 2010; Bolívia, 2023). Em ambos os casos, percebe-se a incorporação dos marcos internacionais de direitos humanos, especialmente da Declaração de Salamanca e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como referenciais normativos e políticos de reorganização da educação escolar (ONU, 2006; UNESCO, 1994).

Brasil e Bolívia, embora partilhem esse horizonte jurídico inclusivo, diferem significativamente quanto à forma de estruturação legal da Educação Especial. No Brasil, a legislação tende a apresentar um nível mais elevado de detalhamento técnico-normativo, sobretudo no que se refere à definição do público-alvo, ao papel do Atendimento Educacional Especializado, à acessibilidade, às adaptações razoáveis e à obrigação institucional de eliminar barreiras à escolarização.

Ao analisar a dinâmica da Educação Especial no Brasil, Mendes (2006) identifica diversos fatores que comprometem a efetividade da inclusão e influenciam na qualidade da educação escolar ofertada para PcD. No entanto, o mesmo autor reconhece que existe um esforço brasileiro do Estado para a construção de uma política inclusiva juridicamente mais operacionalizada, ainda que tal densidade normativa nem sempre se traduza em efetividade prática.

Na Bolívia, por sua vez, a formulação legal da inclusão educacional aparece menos fragmentada em dispositivos setoriais e mais integrada ao projeto geral do Sistema Educativo Plurinacional, o que faz com que a Educação Especial (Quadro 1) esteja articulada a princípios mais amplos, como interculturalidade, intraculturalidade, plurilinguismo e descolonização (Bolívia, 2010; Bolívia, 2023).

Quadro 1. Síntese da análise comparativa da legislação da Educação Especial no Brasil e na Bolívia

Categoria de Análise	Brasil	Bolívia
Fundamento constitucional	Reconhecimento do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino " (Brasil, 1988).	Direito universal à educação inclusiva, integral, intercultural e sem discriminação (Bolívia, 2009).
Concepção de Educação Especial	Modalidade transversal de ensino, complementar e suplementar à escolarização comum (Brasil, 1996; Brasil, 2008).	Inserida no Subsistema de Educación Alternativa y Especial, articulada ao Sistema Educativo Plurinacional (Bolívia, 2010).
Ênfase normativa	Maior detalhamento jurídico e técnico-operacional sobre inclusão, acessibilidade e apoio escolar (Brasil, 2015).	Maior integração com princípios estruturantes do sistema educacional, como diversidade cultural e comunitária (Bolívia, 2010).
Paradigma predominante	Inclusão escolar com foco na permanência do estudante na escola comum, com apoios específicos (Mantoan, 2015).	Inclusão articulada à interculturalidade, diversidade e reorganização político-pedagógica do sistema educacional (Bolívia, 2023).
Desafios identificados	Formação docente, acessibilidade, recursos pedagógicos, permanência e efetivação prática das normas (Mendes, 2006; Prieto, 2006).	Implementação institucional, estrutura de apoio, formação profissional e concretização da inclusão em diferentes contextos sociais e territoriais (Bolívia, 2023).

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (1988, 1996, 2008, 2015), Bolívia (2009, 2010, 2023), Mantoan (2015), Mendes (2006) e Prieto (2006).

As diferenças supramencionadas não são meramente formais. Elas revelam concepções distintas sobre o próprio papel da educação e sobre a forma como o Estado organiza a resposta às desigualdades. No modelo brasileiro, a Educação Especial foi historicamente construída em tensão entre dois paradigmas: o da institucionalização segregada e o da inclusão escolar progressiva. Tal formulação aproxima-se diretamente do paradigma defendido por Mantoan (2015), segundo o qual a escola inclusiva não pode funcionar como espaço de mera integração condicional, mas deve ser reorganizada para responder às diferenças sem excluir. Na Bolívia, embora o princípio da inclusão também esteja presente, sua concretização se dá por meio de uma estrutura que mantém a Educação Especial vinculada ao Subsistema de Educación Alternativa y Especial, o que pode ser interpretado tanto como estratégia de organização institucional quanto como permanência de certa diferenciação estrutural entre os percursos educativos (Bolívia, 2010; Bolívia, 2023).

> Artículo 1. Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

> Artículo 10. La educación es inclusiva, asumiendo la diversidad de las y los habitantes del Estado Plurinacional, ofreciendo una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna. (Bolívia, 2010, arts. 1 e 10).

Ainda assim, a análise comparativa mostra que, em ambos os países, a existência de marcos legais avançados não elimina automaticamente os obstáculos concretos à efetivação do direito à educação inclusiva. Prieto (2006) já advertia que a força normativa das políticas educacionais depende da capacidade institucional de transformá-las em práticas, estruturas e condições reais de ensino. Nesse ponto, tanto Brasil quanto Bolívia enfrentam desafios relacionados à formação de professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à acessibilidade física e comunicacional, ao suporte técnico especializado e à persistência de culturas escolares marcadas por seletividade e homogeneização. Ou seja, embora a legislação caminhe na direção da inclusão, a realidade escolar ainda frequentemente reproduz mecanismos sutis ou explícitos de exclusão, revelando um descompasso entre norma e prática (Glat; Blanco, 2007; Mendes, 2006).

A comparação também revelou diferenças estruturais significativas. No caso brasileiro, a legislação tende a enfatizar mecanismos mais específicos de garantia individual do direito à escolarização inclusiva, o que se expressa na normatização do Atendimento Educacional Especializado, da acessibilidade e das adaptações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2011; Brasil, 2015).

No contexto boliviano, os achados indicam uma formulação normativa menos centrada em instrumentos técnico-jurídicos individualizados e mais vinculada a uma concepção ampliada de diversidade, cidadania e justiça educacional. A inclusão, nesse caso, é pensada dentro de um projeto educacional mais abrangente, no qual a deficiência se articula a outros marcadores de desigualdade e exclusão, como língua, território, cultura e pertencimento étnico.

Considerações finais

O presente artigo teve como propósito analisar comparativamente a legislação da Educação Especial no Brasil e na Bolívia, buscando compreender seus fundamentos legais, similaridades e diferenças, no quadro mais amplo do paradigma da Educação Inclusiva. A partir da revisão de literatura e da análise documental, foi possível evidenciar que ambos os países incorporaram, em seus ordenamentos jurídicos, o reconhecimento da educação da pessoa com deficiência como direito fundamental, alinhando-se a marcos internacionais como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assim, no

plano normativo, observa-se um avanço significativo na superação de concepções excludentes e na consolidação do paradigma da inclusão escolar, ainda que com particularidades em cada contexto nacional.

No que se refere às similaridades, constatou-se que tanto o Brasil quanto a Bolívia assumem a responsabilidade estatal pela garantia do acesso à educação em condições de igualdade, reconhecendo a necessidade de eliminar barreiras e promover condições adequadas de aprendizagem para estudantes com deficiência. Ambos os países também incorporam a ideia de que a Educação Especial deve estar articulada ao ensino regular, rompendo com a lógica de segregação institucional que historicamente marcou esse campo. Esse movimento revela uma convergência importante no plano jurídico, indicando que a inclusão educacional se consolidou como princípio estruturante das políticas públicas educacionais na América Latina.

Por outro lado, a análise comparativa permitiu identificar diferenças relevantes na forma como esse direito é normatizado e operacionalizado. O modelo brasileiro se caracteriza por maior densidade normativa e detalhamento técnico, com dispositivos específicos voltados à acessibilidade, ao Atendimento Educacional Especializado e às adaptações necessárias à permanência dos estudantes na escola comum. Já a legislação boliviana apresenta uma abordagem mais integrada, vinculando a Educação Especial a um projeto educacional baseado na interculturalidade, na diversidade e na plurinacionalidade, o que amplia o alcance da inclusão para além da deficiência, inserindo-a em um contexto mais amplo de justiça social. Essas diferenças evidenciam que a inclusão pode ser juridicamente estruturada a partir de distintas matrizes político-educacionais, sem que isso comprometa, necessariamente, o reconhecimento do direito.

Para além da identificação das similaridades e diferenças de ordem jurídica, no decorrer da pesquisa constamos que a existência de marcos legais não garante, por si só, a efetivação de uma Educação Especial efetivamente inclusiva. Tanto no Brasil quanto na Bolívia, persistem desafios relacionados à implementação das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito à formação docente, à oferta de recursos pedagógicos, à acessibilidade e à superação de práticas escolares excludentes. Dessa forma, o direito à Educação Especial, embora juridicamente assegurado, ainda depende de condições materiais e institucionais que viabilizem sua concretização no cotidiano das escolas, evidenciando a necessidade de articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas.

Referências

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz: Asamblea Constituyente, 2009.

BOLÍVIA. **Ley n.º 070, de 20 de diciembre de 2010**. Ley de la Educación "Avelino Siñani- Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010.

BOLÍVIA. **Ley n.º 223, de 2 de marzo de 2012**. Ley General para Personas con Discapacidad. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2012.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. **Lineamientos curriculares de educación inclusiva para el Sistema Educativo Plurinacional**. La Paz: Ministerio de Educación, 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Tradução oficial para o português publicada em Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MATO GROSSO DO SUL: NOTAS HISTÓRICAS SOBRE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN MATO GROSSO DO SUL: HISTORICAL NOTES ON A FIELD UNDER CONSTRUCTION

DOI 10.55028/geop.v21i40

Danielle Urt Mansur Bumlai[*]
Suzana Vinicia Mancilla Barreda[**]
Mariana Vaca Conde[***]

Resumo: Este artigo apresenta um panorama histórico das iniciativas voltadas ao ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, foram mapeadas ações desenvolvidas por instituições públicas, universidades e organizações da sociedade civil, evidenciando a constituição gradual desse campo no estado. Os resultados apontam que projetos de ensino, extensão, certificação linguística e ações de acolhimento contribuíram para sua consolidação, especialmente, em contextos de mobilidade humana e de fronteira. O estudo oferece subsídios para futuras pesquisas sobre o ensino de português para falantes de outras línguas em regiões transfronteiriças.

Introdução

Nas últimas décadas, as discussões sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)[1] têm se ampliado significativamente no Brasil, impulsionadas pelo aumento dos fluxos migratórios, tendo em vista os processos de internacionalização das universidades e a crescente presença de estudantes, trabalhadores e refugiados oriundos de diferentes países.

[*] Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ UNESP (2022). Membro do Grupo LINBRA. E-mail: daniurt@hotmail.com.

[**] Licenciada em Letras (UFMS), mestre em Educação pela mesma instituição e doutora em Educação pela USP. Professora Associada da UFMS, com exercício no Campus do Pantanal (Cpan/ UFMS). E-mail: suzana.mancilla@ufms.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7069-6168.

[***] Doutora em Estudos de Linguagens - PPGEL pela UFMS (2023). Mestra em Estudos Fronteiriços (MEF) pela UFMS - Campus do Pantanal (2020). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4178-0827.

[1] Reconhece-se que esse campo tem se ampliado e se transformado ao longo do tempo, incorporando diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, outras nomenclaturas, como Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Segunda Língua (PSL), Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua de Fronteira (PLF) e Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), entre outras, também serão mobilizadas ao longo deste artigo, de acordo com os referenciais adotados pelos autores analisados e com as especificidades dos contextos.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira; Mato Grosso do Sul; ensino de português; mobilidade humana; fronteira.

Abstract: This article presents a historical overview of initiatives related to the teaching of Portuguese as a Foreign Language in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Based on bibliographical and documentary research, it maps actions developed by public institutions, universities, and civil society organizations, highlighting the gradual development of this field. The findings show that teaching projects, extension programs, language certification, and welcoming initiatives have contributed to its consolidation, particularly in contexts of human mobility and border regions. The study provides a basis for future research on Portuguese language teaching in transborder settings.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; Mato Grosso do Sul; Portuguese language teaching; human mobility; border regions.

Nesse contexto, o português começa a ser compreendido não apenas como língua nacional, mas também como língua de acolhimento, integração social, mobilidade acadêmica e inserção profissional. Conforme observa Grosso (2010), o ensino de português para falantes de outras línguas passa a responder a demandas cada vez mais diversificadas, ultrapassando os limites tradicionalmente associados ao ensino de línguas estrangeiras. De modo semelhante, Amado (2012) destaca que os movimentos migratórios contemporâneos têm ampliado a necessidade de ações voltadas ao ensino de português em contextos de acolhimento e inclusão social.

Nessa perspectiva, o estado de Mato Grosso do Sul assume relevância particular. Com mais de 4.700 quilômetros de fronteira internacional com a Bolívia e o Paraguai, o estado apresenta dinâmicas marcadas pela circulação constante de pessoas, línguas e culturas. Como argumenta Haesbaert (2004), os espaços fronteiriços constituem territórios de intensas interações e múltiplos pertencimentos, produzindo formas específicas de mobilidade e contato sociocultural.

Essas características favorecem o surgimento de demandas voltadas ao ensino de português para falantes de espanhol, impulsionadas, sobretudo, pela mobilidade cotidiana de estudantes que atravessam a fronteira em direção a Corumbá para frequentar instituições de ensino brasileiras.

Paralelamente, iniciativas destinadas ao acolhimento de migrantes internacionais, refugiados, apátridas, estudantes estrangeiros e outras populações em situação de mobilidade passaram a ocupar lugar de destaque nesse cenário, evidenciando a necessidade de respostas educacionais sensíveis às especificidades regionais.

Entretanto, apesar da relevância dessas experiências, ainda são escassos os estudos que sistematizam historicamente as ações relacionadas ao ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul. A produção existente encontra-se dispersa em projetos de extensão, relatórios institucionais, artigos científicos e documentos universitários, dificultando uma compreensão mais ampla sobre o percurso de constituição dessa área de atuação.

Diante desse quadro, este artigo busca mapear e reunir iniciativas relacionadas ao ensino de português para falantes de outras línguas desenvolvidas no estado. Não se trata, contudo, de um levantamento exaustivo ou definitivo, mas de um esforço inicial de sistematização, que procura conferir visibilidade a experiências dispersas e contribuir para futuras investigações sobre a trajetória e o fortalecimento dessas práticas nesse contexto.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental (Minayo, 2012). A escolha por esse percurso metodológico justifica-se pelo objetivo de mapear e sistematizar iniciativas relacionadas ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), buscando compreender os movimentos institucionais que contribuíram para a constituição desse campo. Na construção do corpus, foram levantados e analisados artigos científicos, relatórios institucionais, editais, projetos de extensão, programas universitários, matérias jornalísticas e demais documentos vinculados ao objeto deste estudo.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma perspectiva histórica e descritiva, buscando identificar marcos institucionais, experiências formativas, projetos desenvolvidos e demandas sociais que contribuíram para o fortalecimento do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul.

Desse modo, os procedimentos adotados permitiram identificar e sistematizar experiências, ações institucionais e demandas sociais relacionadas à temática, oferecendo subsídios para a compreensão do percurso de constituição desse campo e para o aprofundamento de futuras investigações.

Da consolidação do PLE à diversificação do campo

Nas últimas décadas, o ensino de português para falantes de outras línguas consolidou-se como um campo de investigação e de atuação cada vez mais diver-

sificado. Inicialmente identificado, de forma predominante, pela denominação Português como Língua Estrangeira (PLE), esse campo ampliou seus referenciais teóricos, metodológicos e políticos à medida que novos fluxos migratórios, processos de internacionalização e diferentes contextos de mobilidade passaram a demandar outras formas de compreender o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Como consequência, novas nomenclaturas foram incorporadas à literatura, refletindo não apenas mudanças terminológicas, mas diferentes concepções sobre os envolvidos, os objetivos do ensino e os contextos em que a língua portuguesa é aprendida.

A denominação Português como Língua Estrangeira (PLE) consolidou-se sobretudo a partir da segunda metade do século XX para designar o ensino da língua portuguesa a aprendizes inseridos em contextos nos quais o português não constitui a língua de uso social predominante.

Associada inicialmente às políticas de difusão internacional da língua portuguesa e às abordagens tradicionais de ensino de línguas, essa perspectiva ganhou espaço em cursos universitários, programas de internacionalização e materiais didáticos destinados a estudantes estrangeiros.

No contexto brasileiro, Almeida Filho (1993, 1999, 2005, 2011) situa a consolidação desse campo no âmbito da Linguística Aplicada e destaca que o ensino de português para falantes de outras línguas não pode ser reduzido à transmissão de estruturas gramaticais, uma vez que envolve práticas comunicativas, culturais e discursivas que articulam língua e interação social.

A partir das décadas de 1990 e 2000, o avanço das discussões da Linguística Aplicada, dos estudos sobre plurilinguismo, das reflexões acerca da mobilidade contemporânea favoreceu a circulação de novas nomenclaturas, entre elas Português como Língua Adicional (PLA), Português como Língua Não Materna (PLNM), Português como Segunda Língua (PSL), Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua de Fronteira (PLF), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Embora cada designação tenha emergido para responder a contextos específicos, todas evidenciam o alargamento do campo e a necessidade de compreender o ensino de português para além da oposição entre língua materna e língua estrangeira.

Nesse conjunto de perspectivas, o PLA busca reconhecer que os aprendizes mobilizam repertórios plurais, compostos por diferentes línguas e experiências

linguísticas; o PLNM opera como uma categoria mais abrangente, especialmente em países lusófonos, ao designar situações em que o português não constitui a primeira língua do aprendiz; e o PFOL vem sendo utilizado como um termo igualmente abrangente, capaz de reunir diferentes cenários de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para públicos não falantes nativos, sem definir previamente a natureza da relação desses sujeitos com a língua.

Entre essas nomenclaturas, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) ganhou maior projeção nas últimas décadas em razão da intensificação dos fluxos migratórios e do aumento da presença, no Brasil, de refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes em situação de vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, o ensino de português deixa de ser compreendido apenas como aprendizagem de um código linguístico e passa a ser concebido como prática relacionada ao acesso a direitos, à inserção social, à circulação em serviços públicos e à participação na vida cotidiana do país de acolhida.

As contribuições de Ançã (2003, 2006, 2008), Amado (2013, 2014), Lopez (2016, 2018, 2022) e Barbosa e São Bernardo (2017) têm sido fundamentais para consolidar essa discussão ao evidenciarem que o trabalho com a língua precisa considerar as trajetórias migratórias, as urgências comunicativas e as condições concretas de vida dos aprendizes.

Nessa direção, o PLAc amplia o próprio entendimento do ensino de línguas ao aproximá-lo de questões relacionadas à cidadania, à mobilidade, ao pertencimento e à mediação institucional. Ainda que o PLAc tenha conferido maior visibilidade à noção de acolhimento, o acolhimento linguístico não deve ser compreendido como uma característica exclusiva dessa nomenclatura.

Em contextos de migração, fronteira, internacionalização ou circulação transnacional, ensinar português para falantes de outras línguas implica reconhecer as trajetórias, os repertórios linguísticos e as experiências de quem aprende. Desse modo, independentemente da denominação adotada — PLE, PLA, PLNM, PFOL ou PLAc —, o ensino da língua portuguesa envolve um compromisso ético com a construção de condições que favoreçam a participação social dos aprendizes e o reconhecimento de seus conhecimentos linguísticos e culturais.

As transformações observadas nesse campo também repercutiram nas concepções de ensino de línguas. Nessa direção, Almeida Filho (1993) propõe uma abordagem comunicativa centrada no uso da língua em práticas sociais concretas, deslocando o foco do ensino de estruturas gramaticais para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas, pragmáticas e socioculturais.

Em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural, essa perspectiva dialoga com as contribuições de Santos (2004), Mendes (2008,2014), Maher (2007) e Candau (2008, 2012), que defendem práticas pedagógicas interculturalmente sensíveis capazes de reconhecer a diferença como dimensão constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, ensinar português significa também mediar relações, negociar sentidos e criar oportunidades para que os aprendizes participem de práticas sociais, institucionais e culturais em uma língua que ainda está em processo de apropriação.

O acolhimento linguístico deixa, assim, de ser entendido apenas como uma etapa inicial da inserção de migrantes e passa a constituir um princípio que orienta a organização do ensino, considerando os repertórios linguísticos dos participantes, seus conhecimentos de mundo e suas necessidades comunicativas.

Em oposição a perspectivas assimilacionistas e monolíngues, essa compreensão favorece práticas pedagógicas mais responsivas às diferentes formas de viver e de usar a linguagem. Essas transformações assumem contornos particulares em regiões de fronteira, como Mato Grosso do Sul, onde o ensino de português se articula a repertórios híbridos, ao trânsito cotidiano entre português e espanhol e a experiências de mobilidade que escapam a categorias fixas de língua, nacionalidade e pertencimento.

Na fronteira entre Brasil e Bolívia, por exemplo, o português pode desempenhar, simultaneamente, funções de escolarização, circulação institucional, inserção no mundo do trabalho, convivência comunitária e mediação intercultural.

À luz dessas considerações, compreender a trajetória do ensino de português em Mato Grosso do Sul exige mais do que identificar as nomenclaturas mobilizadas ao longo do tempo. Implica reconhecer como diferentes públicos — estudantes estrangeiros, professores bolivianos, migrantes, crianças transfronteiriças e famílias em constante circulação — estabeleceram relações distintas com a língua portuguesa em função de suas condições concretas de vida e de mobilidade.

Nesse sentido, a coexistência de denominações como PLE, PLA, PLAc, PFOL não representa apenas uma multiplicidade terminológica, mas evidencia um campo em permanente transformação, cujas práticas respondem a diferentes demandas sociais, institucionais e históricas. É nesse movimento que se insere a trajetória do ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul, objeto das discussões apresentadas na próxima seção.

Primeiras iniciativas de ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul

A análise da documentação institucional e das reportagens consultadas permite identificar que as primeiras iniciativas voltadas ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) em Mato Grosso do Sul ganharam visibilidade na segunda década dos anos 2000, acompanhando o aumento dos fluxos migratórios internacionais e a presença crescente de migrantes no estado.

Diferentemente de outros contextos brasileiros, em que o ensino de português para falantes de outras línguas esteve inicialmente vinculado aos processos de internacionalização das universidades, em Mato Grosso do Sul essas experiências emergiram, sobretudo, como resposta às demandas de acolhimento, integração social e inserção linguística de populações migrantes (Campo Grande News, 2015; SED/MS, 2016; MPT-MS, 2016).

Entre os primeiros registros, destacam-se as ações desenvolvidas junto à comunidade haitiana em Campo Grande. Em encontros realizados aos sábados, no salão lateral da Igreja Divino Espírito Santo, no bairro Rita Vieira, imigrantes haitianos participavam de aulas de português que também funcionavam como espaços de escuta, partilha e reconstrução de vínculos sociais. Nesse contexto, a aprendizagem da língua articulava-se às necessidades concretas de acesso ao trabalho, à continuidade dos estudos e à participação na vida cotidiana.

Conforme reportagem publicada pelo Jornal *Campo Grande News* (2015), o médico haitiano Jean Daniel Zephyr, formado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desempenhou papel central nesse processo ao oferecer aulas de português e articular redes de apoio aos conterrâneos residentes em Campo Grande. Ainda que essas ações não estivessem institucionalizadas naquele momento, elas constituem um dos primeiros registros documentados de iniciativas voltadas ao ensino de português para migrantes no estado.

A ampliação da comunidade haitiana e o reconhecimento da barreira linguística como uma das principais dificuldades enfrentadas por esse grupo impulsionaram novas iniciativas. E, a partir de 2016, o Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) "Fernando Peralta Filho" passou a ofertar cursos de Língua Portuguesa para haitianos nas escolas estaduais João Carlos Flores, no bairro Rita Vieira, e Orcírio Thiago de Oliveira, na Vila Progresso. As aulas, ministradas no período noturno pelo professor haitiano Wadner Absalon, falante de francês e crioulo haitiano, representaram uma das primeiras ações promovidas pelo poder público estadual voltadas ao ensino de português para estrangeiros (SED/MS, 2016).

No mesmo período, parcerias entre o Ministério Público do Trabalho em Mato Grosso do Sul (MPT-MS) e o Fórum Mulher também contribuíram para o fortalecimento dessa rede de acolhimento linguístico. Conforme divulgado pelo MPT-MS (2016), os cursos gratuitos de português destinados à comunidade haitiana incorporavam, além do ensino da língua, discussões sobre direitos humanos, relações de trabalho, violência de gênero e tráfico de pessoas, aproximando-se de práticas que, posteriormente, seriam reconhecidas como Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

O conjunto dessas iniciativas evidencia que a constituição do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul antecede sua consolidação no âmbito das universidades e das políticas institucionais. Desse modo, as experiências identificadas nos documentos analisados revelam um movimento inicialmente impulsionado por demandas sociais emergentes e por iniciativas promovidas por organizações da sociedade civil, instituições públicas e lideranças comunitárias, que buscaram responder às necessidades linguísticas de migrantes internacionais.

Portanto, esse percurso contribuiu para criar as condições que, posteriormente, favoreceram a ampliação e a institucionalização de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas do estado, discutidos nas seções seguintes.

O PLE em Projeto de Extensão na Fronteira Brasil-Bolívia

Conforme registra Mancilla Barreda (2017), uma das primeiras iniciativas vinculadas ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) em instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul ocorreu no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, em Corumbá.

A autora descreve que, em 2010, estudantes do curso de Letras propuseram um projeto de extensão voltado à oferta de aulas de português para professores bolivianos residentes em Puerto Quijarro, município localizado na fronteira com Corumbá. Essa experiência, realizada sob sua orientação, constitui um dos primeiros registros de ações extensionistas voltadas ao ensino de português em contexto fronteiriço no estado.

A fronteira entre Brasil e Bolívia, especialmente na região de Corumbá e Puerto Quijarro, caracteriza-se por intensa circulação de pessoas, línguas e culturas, configurando um contexto multilíngue marcado pela convivência entre português, espanhol e línguas originárias (Mancilla Barreda, 2017).

Nesse contexto, o Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que ofertou o curso de Letras – Português/Espanhol entre 2008 e 2020, assumiu papel relevante na formação de professores sensíveis às demandas linguísticas da região.

Tal iniciativa foi institucionalizada como projeto de extensão junto à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esporte (PROECE/UFMS), representando um marco para o ensino de português na fronteira Brasil–Bolívia e para a formação inicial dos licenciandos envolvidos na ação. Como o curso não contava com docentes especialistas em PLE, sua organização fundamentou-se nas contribuições de Almeida Filho (1993, 1999, 2005, 2011) e nos princípios da abordagem comunicativa, priorizando situações reais de uso da língua portuguesa.

As aulas foram organizadas a partir das especificidades do contato entre português e espanhol, levando em conta as demandas dos professores bolivianos que atuavam em Puerto Quijarro e mantinham relações cotidianas com o Brasil. Além de favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, a experiência possibilitou reflexões sobre práticas pedagógicas, circulação transfronteiriça e intercâmbio educacional entre os dois países.

Segundo Mancilla Barreda (2017), a primeira edição apresentou resultados positivos quanto à participação e à aprendizagem dos cursistas, o que possibilitou a continuidade e a ampliação do projeto. Nos anos seguintes, além de professores, passaram a ser atendidos servidores públicos e profissionais da área da saúde, ampliando o alcance das ações extensionistas e respondendo às demandas linguísticas da região de fronteira.

Ao longo das diferentes edições, o projeto também se consolidou como espaço de formação para os acadêmicos do curso de Letras, permitindo-lhes vivenciar práticas de ensino em contexto transfronteiriço e refletir sobre as especificidades do português em contato com o espanhol. Essas experiências contribuíram para ampliar as discussões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas na fronteira e evidenciaram a necessidade de propostas pedagógicas sensíveis às características sociolinguísticas da região.

O conjunto dessas ações aponta que o ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul começou a ganhar contornos universitários a partir de experiências extensionistas articuladas às demandas concretas do território fronteiriço. Essa iniciativa desenvolvida no CPAN/UFMS permitiu aproximar universidade, escolas e comunidade, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação inicial de professores e para o fortalecimento do intercâmbio acadêmico e cultural entre Brasil e Bolívia.

Desse modo, esse percurso criou condições para que outras ações de ensino, pesquisa e extensão fossem posteriormente desenvolvidas no estado, ampliando o campo do português para falantes de outras línguas em contextos de fronteira.

Programa UEMS Acolhe (2017-)

No processo de consolidação do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul, as universidades públicas passaram a desempenhar papel cada vez mais expressivo na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto, destacam-se as ações desenvolvidas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cuja atuação ampliou as possibilidades de acolhimento linguístico destinadas a migrantes internacionais, refugiados e estudantes estrangeiros.

Conforme discutem Chilante e Silva (2020), a aprendizagem da língua portuguesa constitui um elemento fundamental para a inserção social, acadêmica e profissional desses públicos, evidenciando a relevância de iniciativas institucionais comprometidas com o acesso à língua como direito e condição para o exercício da cidadania.

É nessa perspectiva que se insere o Programa UEMS Acolhe, coordenado pelo professor João Fábio Sanches Silva, concebido como uma ação extensionista voltada ao ensino de português para falantes de outras línguas e à promoção do acolhimento linguístico e intercultural. Desde sua criação, o programa passou a desenvolver cursos e atividades destinados a migrantes internacionais, refugiados, estudantes estrangeiros e demais pessoas em situação de mobilidade, articulando o ensino da língua portuguesa às necessidades concretas de comunicação, integração social e acesso a direitos.

Inicialmente, as ações concentraram-se no município de Campo Grande, onde os cursos priorizavam situações comunicativas relacionadas ao cotidiano, ao mundo do trabalho, aos serviços públicos e à vida escolar. Assim, o ensino da língua portuguesa ultrapassou a dimensão estritamente linguística para assumir uma função social mais ampla, contribuindo para o fortalecimento da autonomia comunicativa e para a construção de processos de acolhimento, conforme evidenciado por Chilante e Silva (2020).

À medida que novas demandas surgiram em diferentes regiões do estado, o programa ampliou sua área de atuação e passou a desenvolver ações também na fronteira Brasil–Bolívia. Essa expansão possibilitou o atendimento de professores bolivianos e de outros participantes interessados em aprender português por

motivos acadêmicos, profissionais ou em decorrência das intensas relações estabelecidas no espaço transfronteiriço.

Desse modo, as práticas extensionistas passaram a dialogar com contextos sociolinguísticos distintos, exigindo propostas pedagógicas sensíveis às especificidades culturais e linguísticas presentes na fronteira. Paralelamente à oferta dos cursos, o UEMS Acolhe consolidou-se como espaço de formação para acadêmicos da universidade, possibilitando a vivência de práticas de ensino em contextos multilíngues e interculturais.

Ao mesmo tempo, impulsionou pesquisas relacionadas ao ensino de português para falantes de outras línguas, fortalecendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para a produção de conhecimentos sobre migração, acolhimento linguístico e educação intercultural.

Sob essa ótica, o Programa UEMS Acolhe representa um momento importante no processo de institucionalização do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul. Se as iniciativas apresentadas anteriormente nasceram, em grande medida, como respostas pontuais às demandas impostas pelos fluxos migratórios, a criação do programa evidencia uma atuação universitária mais contínua e estruturada, capaz de integrar ações extensionistas, formação docente e produção científica.

Dessa forma, sua trajetória contribuiu para ampliar o alcance das políticas de acolhimento linguístico no estado e consolidou a universidade pública como espaço de promoção da inclusão, da interculturalidade e do diálogo entre diferentes comunidades linguísticas e culturais, estabelecendo as bases para as iniciativas desenvolvidas posteriormente na região de fronteira.

UEMS Acolhe na fronteira Brasil–Bolívia: a experiência do pós-doutorado (2023/2024)

A ampliação das ações do Programa UEMS Acolhe para a região de fronteira Brasil–Bolívia representou um novo momento no processo de consolidação do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul.

Conforme descreve Bumlai (2024), essa expansão ocorreu a partir do estágio de pós-doutorado desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cujo objetivo foi implementar um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) destinado a professores bolivianos do município de Puerto Quijarro. A iniciativa articulou formação linguística, interculturalidade e cooperação acadêmica, fortalecendo as relações educacionais entre os dois países.

Diferentemente das experiências desenvolvidas na capital e em algumas cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul, voltadas prioritariamente ao atendimento de migrantes internacionais e refugiados, a ação realizada na fronteira passou a dialogar com um contexto marcado pela circulação cotidiana entre Brasil e Bolívia, no qual o português constitui um recurso importante para as interações profissionais, educacionais e sociais.

Nesse contexto transfronteiriço, o curso foi organizado a partir das demandas apresentadas pelos próprios participantes, privilegiando práticas comunicativas relacionadas ao cotidiano escolar e às especificidades das relações transfronteiriças (Bumlai, 2024).

Além do ensino da língua portuguesa, o projeto promoveu espaços de diálogo intercultural, possibilitando a troca de experiências entre professores brasileiros e bolivianos e estimulando reflexões sobre ensino de línguas, práticas pedagógicas e convivência em contextos multilíngues. Ao mesmo tempo, a experiência reafirmou o papel da universidade pública como espaço de cooperação internacional e de produção de conhecimento comprometido com as necessidades da região de fronteira.

Outro aspecto relevante destacado por Bumlai (2024) refere-se à aproximação entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a experiência desenvolvida no estágio de pós-doutorado também contribuiu para ampliar as discussões sobre o Português como Língua de Acolhimento em contextos fronteiriços e para fortalecer a formação de professores envolvidos nas ações extensionistas.

À luz dessas especificidades, a experiência desenvolvida durante o estágio de pós-doutorado representa o amadurecimento das ações da UEMS no campo do ensino de português para falantes de outras línguas. Ao deslocar o foco das iniciativas anteriormente concentradas na capital para um contexto marcado pela intensa mobilidade transfronteiriça, o projeto ampliou o alcance das práticas extensionistas da universidade e reafirmou a importância de propostas pedagógicas interculturalmente sensíveis.

Desse modo, essa experiência consolidou um novo eixo de atuação do UEMS Acolhe, fortalecendo a cooperação acadêmica entre Brasil e Bolívia e ampliando as possibilidades de atuação da universidade em contextos de fronteira.

Projeto Aprender Mais: ensino de Português como Língua de Acolhimento na REME de Campo Grande (2025)

Um avanço importante na institucionalização do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul, pode ser observado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME). Conforme estabelece o Documento Orientador Aprender Mais na REME Migrantes Internacionais: Ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (SEMED, 2025), o município implantou uma proposta específica destinada ao atendimento de estudantes migrantes internacionais matriculados na rede pública municipal, reconhecendo a língua portuguesa como instrumento fundamental para o acesso à escolarização e à participação na vida social.

A implementação do projeto está articulada às diretrizes do 1º Plano Municipal de Políticas para Migrantes Internacionais e Refugiados (2024–2028), que incorpora o ensino de português como uma das estratégias voltadas à promoção da inclusão educacional e da garantia de direitos.

O projeto Aprender Mais organiza o ensino de Português como Língua de Acolhimento a partir das necessidades comunicativas dos estudantes migrantes, priorizando situações de uso da língua relacionadas ao cotidiano escolar, às interações sociais e ao acesso aos diferentes espaços da cidade. Para isso, propõe práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes e reconhecem a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula, aproximando-se dos princípios que orientam o PLAc.

Além da organização curricular, o documento orientador prevê ações voltadas à formação dos professores da rede municipal, compreendendo que o acolhimento linguístico não depende exclusivamente da aprendizagem da língua portuguesa, mas também da construção de práticas pedagógicas capazes de promover o reconhecimento das diferentes trajetórias culturais e linguísticas dos estudantes migrantes. Dessa forma, a proposta amplia o papel da escola na constituição de ambientes educativos mais inclusivos e interculturais.

A implementação do projeto Aprender Mais representa um movimento relevante na trajetória do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul, ao incorporar essa temática às políticas educacionais da educação básica. Se, em um primeiro momento, as iniciativas estiveram concentradas em ações comunitárias e extensionistas desenvolvidas pelas universidades, a proposta da REME demonstra a ampliação desse campo para o âmbito das políticas públicas municipais.

Com isso, o ensino de Português como Língua de Acolhimento deixa de estar restrito a iniciativas pontuais e passa a integrar estratégias institucionais voltadas à garantia do direito à educação, ao acolhimento e à inclusão de estudantes migrantes internacionais.

Celpe-Bras na UEMS: certificação e consolidação do campo (2023–)

Outro marco importante no processo de fortalecimento do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul refere-se à implantação de postos aplicadores do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Conforme divulgado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2023), a instituição foi credenciada, em junho de 2023, como posto aplicador oficial do exame, ampliando as possibilidades de certificação da proficiência em língua portuguesa para estudantes internacionais, migrantes e demais interessados residentes no estado.

Essa conquista representou um avanço significativo para a consolidação das políticas de internacionalização e para o fortalecimento do campo do português para falantes de outras línguas na instituição. Portanto, o credenciamento da UEMS possibilitou não apenas a aplicação do exame, mas também o fortalecimento de ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao Português como Língua Estrangeira (PLE), ao Português como Língua Adicional (PLA) e ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Além disso, contribuiu para ampliar a formação de avaliadores e consolidar a participação da universidade nas políticas nacionais de certificação da proficiência em língua portuguesa.

Na mesma direção, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul integra a rede de postos aplicadores do Celpe-Bras, conforme informações disponibilizadas pela Agência de Internacionalização da instituição (UFMS, s.d.). Com isso, Mato Grosso do Sul passou a contar com duas universidades públicas habilitadas para a aplicação do exame, ampliando o acesso dos candidatos ao processo de certificação e fortalecendo a inserção do estado no cenário nacional do ensino de português para falantes de outras línguas.

Além da certificação linguística, a presença de postos aplicadores do Celpe-Bras favorece a articulação entre ações de internacionalização, formação docente e produção de conhecimento, uma vez que envolve a preparação de avaliadores, o desenvolvimento de pesquisas e a ampliação das oportunidades de cooperação acadêmica entre instituições brasileiras e estrangeiras.

A partir desse entendimento, a implantação dos postos aplicadores do Celpe-Bras representa mais uma etapa no processo de consolidação do ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul. Se, inicialmente, as ações estavam voltadas ao acolhimento linguístico e às atividades extensionistas, a presença do exame amplia esse percurso ao incorporar uma política nacional de certificação da proficiência em língua portuguesa.

Por conseguinte, o estado passa a reunir iniciativas que contemplam diferentes dimensões desse campo, envolvendo ações de acolhimento, formação de professores, pesquisa, extensão, internacionalização e certificação linguística, evidenciando o amadurecimento das políticas voltadas ao ensino de português para falantes de outras línguas.

Considerações Finais

Este estudo procurou reunir e sistematizar informações sobre a trajetória do ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul, evidenciando como esse campo foi sendo constituído a partir de iniciativas desenvolvidas em distintos contextos institucionais e sociais.

Com base na pesquisa bibliográfica e documental, foi possível identificar que sua consolidação não decorreu de uma única ação ou política específica, mas de um percurso construído gradualmente por organizações da sociedade civil, instituições públicas e universidades, em resposta às transformações decorrentes dos fluxos migratórios, da mobilidade internacional e das relações transfronteiriças.

O percurso histórico apresentado revela que as primeiras experiências estiveram fortemente associadas ao acolhimento de migrantes internacionais e às demandas linguísticas emergentes da realidade sul-mato-grossense. Posteriormente, essas ações passaram a integrar projetos de extensão universitária, programas institucionais, iniciativas da educação básica e processos de certificação da proficiência em língua portuguesa, ampliando significativamente o alcance das práticas voltadas ao ensino de português para falantes de outras línguas.

Ao analisar esse conjunto de experiências, observa-se um movimento de progressiva institucionalização desse campo no estado. A criação de programas permanentes, a expansão das ações para a região de fronteira, a incorporação do Português como Língua de Acolhimento às políticas educacionais municipais e a implantação de postos aplicadores do Celpe-Bras demonstram que o ensino de português deixou de estar restrito a iniciativas pontuais para constituir um campo de atuação articulado entre ensino, pesquisa, extensão, internacionalização e cooperação acadêmica.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao protagonismo das universidades públicas nesse processo. As experiências desenvolvidas pela UFMS e pela UEMS evidenciam que essas instituições assumiram papel estratégico na formação de professores, na produção de conhecimento e na implementação de ações voltadas ao acolhimento linguístico, contribuindo para aproximar a universidade das demandas sociais produzidas pelos contextos migratórios e fronteiriços.

Embora o levantamento realizado não tenha a pretensão de esgotar a temática, ele contribui para conferir maior visibilidade a experiências que permaneciam dispersas em documentos institucionais, projetos de extensão, notícias, produções acadêmicas. E, ao reunir essas informações em uma perspectiva histórica, o artigo oferece subsídios para futuras investigações sobre o ensino de português para falantes de outras línguas em Mato Grosso do Sul e em outras regiões de fronteira, favorecendo a ampliação das discussões sobre políticas linguísticas, mobilidade humana e internacionalização da educação.

Por fim, os resultados permitem afirmar que o ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul configura um campo em permanente construção. Seu desenvolvimento acompanha as transformações sociais, educacionais e linguísticas vivenciadas pelo estado e reafirma a importância de políticas e práticas comprometidas com o acolhimento linguístico, a formação docente, a cooperação internacional e o diálogo intercultural, dimensões que tendem a assumir papel cada vez mais relevante diante da intensificação da mobilidade humana contemporânea.

Referências

ANÇÃ, Maria Helena Silva Fialho. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, Porto, v. 13, p. 71-87, jan. 2008.

ANÇÃ, Maria Helena Silva Fialho. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. **Anais** [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 23-26 abr. 2006.

ANÇÃ, Maria Helena Silva Fialho. Português língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR. **Anais...** Lisboa: FCSH: Universidade Nova, 2003.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **O Português como língua não-materna**: concepções e contexto de ensino. Museu da Língua Portuguesa: Estação da Luz, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. *In*: LOBO, Tânia *et al*. (org.). **Rosas e espinhos**: a pesquisa de história do português brasileiro. Salvador: EDUFBA, p. 723-728. 2011.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2012.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *In*: SÁ, Rosane de; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.). **Português para falantes de outras línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 2013.

AMADO, Rosane de Sá. Português como língua de acolhimento para refugiados: políticas e práticas. *In*: GROSSO, Maria José dos Reis; SÁ, Rosane de; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.). **Português língua de acolhimento**. Campinas: Pontes, 2014.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. Português como língua de acolhimento. *In*: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. **Português para falantes de outras línguas**: acolhimento, inclusão e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 2017.

BUMLAI, Danielle Urt Mansur Bumlai. **Língua e cultura**: desafios do ensino e aprendizagem de português como língua de acolhimento no contexto da fronteira Brasil–Bolívia, em Corumbá/MS. 2024. Relatório final de estágio pós-doutoral – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. **Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 133, p. 14-19, 2012.

CAMPO GRANDE NEWS. Depois de muita empolgação, haitianos começam a se decepcionar com a vida em MS. **Campo Grande News**, Campo Grande, 19 jul. 2015.

CHILANTE, Isabella Saliba Pereira; SILVA, João Fábio Sanches. O papel da língua portuguesa sob o olhar de imigrantes alunos do NEPPE-UEMS. **Primeira Escrita**, v. 7, n. 1, p. 42-51, 2020.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 9, 2018.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

MANCILLA BARREDA, S. V. M. **Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil).** Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores. São Paulo, 2017.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). **Centro de Línguas e Libras inicia curso de Língua Portuguesa para haitianos**. Campo Grande: SED/MS, 1 mar. 2016.

MENDES, Edleise. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. *In*: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (orgs.). **Saberes em português**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. *In*: ANDREEVA, Yana. **Horizontes do saber filológico**. Sófia-Bulgária: Sveti Klimente Ohridski, 2014. p. 33-45.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO EM MATO GROSSO DO SUL (MPT-MS). **Curso de português para haitianos encerra com expectativa de melhorias de trabalho**. Campo Grande: MPT-MS, 11 mar. 2016.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS. **1º Plano Municipal de Políticas para Migrantes Internacionais e Refugiados 2024–2028**. Campo Grande, MS, 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS. **Documento orientador**: Aprender Mais na Reme Migrantes Internacionais: ensino de português como língua de acolhimento (PLAc). Campo Grande, 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **UEMS recebe comitiva do INEP para credenciamento e passará a ofertar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras**. Notícias UEMS, Campo Grande, 16 jun. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **UEMS abre 100 vagas para a primeira aplicação de provas do Celpe-Bras em MS.** Notícias UEMS, Campo Grande, 11 ago. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **UEMS abre inscrições do exame Celpe-Bras para estrangeiros.** Notícias UEMS, Campo Grande, 20 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Agência de Internacionalização. **Celpe-Bras**. Campo Grande: UFMS, s.d.

ENTRE O SILÊNCIO E A RESISTENCIA: AUSÊNCIA DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ACOLHIMENTO E O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DE ESTUDANTES IMIGRANTES E REFUGIADOS

BETWEEN SILENCE AND RESISTANCE: THE ABSENCE OF WELCOMING LANGUAGE POLICIES AND THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION FOR IMMIGRANT AND REFUGEE STUDENTS

DOI 10.55028/geop.v21i40

Manuel Salvador Colina Lovera[*]
Thayse Figueira Guimarães[**]

Resumo: Este artigo investiga como a ausência de uma política linguística institucional de acolhimento interfere na efetivação do direito à educação de estudantes imigrantes forçados na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Apoiado na Linguística Aplicada Indisciplinar e nos estudos sobre políticas linguísticas, o estudo qualitativo articula análise documental e entrevistas com estudantes imigrantes e gestores. Os resultados indicam que, apesar do ingresso humanitário, a omissão linguística institucional cria barreiras à permanência. Em resistência, discentes mobilizam repertórios translíngues contra a imposição do português acadêmico. Conclui-se que o acesso formal é insuficiente sem políticas linguísticas que assegurem efetivamente o direito à educação.

Palavras-chave: Políticas linguísticas, Imigração forçada, Acolhimento linguístico, Ensino superior, Direito à Educação.

Introdução

A presença de estudantes imigrantes e refugiados no ensino superior brasileiro tem se intensificado nas últimas décadas em decorrência de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação. Nesse contexto, os processos seletivos desenvolvidos no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), em parceria com universidades públicas brasileiras, representam um importante avanço na garantia do direito à educação para pessoas em situação de migração forçada (ACNUR, 2024). Segundo a última

[*] Discente venezuelano. Graduando e mestrando em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem e Transculturalidade (GELT- CNPq). E-mail: manuelcolina88@gmail.com. ORCID: 0009-0004-5381-9770.

[**] Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível C (PQ-C). ORCID: 0000-0002-0379-1405. E-mail: thayseguimaraes@ufgd.edu.br.

Abstract: This article investigates how the absence of an institutional language policy for welcoming and support affects the realization of the right to education of forcibly displaced immigrant students at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). Grounded in Indisciplinary Applied Linguistics and language policy studies, this qualitative study articulates documentary analysis and interviews with immigrant students and managers. Results indicate that, despite humanitarian admission, institutional linguistic omission creates barriers to retention. In resistance, students mobilize translingual repertoires against the imposition of academic Portuguese. We conclude that formal access is insufficient without language policies that effectively ensure the right to education.

Keywords: Language policies, Forced immigration, Linguistic welcoming, Higher education, Right to education.

publicação do relatório anual da CSVM em 2024, 25 universidades brasileiras haviam implementado procedimentos de ingresso facilitado para estudantes com necessidade de proteção internacional.

Apesar desse avanço, a literatura evidencia que a democratização do acesso não tem sido acompanhada, na mesma medida, por políticas institucionais capazes de assegurar a permanência acadêmica desses estudantes. Em especial, a ausência ou fragilidade de ações de acolhimento linguístico e de inserção no letramento acadêmico tem produzido obstáculos à participação plena na vida universitária (Rosa, 2018; Peres, Cerqueira-Adão e Fleck, 2022; Lovera e Guimarães, 2024). Embora muitas instituições ofereçam iniciativas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), essas ações permanecem, em geral, voltadas às necessidades comunicativas cotidianas, sem contemplar plenamente as especificidades linguísticas e discursivas do ensino superior (ACNUR, 2024).

É nesse cenário que se insere a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), instituição conveniada à CSVM que, desde 2023, realiza processos seletivos de acolhida humanitária para estudantes imigrantes. Entretanto, a ampliação do acesso não foi acompanhada da institucionalização de uma política linguística voltada à inserção acadêmica desses estudantes. A análise do Plano de Desenvolvimento Institu-

cional (PDI) e as entrevistas realizadas com gestores e estudantes evidenciam a inexistência de ações sistemáticas de acolhimento linguístico capazes de orientar sua permanência e participação na universidade.

Essa lacuna contrasta com os princípios estabelecidos pela legislação brasileira e pelas diretrizes internacionais voltadas à garantia do direito à educação e ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural (Brasil, 2017; UNESCO; ACNUR, 2026). Mais do que assegurar o ingresso, a inclusão universitária pressupõe condições efetivas para que estudantes imigrantes possam participar das práticas acadêmicas em igualdade de oportunidades.

Diante desse contexto, este artigo analisa como a ausência de uma política linguística institucional na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) afeta o acesso, a permanência e a participação de estudantes imigrantes no ensino superior. Fundamentado na Linguística Aplicada Indisciplinar e nos estudos sobre políticas linguísticas, direitos linguísticos e mobilidades humanas, o estudo articula análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e entrevistas com estudantes imigrantes e gestores universitários. Argumenta-se que a inexistência de uma política linguística institucional transforma o direito formal de acesso em uma forma de hospitalidade condicionada, comprometendo a efetivação do direito à educação.

O direito à educação como ponto de partida

Para imigrantes e refugiados, a educação superior constitui mais do que uma oportunidade de qualificação profissional: representa um direito fundamental associado à reconstrução de trajetórias de vida, ao exercício da cidadania e à ampliação da autonomia (IMDH, 2021). Nessa perspectiva, Bertoldo (2024), com base em Arendt (2012), argumenta que o acesso à universidade materializa o "direito a ter direitos", condição indispensável para a participação plena desses sujeitos na vida social.

No Brasil, esse direito encontra respaldo na Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), que assegura o acesso igualitário à educação e veda práticas discriminatórias, bem como no Estatuto dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997), que determina a facilitação do ingresso dessa população em instituições de ensino (Brasil, 1997; Brasil, 2017). Entretanto, como observa Bertoldo (2024), a efetivação desse direito depende da adoção de políticas institucionais capazes de enfrentar as barreiras que limitam o acesso, a permanência e a participação da população migrante no ensino superior.

Nessa direção, a inclusão universitária exige superar uma perspectiva meramente normativa e incorporar princípios como hospitalidade, interculturalidade e justiça linguística (Bertoldo, 2024). Conforme argumentam Friedrich, Melo-Pfeifer e Ruano (2021), a garantia do direito à educação pressupõe também a garantia dos direitos linguísticos, evidenciando que uma universidade efetivamente inclusiva depende da institucionalização de políticas linguísticas de acolhimento. Sob essa perspectiva, a ausência de uma política linguística na UFGD transforma o direito formal de acesso em uma condição insuficiente para assegurar a permanência e a participação plena de estudantes imigrantes.

A inserção linguística como condição de hospitalidade

Conforme destacam Bourdieu e Eagleton (1991), a língua constitui um instrumento de poder capaz de produzir tanto inclusão quanto exclusão no interior das instituições. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, o português permanece como principal — e, muitas vezes, única — língua de instrução, inclusive para estudantes cuja primeira língua é outra. Nesse contexto, as demais línguas tendem a ocupar posições periféricas, sendo frequentemente invisibilizadas nas práticas acadêmicas (Bizon e Camargo, 2018), o que impõe aos estudantes imigrantes a necessidade de adaptar-se rapidamente à língua dominante como condição para sua permanência e participação na vida universitária (Anunciação, 2018; Diniz e Neves, 2018). Essa dinâmica também se manifesta na experiência de um dos autores deste artigo, cuja trajetória como estudante imigrante revela as dificuldades de legitimação dos repertórios linguísticos minoritários no espaço universitário.

Diante desse contexto, Komesu e Fischer (2014) afirmam que estudantes pertencentes às minorias linguísticas tendem a enfrentar acentuadas barreiras nos processos de inserção acadêmica. Isso mostra um descompasso entre os discursos institucionais de inclusão e hospitalidade divulgados pelas universidades e as condições concretas de integração oferecidas aos estudantes imigrantes forçados, realidade que também se observa na UFGD. Nessa perspectiva, Rosa (2018) interpreta essas limitações como expressão de uma hospitalidade condicionada, na qual a universidade afirma acolher o outro, mas preserva estruturas institucionais que dificultam sua participação efetiva, comprometendo a concretização do direito à educação de qualidade previsto no ODS 4 (Nações Unidas, 2015).

Essa compreensão dialoga com a concepção de hospitalidade desenvolvida por Derrida (2003). Para o filósofo, a hospitalidade oscila entre duas dimensões: uma hospitalidade condicional, regulada por normas que impõem critérios e exigências ao estrangeiro, e uma hospitalidade incondicional, baseada na aber-

tura irrestrita ao outro. A língua ocupa posição central nessa tensão, pois acolher implica, muitas vezes, exigir que o estrangeiro compreenda e utilize a língua do país de destino. No contexto das IES, essa exigência materializa-se em certificações de proficiência, provas de redação em português e outras práticas acadêmicas que desconsideram as especificidades dos processos migratórios, transformando o ingresso facilitado em uma experiência marcada por novas formas de exclusão (Rosa, 2018).

Pesquisas sobre o acolhimento linguístico na educação básica e universitária (Chilante e Silva, 2020; Balzan *et al.*, 2023; Tonhati *et al.*, 2024) demonstram que, para estudantes imigrantes forçados, a língua portuguesa ultrapassa os aspectos estruturais da gramática e do vocabulário, constituindo-se simultaneamente como instrumento de integração social e acadêmica e como barreira significativa à participação plena nos espaços educativos. Essa visão representativa do português, alimenta a ideia de uma língua que se configura como a maior dificuldade enfrentada pelo imigrante adulto no Brasil, e como um elemento que gera desunião e tensão entre os estudantes afetados e as condições que universidades colocam nos processos de acolhimento.

Contudo, a inserção linguística não deve ser vista apenas como um processo funcional de integração no sistema de ensino, mas como um processo complexo e relacional, de via dupla (Ager; Strang, 2008; Moreira, 2014 *apud* Bertoldo, 2024). Portanto, promover a integração por meio da educação significa criar as condições para que pessoas refugiadas possam estar no país de acolhimento em igualdade de direitos, com voz e ação em todos os espaços (Bertoldo, 2024).

As políticas linguísticas como fator de manutenção dos direitos

A dimensão linguística ocupa lugar central para o processo de inclusão educacional de imigrantes e refugiados, atuando tanto como uma barreira de acesso quanto como um fator determinante para a permanência e o bem-estar no ambiente acadêmico. A ausência de políticas linguísticas e, em especial, aquelas voltadas ao acolhimento linguístico, deixa um vazio que é frequentemente preenchido por iniciativas autônomas de educadores e dos próprios estudantes, alertando para uma falha sistêmica na garantia do direito à educação, isso porque para os acadêmicos imigrantes, a necessidade mais urgente é a comunicação funcional.

Nesse sentido, os resultados das entrevistas analisadas por Cursino (2022) apoiam esta visão ao revelar que o público adulto imigrante "quer se comunicar", e não necessariamente se aprofundar em um primeiro momento, em regras gramaticais normativas. Essa urgência comunicativa demonstra que a língua no

acolhimento deve ser tratada essencialmente como uma prática social e de troca intercultural (Ferreira *et al.*, 2022). Essa perspectiva dialoga com a Linguística Aplicada contemporânea, para a qual a língua é indissociável das experiências históricas, sociais, culturais e políticas dos sujeitos que a utilizam (Moita Lopes, 2006). Assim, promover a inserção linguística implica reconhecer os repertórios dos estudantes e criar condições para sua participação nas práticas discursivas próprias da universidade, particularmente naquelas relacionadas ao letramento acadêmico.

Sob essa perspectiva, as políticas linguísticas assumem papel estratégico na garantia do direito à educação. Para Spolsky (2004), elas resultam da articulação entre práticas linguísticas, crenças ou ideologias sobre as línguas e gestão linguística, entendida como o conjunto de ações institucionais voltadas à regulação dos usos linguísticos. Essas políticas moldam a importância dadas às línguas, influenciando o comportamento dos falantes e as escolhas linguísticas que eles fazem, o que, por sua vez, afeta as práticas linguísticas, as ideologias e a gestão linguística formal ou informal que a instituição divulga como aceita entre professores, gestores e demais envolvidos.

Nessa perspectiva, a definição de políticas linguísticas proposta por Bernard Spolsky (2004), fundamentada nas relações entre práticas, crenças e gestão linguística, oferece um importante referencial para compreender a realidade investigada na UFGD. Para o autor, a gestão linguística institucional deve atuar na transformação de práticas e crenças, oferecendo suporte adequado para que estudantes imigrantes consigam acompanhar o currículo, participar das interações acadêmicas e exercer plenamente seu direito à educação, evitando situações de exclusão e discriminação linguística.

Na prática, a UFGD tem iniciativas pontuais, como o curso de Português para Estrangeiros oferecido pela Pró-reitora de Extensão e Cultura. Contudo, tais ações estão voltadas predominantemente para uma integração linguística geral da comunidade migrante. Além disso, como bem foi apontado anteriormente, as necessidades linguísticas presentes no contexto universitário são diferentes das finalidades do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

É importante mencionar que, recentemente, a UFGD instituiu formalmente a figura dos Mediadores Interculturais, o que representa um inegável avanço institucional no acolhimento de estudantes não brasileiros, englobando também aqueles que ingressam pelos editais de Acolhida Humanitária. Embora a mediação intercultural seja um passo fundamental para a hospitalidade, as instituições enfrentam o desafio estrutural de abranger, em sua totalidade e com a profundidade necessária, as especificidades do letramento acadêmico demandadas pelos

estudantes imigrantes forçados. Esse cenário apresenta a necessidade de uma política linguística institucional ampla e estruturada, capaz de atravessar editais, programas de permanência, apoio pedagógico e adaptações curriculares, em prol dos direitos linguísticos e educacionais.

Conforme será discutido na análise dos dados, a ausência de uma política linguística institucionalizada produz um cenário em que o acesso formal ao ensino superior não é acompanhado por mecanismos sistemáticos de inserção linguística. Como consequência, estudantes imigrantes são frequentemente levados a processos de assimilação silenciosa, experiências de marginalização acadêmica e à construção de estratégias próprias de resistência e sobrevivência linguística, como resposta direta ao vazio deixado pela da universidade.

Metodologia

Este trabalho ancora-se nos princípios da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), que reconhece a língua como prática social, marcada por relações de poder, afetividade e identidade. Essa perspectiva permitiu compreender as vozes dos participantes não como simples relatos, mas como produções discursivas situadas em contextos de mobilidade, deslocamento e reconstrução de si, onde a língua é fundamental não só para compreender o mundo, mas para configurá-lo às novas situações.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e articula perspectivas biográfica, etnográfica e documental. A abordagem biográfica possibilita compreender como os participantes atribuem sentido às suas experiências de mobilidade e inserção universitária, evidenciando os modos pelos quais constroem e narram suas trajetórias (Delory-Momberger, 2012). A dimensão etnográfica, por sua vez, permite interpretar essas narrativas em diálogo com o contexto institucional e sociocultural em que são produzidas.

O estudo assume, ainda, uma dimensão autoetnográfica, uma vez que um dos pesquisadores integra o universo investigado na condição de estudante imigrante da própria instituição. Essa posição favoreceu um exercício reflexivo de aproximação crítica entre sua experiência e as narrativas produzidas pelos demais participantes, ampliando a compreensão das dinâmicas de inserção linguística e acadêmica.

Os dados aqui analisados representam um recorte de uma pesquisa de campo mais ampla e em desenvolvimento, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD, cuja etapa principal envolve a realização de grupos focais com estudantes imigrantes forçados. O presente artigo, portanto, detém-se aos

resultados de um projeto piloto que antecedeu as atividades do referido grupo focal. O corpus é constituído por entrevistas semiestruturadas com dois estudantes venezuelanos ingressantes pelo processo de acolhida humanitária — um deles em situação de evasão acadêmica — e com um representante do Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI) da UFGD, além da análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade. Assim, em rigoroso cumprimento às diretrizes para pesquisas com seres humanos, ressalta-se que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição, sob o Parecer nº 8.409.828 (CAAE: 97042626.2.0000.5160).

As entrevistas, com duração média de sessenta minutos, abordaram experiências relacionadas ao ingresso, à inserção linguística, à permanência acadêmica e às ações institucionais de acolhimento. A análise documental buscou identificar como as políticas institucionais contemplam — ou silenciam — a dimensão linguística no processo de inclusão de estudantes imigrantes, permitindo a triangulação entre documentos institucionais e narrativas dos participantes. Os dados foram gravados em áudio, transcritos integralmente e organizados com o auxílio de ferramentas digitais. A interpretação do corpus fundamentou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), articulada à Análise Temática (Dias; Mishima, 2023), buscando identificar categorias relacionadas às barreiras linguísticas, às estratégias de resistência e aos modos de produção institucional do acolhimento.

A pesquisa também observou os princípios éticos aplicáveis às investigações com seres humanos, considerando a condição de vulnerabilidade social e linguística dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado em linguagem acessível e discutido oralmente antes das entrevistas, assegurando a compreensão dos objetivos da pesquisa, o direito ao anonimato, a possibilidade de utilização da língua de preferência dos participantes e a liberdade de desistência em qualquer etapa do estudo. Como forma de reconhecimento da participação dos colaboradores, está prevista a devolutiva dos resultados da pesquisa aos participantes.

Resultados e discussão

A inércia institucional

A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022–2026) da UFGD revela uma dissociação entre o discurso institucional de inclusão e a incorporação efetiva da dimensão linguística nas políticas universitárias. Embora o documento articule políticas de inclusão social, econômica e pedagógica, não

contempla de forma explícita ações voltadas às especificidades linguísticas e interculturais dos estudantes ingressantes pelos Processos Seletivos de Acolhida Humanitária.

Na seção "Políticas de Atendimento aos Discentes", o PDI projeta a necessidade de "estabelecer novos programas e ações que permitam um maior desenvolvimento intelectual e psicoemocional dos alunos, compensando possíveis deficiências que dificultem ou travem os processos de pertencimento ao espaço universitário" (UFGD, 2021, p. 178), contudo, essas necessidades e deficiências convergem num contexto em que o PDI da instituição produz um silenciamento documental ao não preencher o vazio linguístico que experimentam os estudantes de acolhida humanitária, transferindo-lhes quase que exclusivamente a responsabilidade de adaptação. Instituindo-se, assim, o que Gonçalves (2019, p. 202) chama de "o dever linguístico de adaptar-se à ordem da universidade". A autora aponta que não é a universidade que experimentará uma fase de adaptação ao contexto multilíngue, mas é o imigrante que deverá se adaptar à língua da Universidade.

Além disso, é revelador que a língua como elemento de integração e ou exclusão, não seja explicitamente elencada entre as "possíveis deficiências que dificultem ou travem os processos de pertencimento ao espaço universitário em condições de igualdade nas disputas de mérito acadêmico" (UFGD, 2021, p. 178). Ao não considerar a língua como elemento fundamental da assistência estudantil, a UFGD opera no campo da mera assimilação: abre suas portas por meio de editais humanitários, mantendo intactos os mesmos mecanismos linguísticos que dominam por tradição, evidenciando uma hospitalidade condicionada e restritiva (Rosa, 2018).

Nesse contexto, muitos estudantes imigrantes enfrentam barreiras linguísticas que podem comprometer seus direitos básicos, especialmente os previstos no ODS 4 da Agenda 2030 (Nações Unidas, 2015). Como apontam Oliveira e Silva (2017), obstáculos de comunicação em espaços públicos — incluindo universidades — podem configurar "violação de direitos humanos" se não há políticas eficazes de apoio linguístico.

A política linguística entre a acolhida humanitária e a internacionalização

As entrevistas com representantes do Escritório de Assuntos Internacionais (ESAI) confirmam o diagnóstico documental ao reconhecer que a UFGD "não tem política linguística atualmente formalizada". Ao mesmo tempo, distingue a importância da mesma ao trazer nos seus argumentos a compilação emergencial de práticas pré-existentes — "a gente organizou um documento (...) a gente um

pouco sistematizou as ações linguísticas, tudo que tava sendo feito", sustentadas quase exclusivamente na "boa intenção do voluntarismo". Tal reconhecimento revela que a própria gestão identifica a urgência de uma moldura normativa capaz de institucionalizar essas iniciativas e evitar que permaneçam episódicas ou dependentes da iniciativa de indivíduos.

Entretanto, a entrevista também revela que a política linguística ocupa uma posição periférica na agenda institucional. Ao afirmar que o momento seria "estrategicamente tentar me valer do debate gerado pela política de internacionalização como incentivo para elaborar a política linguística", o representante do ESAI demonstra que o acolhimento linguístico ainda depende da agenda da internacionalização para adquirir legitimidade institucional. Em outras palavras, a política linguística não emerge como uma prioridade autônoma, mas como um desdobramento das estratégias de internacionalização da universidade.

Em diálogo com essa realidade, Peres, Cerqueira-Adão e Fleck (2022) advertem que, embora ações promovidas por grupos ou indivíduos engajados sejam fundamentais, a verdadeira integração exige a formulação de políticas institucionais perenes. Nesse sentido, a universidade, ao operar sem essa "moldura normativa", precariza o direito à educação.

Nesse sentido, o ESAI, argumenta que as ações linguísticas existentes (como o trabalho do Centro de Formação, projetos na FAIND e o Idioma Sem Fronteiras) atravessam por uma tentativa de vinculação com a estratégia de internacionalização. Porém, foi claro perceber que a ideia de política linguística que concebe o escritório, está mais voltada para esse aspecto da internacionalização por mobilidade acadêmica, do que pelas ações linguísticas para estudantes que ingressam via edital de acolhida humanitária.

Embora essa percepção foi apontada durante a entrevista, o ESAI mostrou-se aberto à importância e inclusão desse aspecto na política linguística através do conceito "Internacionalização em casa" —"É possível, eu acho perfeitamente possível ter dentro da política linguística uma dimensão de acolhimento, talvez inclusive uma das mais importantes, já uma acolhida linguística, né?" —. Assim, sintetizando os achados de Rosa (2018) e Bertoldo (2024), a universidade busca a internacionalização, mas contraditoriamente não valida os repertórios linguísticos dos refugiados que já estão dentro, no campus.

Sob outro ângulo, embora os estudantes imigrantes forçados entrevistados, reconheçam o Edital de Acolhida Humanitária como um sinal de sua aceitação na UFGD, desconhecem a existência de qualquer política linguística formal ao afirmar que: — "no, no tiene no tiene una política clara, no tiene. Nosotros solo

intentamos decir que por medio del edital hay una política, pero no hay algo que que existe. Lo que conozco realmente es el edital y eso me hace pensar que la universidad tiene sus políticas lingüísticas" —"formal así dentro de la universidad, no hay"—.

Scott Junior (2024) adverte que, frequentemente, o sistema, ao promover o acesso à educação, coloca a língua do migrante é em um "espaço de (in)existência" e de "(in)visibilidade". O fato de um dos participantes apenas "deduzir" que a política existe, funciona como sintoma dessa invisibilidade alertada pelo pesquisador. Diante desse desconhecimento, o acesso à educação para estudantes imigrantes e refugiados é visivelmente impactado, pois "o direito à educação deve ser considerado em conjunto com o direito à língua, pois constitui a identidade pessoal e jurídica do sujeito" (Scott Junior, 2024, p. 5).

O abismo do português acadêmico

Os estudantes entrevistados relatam que a possibilidade de entregar trabalhos ou realizar avaliações em espanhol, em algumas disciplinas, foi resultado da sensibilidade individual de determinados professores, e não de uma orientação institucional. Essa percepção evidencia que as estratégias de acolhimento dependem da iniciativa docente e não de uma política linguística formal. Como argumenta Cavalcanti (2013), uma educação linguística comprometida com a diversidade exige que práticas inclusivas deixem de ser ações isoladas e passem a integrar políticas institucionais capazes de orientar o trabalho pedagógico em contextos multilíngues.

Paralelamente, os estudantes entrevistados percebem que a linguagem utilizada pelos professores e alunos na UFGD é "mais formal, mais culta" e com "demasiadas palavras técnicas que no conseguimos entender", sendo, além, muito diferente do português do dia a dia, tendo que se valer do linguiajamento para sobreviver. Nesse sentido linguístico, os mesmos, alegam que o curso de Português para Estrangeiros (com foco na vida cotidiana) que realizaram antes de ingressar à universidade, foi "muito básico" e não os preparou para o português utilizado academicamente na UFGD.

A dificuldade em entender o vocabulário e o idioma acadêmico por parte dos estudantes imigrantes forçados, gerou neles desânimo e frustração. Um dos entrevistados relatou ter se sentido "analfabeta" ao tentar desenvolver um resumo em português, mesmo sabendo o gênero acadêmico em espanhol, e que diferenças na terminologia básica, como por exemplo o uso de "grade" em vez de "*pensum* acadêmico", dificultou a busca por disciplinas para efetuar matriculas posterio-

res no segundo semestre e a compreensão de processos universitários gerais, causando frustração.

Os dados indicam, assim, um efeito paradoxal do próprio processo de acolhimento: o acesso ao ensino superior não elimina as barreiras linguísticas que atravessam a permanência acadêmica. Como observa Bertoldo (2024, p. 37), "sem mudanças significativas e que atendam essa diversidade, a simples inclusão de pessoas refugiadas nos sistemas de ensino nacionais pode representar novos processos de exclusão". A inclusão formal, quando desvinculada de políticas linguísticas de apoio ao letramento acadêmico, tende a reproduzir mecanismos de desigualdade no interior da universidade.

Nesse contexto, a translinguagem emerge como uma estratégia concreta de acolhimento e de reconhecimento dos repertórios linguísticos dos estudantes (Guimarães *et al*., 2020). Ao mobilizar diferentes línguas nas interações acadêmicas, essas práticas favorecem a compreensão mútua, legitimam os conhecimentos construídos em outras línguas e deslocam o estudante da posição de quem "não sabe" para a de sujeito produtor de conhecimento. Mais do que um recurso pedagógico, a translinguagem constitui um princípio para a elaboração de políticas linguísticas que reconheçam o plurilinguismo como elemento constitutivo da educação superior e promovam formas mais equitativas de participação acadêmica.

A comunicação institucional e a invisibilidade linguística

Outro aspecto que emerge das entrevistas refere-se à dimensão linguística dos próprios processos de ingresso na universidade. Os participantes relataram que o edital de acolhida humanitária estava disponível exclusivamente em português, dificultando a compreensão das etapas do processo seletivo e restringindo o acesso às informações necessárias para a candidatura. Como sintetiza um dos entrevistados, — "yo no entendía realmente nada cómo era entrar a la universidad, cómo era hacer el edital [...] eh nosotros no íbamos a poder conseguir porque había mucha falta de de información de alguien que se dedicara con los inmigrantes a explicar".

Além disso, também relataram que a prova de redação (como fator de seleção) era aplicada na mesma língua, o que dificultou o acesso e a inscrição dos estudantes com proficiência limitada: — Imagínate las limitaciones que nosotros tenemos en el portugués y nos llegan con una prueba de esa magnitude. Es fuerte, ¿no? para algunos venezolanos en el primer contexto nosotros lo que podemos desistir en el primer primer plano" — "fue bastante difícil hacer la prueba en portugués porque no teníamos noción de lo que era escribir en portugués.

Essa contradição aproxima-se da crítica formulada por Rosa (2018), segundo a qual o ingresso facilitado torna-se paradoxal quando exige do estudante migrante um nível de proficiência linguística que, justamente, motivou a criação de políticas de acolhimento. Nessa perspectiva, o discurso da hospitalidade é tensionado por mecanismos institucionais que condicionam o acesso ao domínio prévio da língua portuguesa, convertendo a língua em requisito de inclusão e, simultaneamente, em instrumento de exclusão.

A evasão como sintoma da hostilidade linguística

As barreiras linguísticas identificadas ao longo do percurso acadêmico repercutem diretamente na permanência estudantil. Um desses estudantes precisou deixar a universidade no segundo semestre por causa das limitações com o idioma e o conflito de tempo com o trabalho, expressando que: —"La falta de conocimiento muchas veces nos hace desistir en una primera eh en una primera parte, solo cuando tú entras y te enfocas y ves tantas cosas, tantas limitaciones, porque no puedes, no entiendes el portugués" — ""tuve imposibilidades con el idioma para escribir, para de leer [...] tuve dos semestres intentando y se me hizo imposible". O participante também relatou que ficou na espera de monitores bilíngues ou grupos acadêmicos de reforço e de um acompanhamento institucional após a sua desistência, como pode ser observado no seguinte trecho de outro aluno: —"él salió, se fue y no hubo una preocupación por parte de coordinación de hablar con Participante 2 y preguntar [...] por qué su salida. Hasta ahora no existió eso".

Os entrevistados também destacaram a ausência de acompanhamento institucional após a evasão. Conforme relatado, não houve contato da coordenação do curso nem iniciativas de apoio, como monitorias bilíngues ou programas de reforço linguístico, capazes de favorecer sua permanência. A evasão, nesse contexto, deixa de representar um insucesso individual e passa a evidenciar os limites das políticas institucionais de acolhimento.

Esse resultado converge com as diretrizes da UNESCO/ACNUR (2026), que identificam a barreira linguística como um dos principais fatores de desmotivação e abandono escolar entre pessoas em situação de migração forçada. De modo semelhante, Scott Junior (2024) argumenta que a invisibilizarão do direito à língua compromete o acesso a direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, aprofundando processos de vulnerabilizarão social.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as dificuldades enfrentadas por estudantes imigrantes na UFGD não decorrem apenas de desafios individuais de aprendizagem da língua portuguesa, mas da ausência de uma política linguística institucional capaz de articular acesso, permanência e participação acadêmica. Embora a universidade tenha ampliado o ingresso por meio dos Editais de Acolhida Humanitária, esse avanço não foi acompanhado da institucionalização de mecanismos de acolhimento linguístico e de apoio ao letramento acadêmico, fazendo com que a permanência dos estudantes dependa, em grande medida, de iniciativas individuais de professores, técnicos e colegas.

Os dados mostram que a ausência de uma política linguística não constitui uma omissão neutra, mas configura-se como uma barreira ativa que compromete a permanência, a participação e o sucesso acadêmico de estudantes imigrantes forçados. Ao limitar-se a oferecer o acesso formal por meio da matrícula, sem assegurar condições concretas de inserção linguística e acolhimento acadêmico, a universidade acaba reproduzindo uma lógica de "exclusão includente", na qual o ingresso é permitido, mas a permanência plena permanece fragilizada.

Ao mesmo tempo, o estudo evidencia que os estudantes desenvolvem estratégias de resistência, mobilizando repertórios plurilíngues, práticas translíngues e redes de solidariedade para enfrentar as barreiras impostas pelo cotidiano universitário. Contudo, tais estratégias não podem continuar sendo compreendidas como responsabilidade exclusiva dos próprios sujeitos migrantes. As experiências relatadas ao longo deste estudo revelam a urgência de uma resposta institucional comprometida com a formulação de políticas linguísticas capazes de reconhecer o multilinguismo e a diversidade cultural como dimensões constitutivas da universidade contemporânea.

Nesse sentido, a responsabilidade social da UFGD não se esgota ao abrir as suas portas para os imigrantes e refugiados, ela exige também uma transformação interna para se tornar um espaço de verdadeira hospitalidade incondicional, justiça epistêmica e inclusão radical. Acolher estudantes imigrantes não é apenas cumprir a lei, mas enriquecer a própria universidade, tornando-a mais plural, crítica e conectada com os desafios do nosso tempo.

Por fim, acolher estudantes imigrantes significa, sobretudo, reconhecer esses sujeitos como produtores de conhecimento, portadores de experiências plurais e participantes legítimos da vida universitária. Ao incorporar a diversidade linguística e cultural em suas práticas institucionais, a universidade fortalece seu compromisso ético e social, tornando-se um espaço mais democrático, plural, crítico e conectado aos desafios contemporâneos da mobilidade humana.

Agradecimentos

Os autores agradecem à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelo apoio institucional ao desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro autor agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado (Código de Financiamento 001), que possibilitou a realização deste estudo. A segunda autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

Referências

ACNUR. **Relatório anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello 2024**. [S. l.]: UNHCR ACNUR, 2024. Publicado em outubro de 2024. Disponível em: https://www.acnur.org/br/media/relatorio-anual-catedra-sergio-vieira-de-mello-2024. Acesso em: 25 jun. 2026.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de "português como língua de acolhimento". **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 35–56, 2018. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60341.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTOLDO, Jaqueline. **A universidade como refúgio: o acolhimento de pessoas refugiadas no Brasil por meio de caminhos educacionais complementares**. 2024. 176 f. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Setor de Ciências Jurídicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

BALZAN, Carina Fior Postingher et al. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e53123, jan./abr. 2023. DOI: https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena R. E. de. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In*: BAENINGER, Rosana *et al*. (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – NEPO/Unicamp, 2018. p. 712–726.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. *In*: ŽIŽEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1991.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211–226.

CHILANTE, Isabella Saliba Pereira; SILVA, João Fábio Sanches. O papel da língua portuguesa sob o olhar de imigrantes alunos do NEPPE-UEMS. **Primeira Escrita**, v. 7, n. 1, p. 42–51, 2020.

CURSINO, Carla Alessandra. Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Travessias Interativas**, v. 12, n. 25, p. 107–123, 2022. DOI: https://doi.org/10.51951/ti.v12i25.p107-123.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87–110, 2018. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523–536, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 402–411, 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/sustinere.2023.71828.

FERREIRA, Luciane Corrêa et al. Português como língua de acolhimento e os desafios do acesso a uma universidade pública no Brasil. **Letrônica**, 2022. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2022.1.41235.

FRIEDRICH, Tatyana Scheila; MELO-PFEIFER, Sílvia; RUANO, Bruna. Direito à educação linguística de alunos migrantes e refugiados: reflexões sociopolíticas, sociolinguísticas e educativas em torno dos casos brasileiro e alemão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 29, n. 70, p. 1–27, 24 maio 2021. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711.

GONÇALVES, Jael Sânera Sigales. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 192–216, jan./jun. 2019.

GUIMARÃES, Thayse Figueira; BUIN, Edilaine; GARCIA, Rosana Irani Daza; RIBEIRO, Cristiene Oliveira. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 83–102, 2020. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v15i7.75166.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS (IMDH). Refúgio, migrações e cidadania. **Caderno de Debates**, n. 16, out. 2021.

SCOTT JUNIOR, Valmôr. Direito à educação e práticas de integração linguística para migrantes: previsões normativas e institucionais sobre direito à língua. **Anais do Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade**, v. 6, 2024.

KOMESU, Fabiana Cristina; FISCHER, Adriana. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações**. Filologia e linguística portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477–493, 2014. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493.

NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LOVERA, Manuel Salvador Colina; GUIMARÃES, Thayse Figueira. O cenário linguístico-acadêmico de estudantes imigrantes no Brasil. **Revista GeoPantanal**, v. 19, n. 36, p. 123–139, 2024.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; SILVA, Julia Izabelle da. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 131–153, 2017. DOI: https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244344por.

ROSA, Marluza da. Seleção e ingresso de estudantes refugiados no ensino superior brasileiro: a inserção linguística como condição de hospitalidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1534–1551, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/010318138651687356621.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TONHATI, Tânia et al. Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e270236, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.270236.

UNESCO; ACNUR. **Direito à educação de pessoas refugiadas e migrantes: formação de professores para o acolhimento escolar**. Paris: UNESCO; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil: ACNUR, 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2022–2026**. Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

ENTRE FRONTEIRAS E IDENTIDADES: NARRATIVAS DE MIGRANTES* VENEZUELANOS SOBRE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO NO BRASIL**

BETWEEN BORDERS AND IDENTITIES: NARRATIVES FROM VENEZUELAN MIGRANTS ON EDUCATION AND INTEGRATION IN BRAZIL

DOI 10.55028/geop.v21i40

Frank José Gutiérrez Sivira***

Resumo: O estudo investiga as vivências de imigrantes venezuelanos no Brasil, com ênfase na educação escolar e na integração sociocultural. O objetivo foi compreender os impactos da migração na reconstrução identitária, nas experiências linguísticas e nos sentidos de pertencimento familiar. Adotou-se abordagem qualitativa, com entrevistas narrativas realizadas com quatro famílias venezuelanas, analisadas a partir da tríplice mimesis de Paul Ricoeur e do conceito de hospitalidade de Jacques Derrida. Os resultados revelam lutos e rupturas, barreiras linguísticas, o papel mediador dos filhos na escola e, simultaneamente, processos de resiliência, reconfiguração identitária e práticas de hospitalidade que favorecem a integração no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Migração e escola; identidades narrativas; hospitalidade.

Abstract: This study investigates the experiences of Venezuelan immigrants in Brazil, with an emphasis on school education and sociocultural integration. The objective was to understand the impacts of

Introdução

Em um contexto global marcado por discursos antiinmigratorios que criminalizam e demonizam o imigrante, reduzindo a migração a um problema social e político, bem como por práticas discriminatórias e atos xenofóbicos, torna-se fundamental a produção de análises acadêmicas e científicas que contribuam tanto para compreender o fenômeno migratório quanto para fortalecer o direito humano à mobilidade, reconhecido a todas as pessoas por razões humanitárias.

Por sua vez, a condição de vulnerabilidade na qual migrantes em todo o mundo, chegam a territórios desco-

* Neste trabalho, utilizaremos os termos "migrantes" e "imigrantes" de forma intercambiável para nos referirmos a migrantes internacionais, como pessoas que se deslocam de seu país de origem para outro país.

** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e é parte do projeto de pesquisa "Educação e mobilidade humana: desafios na integração dos migrantes no sistema educacional no eixo Campinas-Itatiba e Bragança Paulista do estado de São Paulo" aprovado pelo Comité de ética de Pesquisa (CEP) da USF CAAE: 94391725.1.0000.5514.

*** Doutor em Ciências Humanas pela Universidad del Zulia (LUZ), Venezuela. Professor visitante na Universidade São Francisco. https://orcid.org/0009-0001-8019-5877 frankgutier@gmail.com.

migration on identity reconstruction, linguistic experiences, and senses of family belonging. A qualitative approach was adopted, involving narrative interviews with four Venezuelan families, analyzed through Paul Ricoeur's triple mimesis and Jacques Derrida's concept of hospitality. The results reveal grief and ruptures, language barriers, the mediating role of children at school, and, simultaneously, processes of resilience, identity reconfiguration, and practices of hospitality that foster integration into the Brazilian context.

Keywords: Migration and school; narrative identities; hospitality.

nhecidos, muitas vezes sem atendimento adequado às suas necessidades de abrigo, acolhimento e hospitalidade, exige da comunidade acadêmica a construção de vozes críticas e solidárias diante dos milhões de deslocados que, em decorrência de conflitos armados, fome, crises climáticas, políticas e econômicas, são forçados a buscar espaços mais seguros para a vida e a sobrevivência.

Os deslocamentos humanos atingiram, nas últimas décadas, níveis sem precedentes quando comparados a outros períodos históricos. Segundo dados da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2025), há 42,2 milhões de refugiados e 73,5 milhões de deslocados em todo o mundo, configurando um cenário que evidencia a continuidade e a intensificação da crise migratória global. Paralelamente, discursos contrários à migração de grupos vulneráveis vêm se consolidando por meio da criação de leis e normativas que restringem uma acolhida livre e humanitária, especialmente em países e blocos do Norte Global.

Nesse contexto, países como o Brasil tornaram-se, nos últimos anos, destinos inesperados para migrantes provenientes de diversas regiões do mundo, particularmente do Sul Global, incluindo haitianos, venezuelanos, bolivianos, cubanos e migrantes de países africanos. Baeninger (2025), ao analisar o fenômeno migratório no Brasil no âmbito dos êxodos contem-

porâneos, destaca que o país é frequentemente percebido "*não como um destino desejado, mas como um país possível*", funcionando, em muitos casos, como ponte para outros destinos no Norte Global. No entanto, diante do endurecimento de políticas anti-imigratórias em países como os Estados Unidos, a permanência daqueles que inicialmente planejavam migrar novamente tende a se tornar mais duradoura ou definitiva.

Essas narrativas e políticas anti-imigratórias contribuem para que os deslocamentos humanos, forçados ou não, passem a buscar rotas alternativas, especialmente no Sul Global, onde o Brasil se destaca pela existência de marcos jurídicos relativamente mais inclusivos, como a Lei de Migração (Lei n.º 13.445/2017) e a Lei de Refúgio (Lei n.º 9.474/1997), que garantem maior segurança jurídica e regularização documental às pessoas migrantes (Baeninger, 2025).

Adicionalmente, a existência de operações estruturadas de acolhimento, como a Operação Acolhida no estado de Roraima, na fronteira com a Venezuela, bem como a atuação da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) e de diversas organizações da sociedade civil e instituições religiosas, tem contribuído para construir um ambiente relativamente receptivo, favorecendo a chegada de novos migrantes.

Contudo, a chegada ao país, mesmo quando acompanhada de atendimento institucional organizado, não garante, por si só, um processo de acolhimento integral e livre de dificuldades. Ao contrário, a entrada no território marca o início de processos complexos de adaptação cultural e de inserção em dinâmicas sociais que demandam atenção contínua, especialmente no que se refere à educação intercultural e ao ensino da língua portuguesa.

O objetivo deste estudo é ampliar a compreensão das vivências de imigrantes venezuelanos que chegaram ao Brasil em condições de vulnerabilidade, analisando seus impactos nos processos de inclusão e exclusão, na reconstrução de identidades e nos intercâmbios culturais, envolvendo educação, língua e memórias compartilhadas, que ressignificam suas trajetórias e pertencimentos. Para tanto, foram selecionadas quatro famílias venezuelanas que chegaram ao Brasil entre 2016 e 2026, cujos filhos estão inseridos na Educação Básica brasileira no eixo Itatiba – Bragança Paulista no interior do estado de São Paulo. Cada família é uma rede de linguagem e cultura que interage de maneira singular com o sistema educacional e com as escolas de seu entorno. Suas vozes expressam narrativas, afetos e racionalidades que permitem compreender os processos de integração e inclusão enquanto sujeitos sociais.

As entrevistas narrativas e a pesquisa (auto)biográfica configuram-se não apenas como estratégias metodológicas, mas como possibilidades de aprofun-

damento nas experiências vividas, viabilizando sua interpretação à luz de uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica. As histórias de vida são como processos inacabados, continuamente (re)significados nas relações entre os sujeitos e suas narrativas. Assim, a compreensão da experiência educativa de estudantes migrantes não pode ser dissociada de sua temporalidade migratória antes, durante e depois da migração, nem das relações familiares que estruturam identidades e modos de vivenciar essas experiências.

A partir dessa perspectiva, esta investigação reconstrói, por meio das narrativas de pais e mães de estudantes do Ensino Fundamental, a experiência migratória como um todo interconectado. Ao articular essas narrativas, opera-se em um círculo hermenêutico que valoriza o movimento entre as partes e o todo, conferindo centralidade aos sujeitos narradores e à sua interação com o contexto escolar. Desse modo, o território do país de acolhida pode ser visto como um amplo espaço de aprendizagem e hospitalidade, ao qual se soma a escola como instituição concreta de integração.

Este texto organiza-se em três seções: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que sustenta o estudo e delimita seu enfoque epistemológico, com base na premissa de que compreender é interpretar, a partir das contribuições de Paul Ricoeur e Jacques Derrida. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada. Por fim, desenvolve-se a análise a partir da tríplice mimesis, articulada ao conceito de hospitalidade como categorias analíticas para interpretar e ressignificar as vivências narradas.

Por fim, destaca-se que os processos de inclusão de imigrantes não se limitam a procedimentos formais de acolhimento (como documentação, alimentação ou alojamento), mas envolvem, de maneira mais profunda, a hospitalidade diante das experiências de dor associadas à separação, ao desenraizamento e à ruptura de práticas culturais e de sentidos. Esse processo torna-se ainda mais desafiador diante da necessidade de inserção em uma língua que, muitas vezes, é inicialmente estranha às suas origens.

Pressupostos e diálogos

O presente trabalho fundamenta-se na tradição filosófica hermenêutica como ferramenta para compreender e interpretar fatos da vida, especialmente no círculo hermenêutico e na mediação da tríplice mimesis de Paul Ricoeur (2021), sendo complementado pelo conceito de hospitalidade incondicional e condicional de Jacques Derrida (2003). A partir desse referencial, apresentam-se alguns conceitos-chave que orientam a análise.

Da hermenêutica e da tríplice mimesis

A hermenêutica (do grego *hermeneutikos*) constitui uma disciplina filosófica orientada a compreender e interpretar aquilo que se encontra para além do aparente. Relaciona-se ao conceito de "explicação", entendido como o ato de esclarecer, tornar o obscuro evidente e o confuso inteligível. Bauman (2022) estabelece, a partir dessa perspectiva, uma relação instigante entre sofrimento, felicidade e engano, ao sustentar que a incompreensão, antônimo de *hermeneus*, é uma forma recorrente de sofrimento, pois torna a situação incerta, imprevisível e potencialmente perigosa, paralisando o sujeito. Acrescenta, ainda, que a busca pela compreensão advém de um esforço por transformar a incerteza em certeza e o opaco em transparente (Bauman, 2022).

A filosofia hermenêutica, por sua vez, configura-se como um método de interpretação e compreensão de caráter dinâmico, sustentado em elementos históricos e dialógicos, que busca fazer emergir símbolos e significados a partir do texto narrado. Ricoeur (2021) desenvolve essa abordagem a partir do círculo hermenêutico, no qual a compreensão avança no movimento entre o todo e as partes, propondo a tríplice mimesis como instrumento de interpretação do relato situado no tempo humano. Desse modo, a tríplice mimesis abrange três momentos narrativos: prefiguração, configuração e refiguração, sendo um modelo no qual o leitor interpreta e reinterpreta o mundo por meio do texto narrativo.

A prefiguração, ou mimesis I, como primeiro estágio analítico, refere-se à representação da ação, implicando, antes de tudo, a pré-compreensão do agir humano, sua semântica, simbologia e temporalidade, ou seja, o mundo prático anterior ao relato, marcado pela familiaridade com as ações cotidianas, pelas mediações simbólicas e pelas temporalidades vividas (Ricoeur, 2021).

A configuração, ou mimesis II, diz respeito à construção da intriga narrativa, ou seja, o momento de organizar a experiência em uma trama dotada de sentido. Trata-se de um processo de mediação entre o antes e o depois, que permite integrar ações e acontecimentos em uma narrativa coerente (Ricoeur, 2021). Paul Ricoeur descreve a dimensão configurante em três aspectos: (1) a ação configurante não se limita à soma de eventos, mas constitui uma totalidade significativa que organiza e dá sentido à história, articulando o episódico ao configurante; (2) promove a síntese de elementos heterogêneos, como eventos, acidentes, decisões e sofrimentos em uma narrativa coerente que reconstrói a trama; e (3) a repetição da história narrada permite sua caracterização e consolidação como unidade narrativa (Ricoeur, 2021).

Por fim, a mimesis III, ou refiguração, associa-se ao retorno da narrativa à ação, no qual o mundo do texto se abre ao leitor-intérprete. É o momento em que texto e contexto se encontram em um processo de reinterpretação, no qual se efetiva a compreensão do narrado. É nesse ponto que ocorre a interseção entre o mundo do texto e o mundo do leitor, ou do pesquisador, integrando o universo narrado ao horizonte interpretativo daquele que o analisa (Ricoeur, 2021).

Em síntese, a mimesis criativa opera entre o narrado, o ouvido, o lido e o interpretado, possibilitando uma compreensão profunda dos símbolos que compõem a experiência humana. No contexto deste estudo, as narrativas dos migrantes, permeadas por ações, rupturas e reconfigurações, permitiram acessar dimensões que ultrapassam as trajetórias geográficas, revelando sentidos mais amplos da experiência migratória.

Sobre a hospitalidade e a hosti-pitalidade[1] em Jacques Derrida

A incorporação do pensamento de Jacques Derrida (2003) e de seus conceitos de hospitalidade mostra-se particularmente pertinente no debate contemporâneo sobre as migrações. A distinção entre hospitalidade condicional e incondicional abre espaço para refletir sobre as implicações da atual crise migratória. A hospitalidade condicional refere-se àquela mediada por leis, normas e regras que exigem identificação, reconhecimento jurídico e cumprimento de deveres, condicionando a acolhida. Em contraste, a hospitalidade incondicional implica a abertura absoluta ao outro, sem exigências ou contrapartidas, acolhendo-o em sua condição de vulnerabilidade, especialmente em situações de deslocamento forçado.

No contexto das migrações, tal concepção revela-se, em grande medida, paradoxal, uma vez que entra em tensão com os marcos jurídicos das nações. Como afirma Derrida (2003), a lei da hospitalidade absoluta exige uma ruptura com a hospitalidade regulada pelo direito, instaurando uma tensão entre ética e legalidade e evidenciando a complexidade do acolhimento do outro.

Por outro lado, a hospitalidade condicional não garante, necessariamente, uma acolhida efetiva. Derrida recorre à noção de *hostis*, termo latino de significado ambivalente, que designa simultaneamente "inimigo" e "hóspede", para ressaltar que a relação com o estrangeiro (*kxénos*) está atravessada por uma tensão constitutiva entre acolhimento e hostilidade. Sendo assim, a hospitalidade pode converter-se em hostilidade quando condicionada por exigências que muitos migrantes

[1] Para Derrida, a "hosti-pitalidade" representa uma estrutura paradoxal da hospitalidade, em que acolher o outro (o migrante) implica, ao mesmo tempo, abrir a casa e tornar-se refém dessa abertura, pois quem acolhe se despoja ao receber e só pode acolher impondo regras que limitam a hospitalidade incondicional.

não conseguem cumprir, especialmente aqueles deslocados por crises climáticas, conflitos armados ou emergências humanitárias (Derrida, 2003; De Toledo, 2024).

A ética da hospitalidade incondicional, proposta por Jacques Derrida, supõe reconhecer o outro em sua singularidade absoluta, sem reduzi-lo a categorias jurídicas ou identitárias. No entanto, tal perspectiva enfrenta limites concretos, uma vez que desafia as estruturas sociais e jurídicas vigentes (Derrida, 2003, p. 69).

Nessa linha, De Toledo (2024), ao analisar as crises migratórias contemporâneas, propõe uma radicalização da hospitalidade, defendendo a necessidade de práticas que desconstruam as fronteiras e possibilitem formas de acolhimento menos excludentes, tensionando as lógicas de soberania, poder e pertencimento que orientam políticas migratórias tradicionais.

Tanto Paul Ricoeur quanto Jacques Derrida são referências fundamentais para uma abordagem interpretativa do fenômeno migratório, contribuindo para compreendê-lo em sua complexidade e profundidade.

Identidade narrativa e língua materna

Outro conceito central para a análise deste estudo é o de identidade narrativa, que envolve processos de memória e enraizamento vivenciados pelos migrantes. De acordo com Paul Ricoeur, a identidade humana pode ser compreendida narrativamente, na medida em que o sujeito articula permanência e mudança ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, distinguem-se duas dimensões: o *idem* (mesmidade), relacionado à continuidade de características e traços identitários, e o *ipse* (si mesmo), vinculado às transformações e à dimensão ética do sujeito ao longo do tempo (Crowley, 2003).

A ipseidade não se reduz a uma continuidade estática, mas constitui-se como uma articulação narrativa na qual o sujeito emerge simultaneamente como autor e leitor de sua própria história, integrando suas experiências em uma totalidade coerente que confere sentido à sua existência (Da Costa; Albertini, 2024).

A identidade narrativa exerce, assim, uma função mediadora entre o *idem*, frequentemente afetado pelas rupturas da migração, e o *ipse*, que procura manter-se por meio da narrativa de suas transformações. Narrar a experiência migratória possibilita construir pontes entre aquilo que foi perdido e aquilo que se reinventa em um novo território, em meio a uma cultura e a uma língua desconhecidas.

Sendo assim, a linguagem, como espaço simbólico, torna-se central na articulação entre identidade, memória e desenraizamento. Derrida (1997, 2003) ressalta que a hospitalidade começa pela língua; no entanto, essa abertura é frequente-

mente tensionada pela exigência de comunicação na língua do país de acolhida. Tal exigência pode configurar uma forma de violência simbólica, uma vez que impõe ao migrante a necessidade de adaptar-se a uma nova língua, cultura e práticas de sentido, revelando a presença de uma hospitalidade atravessada por traços de hostilidade.

Migração e integração escolar

O espaço escolar é um contexto privilegiado para desenvolver práticas de inclusão e interculturalidade. No entanto, segundo De Sousa Severo e Salazar de Oliveira (2024) observa-se, em determinados sistemas educacionais, a presença de barreiras linguísticas e culturais significativas que dificultam a integração de estudantes migrantes, impactando seu desempenho escolar. Os autores enfatizam a necessidade de políticas educacionais e de formação docente voltadas à gestão da diversidade cultural.

De modo semelhante, De Paula Guedes e Frezza (2025) apontam que a pedagogia translingue representa um eixo fundamental para construir práticas pedagógicas inclusivas e interculturais na Educação Básica brasileira, ao desafiar o monolinguismo predominante no ambiente escolar, especialmente em regiões com alta presença de migrantes.

Por sua vez, Cordeiro Machado (2024), ao investigar o direito à Educação Básica de migrantes e refugiados, reforça que esses estudantes enfrentam múltiplos desafios para o acesso e a permanência no sistema educacional, incluindo barreiras linguísticas, traumas psicológicos, discriminação, ausência de documentação e condições socioeconômicas adversas. Como resposta, propõe a implementação de políticas públicas que contemplem flexibilização curricular, formação docente específica, programas de acolhimento e articulação entre escolas, comunidades e organizações da sociedade civil, com vistas a promover de uma educação inclusiva.

Caminhos metodológicos

O estudo fundamenta-se na filosofia hermenêutica, inserindo-se, portanto, no paradigma interpretativo das ciências sociais, com abordagem qualitativa de caráter narrativo (auto)biográfico. Segundo Connelly e Clandinin (*apud* Fresneda-Patiño *et al*., 2025), os seres humanos vivem vidas narradas e configuram essas vidas por meio de histórias sobre quem são, quem são os outros e interpretam seu passado à luz dessas narrativas. Nesse sentido, a pesquisa narrativa permite dar forma aos relatos que, no cotidiano, contamos a nós mesmos.

Ao adotar essa abordagem narrativa, foram contatados migrantes dispostos a compartilhar suas histórias, possibilitando um encontro de horizontes de sentido e perspectivas comuns, que permitisse ao pesquisador acessar experiências e olhares antes não percebidos. Os colaboradores foram quatro famílias venezuelanas que migraram para o Brasil entre os anos de 2016 e 2026, compostas por casais com filhos em idade escolar, que compartilharam, por meio da palavra, dos gestos e das expressões corporais, suas vivências de dor e alegria ao longo de seus processos migratórios.

Bolívar (2012) sintetiza a dialética subjacente à pesquisa narrativa ao destacar quatro elementos fundamentais que dialogam entre si: o narrador (quem conta sua história), o pesquisador (que escuta, interpreta e problematiza), o texto produzido a partir dos relatos (que sintetiza os achados do campo) e, por fim, os leitores, que se apropriam do conhecimento gerado.

Foram realizadas quatro entrevistas, com duração entre 30 e 80 minutos, sendo três presenciais e uma online. Em cada família, um ou dois responsáveis participaram como interlocutores, representando também as vivências das crianças em idade escolar. A partir dessas entrevistas, foram produzidos os dados que subsidiaram o processo de interpretação e compreensão.

As entrevistas foram abertas e flexíveis, orientadas por questões disparadoras da narrativa. Para a prefiguração, foram formuladas perguntas como: "Quais eram as condições em seu país de origem que motivaram a decisão de migrar?" e "Como era a sua vida antes da migração?". Para a configuração: "Como foi a chegada ao Brasil e as condições de acolhimento, incluindo a inserção social e escolar?". Para a refiguração: "O que vocês estão fazendo atualmente?" e "Como tem sido o processo de estabilização no novo país?".

A análise dos dados foi realizada com base nas contribuições teóricas de Paul Ricoeur, por meio da tríplice mimesis (prefiguração, configuração e refiguração), e no pensamento de Jacques Derrida, especialmente quanto aos conceitos de hospitalidade e monolinguismo. Na mimesis I (prefiguração), interpretaram-se as agências deixadas, as capacidades desenvolvidas e as experiências de desenraizamento; na mimesis II (configuração), aprofundou-se a compreensão da chegada, dos processos de transformação da ipseidade e da reelaboração do trauma migratório; e, na mimesis III (refiguração), integraram-se as conexões em um círculo interpretativo resultante do encontro entre pesquisador e narrativas. A perspectiva de Derrida permitiu evidenciar a aporia da hospitalidade e as barreiras linguísticas como formas de violência simbólica associadas à necessária adaptação da identidade migrante.

Resultados circulares das narrativas

A seguir, apresenta-se a análise circular das narrativas, convertidas em dados por base as entrevistas realizadas. A leitura e a releitura desses relatos me conduziram a uma compreensão mais ampla do fenômeno migratório, do outro e de mim mesmo, permitindo, ao final, ressignificar minha própria narrativa. Nos três níveis da tríplice mimesis (prefiguração, configuração e refiguração), as histórias se organizam em espiral e se entrelaçam como uma narrativa comum, na qual emergem experiências compartilhadas por muitos outros; ainda que esse não seja o objetivo central, torna-se difícil não reconhecer as convergências.

As histórias narradas, embora diversas, convergem em uma só e dão conta do que ocorreu antes de serem contadas: antes da saída do país de origem, durante o deslocamento e a chegada ao novo território, e, por fim, no processo de estabilização no Brasil. Trata-se de uma história incompleta, inacabada e em permanente construção, projetada em um horizonte de expectativas que a vislumbra como bem-sucedida (sem vitimização e aberta a possibilidades de desenvolvimento e progresso.

Mimesis I (prefiguração): o mundo deixado para trás

As histórias narradas pelas famílias entrevistadas, marcadas pelo sofrimento do desenraizamento e da perda, evidenciam processos de transformação identitária (ipseidade) vivenciados ao longo da migração. A seguir, apresentam-se fragmentos das trajetórias de Juan José e Anabel, junto com sua filha de 8 anos (Sofi), bem como de Pedro e sua filha Rossi (6 anos, nascida no Brasil), Kati e seu filho David (9 anos) e Dayana e Ramón com seu filho Luis (12 anos). São histórias diversas, mas que convergem nos desafios enfrentados, nas metas projetadas e nas buscas por respostas diante de incertezas compartilhadas.

Segundo Ricoeur (2021), as narrativas são permeadas por simbolismos que circulam significados e possibilitam entender o relato para além de sua superfície. Na mimesis I, ou prefiguração, destaca-se a pré-compreensão da ação como fase de organização de sentido, na qual toda ação está orientada por motivos, fins, normas e valores. Assim, antes de ser narrada, a história já existe temporalmente; a narrativa apenas a organiza. As experiências desses migrantes são reconstruídas a partir das vozes dos adultos que, inseridos em uma nova sociedade, trazem consigo crianças que ingressam no sistema escolar, muitas vezes sem dar conta plenamente dos impactos emocionais, psicológicos e físicos vivenciados no processo migratório.

Na prefiguração, foi elaborada uma síntese do mundo da ação e dos significados atribuídos às experiências vividas no país de origem:

Pedro, de 45 anos, com uma filha de 7 anos matriculada no 1.º ano do Ensino Fundamental I, reside atualmente em Bragança Paulista. Chegou ao Brasil entre 2016 e 2017. Sua narrativa expressa pertencimento a um universo cultural e simbólico urbano, no qual construiu sua trajetória acadêmica como biólogo, inserido em práticas típicas da classe média e sustentado por redes de apoio que lhe conferiam segurança para decisões importantes, como o casamento e a constituição familiar. Sua rotina incluía atividades acadêmicas, docência universitária e participação na vida urbana, ancoradas em valores de família e trabalho.

A ruptura desse cotidiano ocorreu com o convite de um colega para candidatar-se a uma bolsa de doutorado no Brasil. Essa oportunidade representou não apenas um avanço profissional, mas também uma possibilidade concreta de saída diante da crise no país de origem. A decisão implicou uma primeira ruptura significativa, incluindo a separação temporária da esposa, evidenciando a quebra das redes de segurança construídas ao longo dos anos.

> *No final decidimos sair da Venezuela principalmente pela situação do país. Em 2015, a situação já era complicada economicamente. Lembro de fazer filas para comprar papel higiênico... faltava gasolina... havia cortes de energia... e não havia perspectivas de futuro, como comprar uma casa. Então decidimos tentar, e aceitei a proposta do professor também como uma forma de ganhar tempo, na esperança de que a situação melhorasse.* (Pedro)

As práticas de sentido construídas no cotidiano no trabalho e nas interações sociais, são interrompidas e carregadas na memória rumo ao novo território (Ricoeur, 2021). Ainda que a migração venezuelana não estivesse plenamente intensificada em 2015, a ideia de migrar já fazia parte do imaginário coletivo, sendo a saída acadêmica uma via possível que, no caso de Pedro, configurou-se como um deslocamento definitivo.

Juan José (35 anos) e Anabel (40 anos), com duas filhas, residem atualmente em Itatiba. Ambos construíram suas trajetórias com base em valores de trabalho e família. Juan José formou-se como aviador, enquanto Anabel, mulher indígena da etnia wayuu, superou barreiras sociais para graduar-se em medicina. Apesar de estarem inseridos no mercado de trabalho, não conseguiam suprir suas necessidades básicas, o que impulsionou a decisão de migrar.

> *Em 2017 ainda havia uma escassez enorme na Venezuela. Eu trabalhava como médica, mas o salário não era suficiente. Lembro que recebia e só conseguia comprar um quilo de sabão em pó... e não encontrávamos coisas básicas, como fraldas descartáveis.* (Anabel)

Kati, de 55 anos, com um filho de 9 anos, vive atualmente em Itatiba. Migrou em 2019 com o marido e os filhos. Sua narrativa revela uma vida estruturada em rotinas familiares, redes de apoio e atividades esportivas, que foram interrompidas pela crise.

> *Saímos da Venezuela em 2019... eu sabia que não poderia oferecer ao meu filho as mesmas oportunidades que dei às minhas filhas, em termos de educação, esporte e alimentação, e isso me levou a tomar a decisão de sair.* (Kati)

Dayana e Ramón, com dois filhos, residem atualmente em Bragança Paulista e migraram recentemente, reiterando a continuidade da crise.

> *Nesses tempos, a situação econômica tem sido muito difícil... o venezuelano buscava diferentes formas de sobreviver... ninguém gosta de sair do seu país, mas fomos praticamente obrigados.* (Ramón)

As narrativas revelam significados profundos associados à experiência de ser pai e mãe em um contexto de crise, marcado pela busca constante por sobrevivência. Todos os entrevistados convergem na descrição de um contexto hostil que motivou o deslocamento para territórios desconhecidos, inicialmente idealizados como melhores. Ao mesmo tempo, permanece a nostalgia pelo que foi perdido, não por escolha, mas por imposição das circunstâncias.

Além disso, destaca-se a existência de redes de apoio e estratégias de sobrevivência no país de origem. No entanto, a intensificação da crise, especialmente com a hiperinflação entre 2017 e 2021, tornou inviável a manutenção das condições básicas de vida, contribuindo para a decisão de *migrar.*

Mimesis II (configuração): o manto da vulnerabilidade

Na mimesis II, adentra-se a etapa central da análise, que envolve o momento histórico da chegada e a busca de estabilidade dos sujeitos entrevistados no novo território, como deslocados ou imigrantes. Trata-se, portanto, de reconstruir a história a partir da ruptura vivenciada por todos os participantes. Não se faz necessário fragmentar as múltiplas semelhanças entre as famílias, mas ressaltar aquelas experiências que marcaram diferenças significativas.

Travessia de fronteira: do terror da incerteza ao espaço da hospitalidade condicionada

A chegada ao Brasil implica a travessia de uma fronteira em busca de hospitalidade. Os imigrantes entrevistados chegam como um "outro absoluto", sem nome reconhecido nem reconhecimento social o "estrangeiro anônimo" em contraste

com o "outro reconhecido", portador de status, que não depende de hospitalidade incondicional. O imigrante desconhecido, ao contrário, chega marcado pela urgência de ser reconhecido em sua alteridade, enfrentando a condicionalidade jurídica que o espera (Derrida, 2003). Ainda assim, aceita a hospitalidade condicionada sem resistência, consciente da impossibilidade de contornar a burocracia institucional, acolhendo as condições impostas pelo contexto:

> *Foi ali que começamos a perceber a mudança, quando fomos recebidos nas tendas da ONU, pelos militares. Ali começamos a ver a diferença entre os militares daqui do Brasil e os da Venezuela.* (Katy)

> *Um dos momentos mais marcantes para mim, depois de todo esse percurso, foi ter sido tão bem recebido por um militar que não é do seu país, mas que te acolhe como se você fosse parte dele. Ele te diz: bom dia, como você está? Seja bem-vindo ao Brasil, esta é a sua casa.* (Juan José)

> *Agradeço ao Brasil, às Nações Unidas, às empresas que estão apoiando toda essa imigração. Porque o Brasil, graças a Deus, foi o único país que soube trabalhar a imigração venezuelana, transformá-la e aproveitá-la para gerar emprego.* (Ramón)

A sublimação dos eventos funciona como mecanismo de defesa que auxilia superar perdas, dores e separações. Os participantes percorreram longas distâncias desde seus locais de origem até a fronteira brasileira, enfrentando não apenas rumores, mas situações concretas de insegurança, incluindo práticas de extorsão por parte de autoridades, além de carregarem consigo memórias de escassez de alimentos, combustíveis e serviços básicos, bem como o trauma de uma crise multidimensional. A hospitalidade, ainda que condicionada, é recebida com alívio e gratidão. No caso de Ramón e Dayana, por exemplo, foram acolhidos por uma rede de supermercados que se deslocou até a fronteira para recrutar trabalhadores, oferecendo emprego e moradia temporária, agregando novas condições às já estabelecidas pela legislação.

O trauma da migração, marcado pela solidão, nostalgia e incerteza, é parcialmente atenuado pelo tratamento respeitoso recebido no país de acolhida. Ainda que a hospitalidade esteja atravessada por interesses econômicos e laborais, os sentimentos de gratidão prevalecem, contribuindo para processos de ressignificação e superação das experiências traumáticas.

A interiorização em um território seguro e as barreiras linguísticas no país

A chegada a um território estável, distante da fronteira, representa a transição simbólica para uma nova vida imposta pelas circunstâncias. Esse processo exige a reconstrução de referenciais conceituais e a constituição de novas redes de

apoio que contribuam a elaborar o trauma migratório. Novos espaços de moradia, ambientes desconhecidos e a necessidade de aprender uma nova língua passam a compor o percurso dos migrantes. A imposição do idioma reconhecida como necessária é interpretada por Derrida (2003) como uma forma de "violência linguística", na medida em que implica uma ruptura com a língua de origem e, consequentemente, com dimensões da identidade. O sujeito migrante experimenta, assim, uma condição ambivalente: a necessidade de apropriar-se do novo idioma para comunicar-se e, simultaneamente, a sensação de deslocamento entre dois mundos, aos quais já não pertence plenamente (Derrida, 1997).

A narrativa de Pedro ilustra esse processo, vivenciado tanto por adultos quanto por crianças. Ao chegar ao Brasil para realizar um doutorado, encontrou um ambiente acadêmico exigente, pouco propício a um acolhimento linguístico mais sensível:

> *Eu senti certa dificuldade com o idioma... lembro que, nos primeiros meses, chegava em casa com dor de cabeça. Um amigo colombiano me disse que era pelo esforço de tentar entender tudo e internalizar a língua.* (Pedro)

A aprendizagem do idioma, em qualquer contexto, tende a ser vivenciada como uma obrigação. O migrante não exige que sua língua seja compreendida, mas espera paciência e abertura diante de seu processo de adaptação. No encontro com o outro, estabelece-se uma tensão dialética em que predomina a língua dominante. O trecho a seguir evidencia essa experiência:

> *Eu entendo o idioma... falo pouco, não com a fluidez que gostaria. Quando não consigo me expressar, fico frustrada e recorro ao meu filho... mas sempre agradeço porque as pessoas fazem o esforço de me entender.* (entrevistada Katy)

Filhos como mediadores entre dois mundos: superando barreiras linguísticas e culturais

As experiências vividas em um país estrangeiro colocam os sujeitos em contato com práticas culturais diversas, sendo a escola um espaço privilegiado dessa interação. Nesse contexto, crianças e adolescentes tornam-se mediadores entre dois mundos, o da cultura de origem e o da cultura de acolhida, tendo a língua como elemento central dessa mediação.

Três crianças das famílias entrevistadas vivenciaram sua inserção escolar como uma ruptura linguística e cultural, enfrentando possíveis tensões identitárias sobre quem são no espaço institucional e quem são no ambiente familiar. A experiência relatada por Katy sobre seu filho retrata como a tentativa de acolhimento pode, paradoxalmente, gerar angústia:

> *A professora pediu para eu ficar após a reunião e tentou se comunicar por gestos, como se eu não entendesse nada... ela dizia que meu filho não falava, não se expressava, tinha dificuldade de socializar, mas que entendia algumas coisas. Parecia não saber o que fazer.* (Katy)

Embora não seja possível acessar diretamente as emoções da criança, é plausível interpretar que a língua, ao invés de facilitar a integração, pode inicialmente gerar incompreensão e sofrimento. Situação semelhante ocorreu com a filha de Pedro, nascida no Brasil, mas falante inicial do espanhol, cuja dificuldade de comunicação levou à suspeita de problemas de linguagem por parte da escola, posteriormente esclarecida.

Juan José e Anabel também relatam dificuldades linguísticas enfrentadas por sua filha, que inicialmente utilizava o inglês como estratégia de comunicação, até adaptar-se gradualmente ao português.

> *No início, ela teve muita dificuldade para se adaptar ao português e não falava nem português nem espanhol; o mais fácil para ela, até os quatro ou cinco anos, era se comunicar em inglês com o pai.* (Anabel)

Da mesma forma, foram chamados para tratar do problema de fala da menina, pois as professoras não conseguiam entendê-la e precisavam da ajuda do pai para traduzir. Aos poucos, ela foi aprendendo português

As barreiras linguísticas geram impactos significativos, especialmente na infância, afetando o desempenho escolar, a integração social e o bem-estar emocional. No entanto, a capacidade adaptativa das crianças pode favorecer a superação dessas dificuldades, desde que haja apoio efetivo de professores e famílias, bem como estratégias pedagógicas adequadas.

Considerações Finais

Mimesis III (refiguração): Reconfigurações circulares na compreensão das narrativas

Como pesquisador e imigrante, foi impossível não me sentir identificado com a experiência dos entrevistados. Minha própria visão foi transformada no que diz respeito à compreensão e aos significados de ser migrante. Minha própria vulnerabilidade foi influenciada pelas narrativas, e minhas forças foram repensadas ao se unirem ao repertório de resiliência dos narradores. As vivências na fronteira, as primeiras experiências das crianças na aula de Educação Infantil e, posteriormente, a adaptação delas e a integração progressiva, incluindo o domínio do português melhor do que o de seus pais, representam etapas de satisfação e transformam a história em sucesso.

Analisemos as reconfigurações que os relatos textualizados e relidos trazem às minhas próprias reflexões, recompreendendo, reconstruindo e ressignificando minha própria história como imigrante, professor e pesquisador criando uma relação eficaz e cordial com os entrevistados.

As narrativas dessas experiências migratórias constituem fragmentos significativos das trajetórias dos entrevistados, especialmente quanto à reconstrução de suas identidades. A reinvenção profissional, a aprendizagem de uma nova língua e a busca por integração sociocultural são percebidas como conquistas que contribuem para a superação dos traumas vividos. Os participantes deixaram um país marcado por crises múltiplas e migraram em busca de melhores condições de vida, enfrentando riscos, perdas e incertezas. Percorreram longas distâncias impulsionados pela esperança de garantir um futuro digno para si e para seus filhos.

Ao atravessarem fronteiras, confrontaram-se com a burocracia inerente à hospitalidade condicionada, mas expressam gratidão pelo acolhimento recebido. Buscam reconstruir suas vidas por meio da integração cultural, ressignificando hábitos e sentidos de pertencimento.

A inserção dos filhos na escola representa um direito e, ao mesmo tempo, um desafio, pois implica entrar em um universo cultural e linguístico desconhecido. A escola, nesse contexto, configura-se como uma das principais redes de apoio para integrar os migrantes. Enquanto microcosmo social, a escola tem o potencial de promover o intercâmbio cultural e a valorização da diversidade, contribuindo para a superação de discursos xenofóbicos. A presença de estudantes migrantes representa uma oportunidade de enriquecimento cultural que deve ser reconhecida e valorizada.

A crítica que os narradores formularam às diferentes escolas pelas quais passaram ao longo de sua trajetória migratória, até chegarem, nos últimos dois anos, a este eixo escolar Itatiba-Bragança Paulista, distingue, de um lado, docentes que se empenham em construir estratégias pedagógicas para lidar com a diversidade em sala de aula, na qual convivem estudantes imigrantes cuja língua materna difere da língua hegemônica do modelo monolíngue tradicional, e, de outro, aqueles que não sabem como agir diante dessas diferenças, que acabam por se tornar desafios adicionais ao trabalho docente. Para mim, esses relatos introduzem noções relevantes: o monolinguismo, entendido como a primazia de uma língua dominante e homogeneizadora na sala de aula, e a translinguagem, como prática híbrida que articula dois ou mais repertórios linguísticos que, por vezes, o migrante traz consigo.

Os processos de renegociação identitária vivenciados pelos participantes também impactaram a compreensão do meu "eu" pesquisador, que, sendo migrante, reconheço em mim mesmo processos semelhantes de reconstrução e ressignificação identitária. Os relatos analisados ampliaram entender o fenômeno migratório, permitindo a reconstrução de sentidos a partir do diálogo com experiências compartilhadas. A *ruptura* com o país de origem, com as identidades e com as redes de apoio marca um ponto de inflexão que redefine a experiência subjetiva do migrante.

O *luto* associado ao deslocamento não desaparece, mas se transforma ao longo do processo de adaptação, manifestando-se em crises identitárias e na sensação de não pertencimento. Surge, assim, uma tensão entre a necessidade de comunicação na nova língua e a manutenção da identidade de origem. No entanto, eles não ficam presos a uma única versão de si mesmos: a migração os impele reconstruir constantemente suas identidades.

A *solidão do migrante* é vivenciada como um peso constante, frequentemente associada às dificuldades de integração social. Embora não tenham sido relatadas experiências extremas de exclusão, a ausência de integração plena pode gerar sentimentos de isolamento, agravados por discursos xenofóbicos presentes no imaginário social.

Por fim, as narrativas evidenciam *sentimentos de gratidão, esperança e otimismo* em relação ao Brasil, que atuam como mecanismos de estabilização identitária e sociocultural. Apesar das tensões e dos desafios, os participantes percebem o contexto brasileiro como majoritariamente acolhedor, reforçando a importância da hospitalidade nas experiências migratórias.

Referências

ACNUR. Agência da ONU para refugiados. **Dados: refugiados no Brasil e no mundo**. 2025. Disponível em: https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo

BAENINGER, R. Êxodos contemporâneos. Pesquisa Brasil. [S. 1.] Pesquisa Fapesp. 26/sep./2025. Podcast (71:21). Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/exodos-contemporaneos/?utm_source=instagram&utm_medium=social&utm_campaign=PBR. Acesso em: 30 set. 2025.

BAUMAN, Z. **Hermenêutica e ciência social: abordagens da compreensão**. São Paulo Editora Unesp, 2022.

BOLÍVAR, A. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica**, v. 2, n. 1, p. 79-109, 2012.

CROWLEY, P. Paul Ricoeur: The concept of narrative identity, the trace of autobiography. **Paragraph**, v. 26, n. 3, p. 1-12, 2003.

DA COSTA, M. R. A. N.; ALBERTINI, R. O problema da identidade pessoal em Paul Ricoeur e a proposta da identidade narrativa**. Revista de Cultura Teológica**, v. 34, n. 108, p. 40-64, 2024.

DA SILVA, M. F. A identidade narrativa em Paul Ricoeur e a relação com o lugar. **Razão e Fé**, v. 19, n. 2, p. 58-70, 2017.

DE PAULA GUEDES, E.; FREZZA, M. Migração de crise e educação básica: a construção de uma cartilha sob a luz da pedagogia translingue. *In*: Anais do **Salão de Pesquisa**, **Extensão e Ensino** Do IFRS, 2025.

DE SOUSA SEVERO, M.; DE OLIVEIRA, É. S.S. Educação e multiculturalidade: desafios e possibilidades na inclusão de alunos migrantes em Caroebe/Roraima. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 13, n. 2, p. e928-e928, 2024.

DE TOLEDO, T. F.B. Uma desconstrução das fronteiras: crises, migração e hospitalidade incondicional. **PLURA, Revista de Estudos de Religião**/*PLURA, Journal for the Study of Religion*, v. 15, n. 1, p. 149-168, 2024.

DERRIDA, J. El monolingüismo del otro o la prótesis de origen. Editorial electrónica de escuela de filosofía Universidad ARCIS, 1997. www.philosophia.cl

DERRIDA, J. **Ana Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo Editora Escuta, 2003.

FRESNEDA-PATIÑO E.; LOIOLA ARAUJO J.; MANCER-ORTIZ G. Producción, organización e interpretación de datos narrativos usando mónadas: un abordaje teórico y práctico desde el estudio de la experiencia de una profesora de matemáticas. *In:* FERREIRA; NACARATO M. A. (org.) **Pesquisas (Com) narrativas e narradores: modos de produção e análises**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 129-154.

MACHADO, T. E. C. **O direito à educação básica de migrantes e refugiados**. UNILA. 2024.

RICOEUR P. **Tempo e narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editorial WMF, 2021.

PARA ALÉM DO ACESSO À ESCOLA: RECONHECIMENTO, PERTENCIMENTO E DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS NO ENSINO MÉDIO DE DOURADOS-MS

BEYOND ACCESS TO SCHOOL: RECOGNITION, BELONGING, AND THE RIGHT TO EDUCATION OF VENEZUELAN MIGRANT STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION IN DOURADOS, MATO GROSSO DO SUL, BRAZIL

DOI 10.55028/geop.v21i40

Vanessa Priscila Moya[*]
Arthur Ramos do Nascimento[**]

Resumo: A ampliação da presença de estudantes migrantes nas escolas brasileiras impõe novos desafios à efetivação do direito à educação. Este artigo analisa os processos de integração escolar de estudantes venezuelanos matriculados no Ensino Médio de uma escola pública de Dourados-MS, à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009). Por meio de pesquisa empírica qualitativa, identificou-se que o pertencimento, a aprendizagem e a participação escolar dependem das experiências de reconhecimento vivenciadas no ambiente educativo. Conclui-se que a efetivação do direito à educação exige práticas interculturais capazes de promover reconhecimento recíproco, valorizar a diversidade cultural e fortalecer a integração escolar.

Palavras-chave: Reconhecimento, Pertencimento, Migração Venezuelana, Educação Intercultural, Ensino Médio.

Abstract: The increasing presence of migrant students in Brazilian schools poses new

Introdução

O século XXI tem sido marcado pela intensificação dos fluxos migratórios internacionais, impulsionados por crises econômicas, políticas, sociais e humanitárias. Na América Latina, a migração venezuelana constitui um dos mais expressivos movimentos populacionais contemporâneos, produzindo impactos significativos nos países de acolhimento e impondo novos desafios à efetivação dos direitos humano-fundamentais (OIM, 2024; ACNUR, 2024).

Nesse cenário, o Brasil passou a receber um contingente crescente de migrantes venezuelanos, especialmente

[*] Mestranda em Fronteiras e Direitos Humanos, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: vanessamoya.adm@gmail.com.br Orcid: https://orcid.org/0009-0001-9358-4062.

[**] Doutor em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: arthurnascimento@ufgd.edu.br Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6690-0667.

challenges to the effective realization of the right to education. This article analyzes the processes of school integration experienced by Venezuelan students enrolled in high school at a public school in Dourados, Mato Grosso do Sul, through the lens of Axel Honneth's Theory of Recognition (2009). Based on qualitative empirical research, the study found that students' sense of belonging, learning, and school participation depend on experiences of recognition within the educational environment. It concludes that the effective realization of the right to education requires intercultural practices capable of promoting mutual recognition, valuing cultural diversity, and strengthening school integration.

Keywords: Recognition, Belonging, Venezuelan Migration, Intercultural Education, Secondary Education.

por meio da Operação Acolhida, política pública voltada à recepção, proteção e interiorização dessa população (Silva, 2023).

Dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) indicam que Mato Grosso do Sul ocupa posição de destaque entre as unidades federativas que mais receberam migrantes venezuelanos por meio do processo de interiorização promovido pela Operação Acolhida. Dallacort, Luz e Noschang (2022) destacam a relevância do município de Dourados como território estratégico para a integração de migrantes, evidenciando a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à garantia de direitos e à inclusão social. Caracterizada por sua diversidade étnica, cultural e fronteiriça, a cidade consolidou-se como importante espaço de acolhida de famílias venezuelanas, tornando-se um campo privilegiado para a análise dos desafios relacionados à inclusão social e educacional dessa população.

Nesse contexto, os serviços públicos assumem papel fundamental na concretização dos direitos fundamentais, especialmente no que se refere ao direito à educação. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988), a efetivação desse direito não se limita à garantia formal de matrícula e frequência escolar, a permanência, a aprendizagem, o pertencimento e a participação

plena dos estudantes no ambiente educacional constituem dimensões igualmente indispensáveis para sua concretização material.

No caso da população migrante, estudantes frequentemente enfrentam barreiras linguísticas, culturais e sociais capazes de comprometer sua integração escolar. Conforme destacam Candau (2016) e Walsh (2009), a convivência entre diferentes culturas no espaço educativo exige práticas interculturais que reconheçam a diversidade não como obstáculo, mas como elemento constitutivo de processos formativos, democráticos e inclusivos.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Em março de 2026, a instituição contava com 432 estudantes matriculados, dos quais 44 eram migrantes venezuelanos. Esse cenário torna a escola um espaço relevante para analisar as relações entre migração, educação, pertencimento e reconhecimento social, especialmente diante dos desafios relacionados ao acolhimento, à integração e à valorização da diversidade cultural no ambiente escolar (Silva, 2023).

Para compreender essas dinâmicas, o presente estudo adota como referencial analítico a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009). Segundo o autor, a constituição da identidade individual e a participação plena na vida social dependem de relações intersubjetivas de reconhecimento construídas nas esferas do amor, do direito e da solidariedade.

A esfera do amor relaciona-se às experiências afetivas responsáveis pela construção da autoconfiança; a esfera do direito refere-se ao reconhecimento formal dos indivíduos como sujeitos de direitos, possibilitando o desenvolvimento do autorrespeito; e a esfera da solidariedade corresponde ao reconhecimento social das capacidades e contribuições individuais, favorecendo a construção da autoestima. Quando essas formas de reconhecimento são negadas, produzem-se experiências de desrespeito, invisibilidade e exclusão capazes de comprometer a autoconfiança, o autorrespeito, a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Para Honneth (2009), entretanto, o reconhecimento não constitui apenas uma condição para o desenvolvimento individual, mas representa a própria base normativa das relações sociais. A identidade forma-se de maneira intersubjetiva, razão pela qual a negação do reconhecimento produz não apenas prejuízos materiais, mas também lesões morais que comprometem a forma como os sujeitos compreendem a si mesmos. Nesse sentido, o autor afirma que as formas de desrespeito correspondem ao "reconhecimento recusado", atingindo diretamente a integridade moral do indivíduo (Honneth, 2009, p. 213). Essa compreensão mostra-se particularmente pertinente para interpretar a experiência migratória,

uma vez que o deslocamento territorial frequentemente expõe os sujeitos à invisibilização, à estigmatização e às dificuldades de inserção nas relações sociais da comunidade de acolhida, tornando o reconhecimento condição indispensável para a construção do pertencimento.

Partindo desse referencial, o presente artigo tem por objetivo analisar como as experiências de reconhecimento e de desrespeito vivenciadas por estudantes migrantes venezuelanos influenciam seus processos de integração escolar, pertencimento e participação na comunidade educativa. Busca-se compreender como as práticas institucionais e as relações estabelecidas no ambiente escolar são percebidas por esses estudantes, identificando em que medida favorecem ou dificultam experiências de acolhimento, valorização da diversidade cultural e construção de vínculos sociais significativos.

Nessa perspectiva, a integração escolar deixa de ser compreendida apenas como adaptação do estudante migrante ao ambiente escolar e passa a ser entendida como um processo relacional de construção do reconhecimento recíproco. As experiências narradas pelos estudantes são, portanto, analisadas como expressões concretas das dinâmicas de reconhecimento e de desrespeito descritas por Honneth (2009), permitindo compreender de que maneira essas relações influenciam a constituição do pertencimento e da participação escolar.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo empírico de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da análise das experiências de integração escolar vivenciadas por estudantes migrantes venezuelanos matriculados no Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. O estudo considera as relações estabelecidas no contexto educacional e seus impactos sobre os processos de pertencimento e reconhecimento social.

Como estratégia de produção de dados, foram aplicados questionários aos estudantes migrantes venezuelanos e aos estudantes brasileiros não migrantes matriculados no Ensino Médio. Segundo Gil (2021, p. 137), o questionário consiste em "uma técnica de investigação composta por questões que são submetidas às pessoas para obter informações das mais diversas". A utilização desse instrumento possibilitou a construção de um panorama dialógico das relações interculturais estabelecidas no ambiente escolar. Além disso, a coleta das percepções dos estudantes brasileiros permitiu estabelecer contrastes entre as diferentes experiências vivenciadas, distinguindo aspectos comuns à juventude daqueles relacionados especificamente à condição migratória.

Em observância às exigências éticas aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos, o estudo foi previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Parecer nº 8.297.338, assegurando a proteção dos direitos, da privacidade e da dignidade de todos os participantes. A pesquisa contou, ainda, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da concessão de bolsa de pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes às relações de convivência, pertencimento e reconhecimento construídas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a análise privilegiou os discursos produzidos pelos participantes, buscando identificar elementos relacionados às experiências de reconhecimento e de desrespeito descritas por Honneth (2009), especialmente nas esferas do amor, do direito e da solidariedade.

Os dados foram interpretados à luz da Teoria do Reconhecimento, permitindo compreender de que maneira as interações estabelecidas no ambiente educacional influenciam a construção da identidade, do pertencimento e da integração dos estudantes migrantes. A análise concentrou-se nas percepções dos estudantes migrantes, dos estudantes brasileiros e dos profissionais da educação acerca das relações interculturais vivenciadas no cotidiano escolar, evidenciando experiências de acolhimento, valorização da diversidade cultural e participação na comunidade educativa.

A gramática do reconhecimento e o pertencimento em contextos migratórios

A discussão acerca do reconhecimento e do pertencimento ocupa posição em debates contemporâneos sobre identidade, cidadania e inclusão social, especialmente diante da intensificação dos fluxos migratórios observados nas últimas décadas. Em cenários marcados pelo deslocamento humano, pela diversidade cultural e pela necessidade de reconstrução de vínculos sociais, compreender as dinâmicas do reconhecimento torna-se fundamental para analisar as formas de inserção dos sujeitos nas sociedades de acolhimento.

Entre os autores que mais contribuíram para esse campo de investigação destaca-se Axel Honneth (2009), cuja obra *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* propõe uma interpretação das relações sociais fundamentada na necessidade humana de validação intersubjetiva. O autor sustenta que a constituição da identidade individual depende das experiências de reconhecimento construídas nas relações sociais. Para Honneth (2009, p. 155), "a reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco", uma

vez que os indivíduos somente conseguem desenvolver uma relação positiva consigo mesmos quando são reconhecidos pelos demais como sujeitos legítimos e socialmente valiosos.

Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante para compreender as experiências migratórias, que podem ser entendidas como processos de reorganização das condições sociais do reconhecimento. Ao ingressar em uma nova sociedade, o migrante passa a reconstruir vínculos afetivos, redefinir sua posição como sujeito de direitos e buscar o reconhecimento de sua identidade cultural. O deslocamento, portanto, não produz apenas desafios materiais ou administrativos, mas inaugura um novo percurso de constituição identitária, no qual o reconhecimento assume papel decisivo para a reconstrução da autoconfiança, do autorrespeito e da autoestima descritos por Honneth (2009).

Ao deixar seu país de origem, o migrante não realiza apenas um deslocamento territorial, mas enfrenta desafios relacionados à adaptação cultural, à reconstrução identitária e à redefinição de pertencimentos. Nesse percurso, o reconhecimento exerce papel central, pois influencia diretamente a capacidade de estabelecer vínculos sociais, participar da vida comunitária e desenvolver uma relação positiva consigo mesmo nas três esferas fundamentais propostas por Honneth (2009): amor, direito e solidariedade.

A primeira esfera refere-se ao amor, compreendido como o conjunto de relações afetivas primárias estabelecidas no âmbito familiar, nas amizades e nos vínculos de cuidado. É por meio dessas relações que o indivíduo desenvolve a autoconfiança necessária para interagir com o mundo social de forma segura e autônoma. Para Honneth (2009), a experiência de acolhimento e cuidado constitui a base emocional sobre a qual se estruturam as demais formas de reconhecimento.

A segunda esfera corresponde ao direito. Nessa dimensão, o sujeito é reconhecido como portador de direitos e deveres em condições de igualdade com os demais membros da comunidade. Trata-se da esfera responsável pela construção do autorrespeito, pois permite ao indivíduo perceber-se como sujeito legítimo perante a ordem jurídica e social. A privação de direitos ou a exclusão de determinados grupos dos espaços de participação configura, nessa perspectiva, uma forma de desrespeito capaz de comprometer a dignidade e a autonomia dos sujeitos (Honneth, 2009).

A terceira esfera é a da solidariedade, vinculada à estima social e ao reconhecimento das capacidades, das características particulares e das contribuições individuais para a vida coletiva. Diferentemente do reconhecimento jurídico, fundamentado na igualdade universal dos sujeitos, a solidariedade valoriza aquilo

que torna cada indivíduo singular. É nessa esfera que se desenvolve a autoestima, elemento indispensável para a construção do sentimento de pertencimento e para a participação ativa na comunidade (Honneth, 2009).

A ausência ou a negação de qualquer uma dessas formas de reconhecimento produz experiências de desrespeito que podem manifestar-se por meio da invisibilidade social, da discriminação, da exclusão e da negação da dignidade humana. Segundo Honneth (2009), os conflitos sociais emergem justamente da luta dos sujeitos e dos grupos sociais pelo reconhecimento de suas identidades, necessidades e modos de vida. O reconhecimento, portanto, não constitui apenas uma dimensão moral das relações sociais, mas um requisito fundamental para a construção de sociedades mais democráticas e inclusivas.

Essa compreensão dialoga com Hall (2006), para quem as identidades não são fixas nem naturais, mas construídas continuamente nas relações sociais, culturais e históricas. Em contextos migratórios, os sujeitos negociam permanentemente suas referências culturais, produzindo novas formas de pertencimento e identificação. Na mesma direção, Freire (2024) destaca que o reconhecimento do outro constitui condição essencial para a construção de práticas educativas emancipadoras, fundamentadas no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização das experiências de vida dos sujeitos.

A aplicação dessa perspectiva ao contexto educacional revela-se particularmente relevante quando se observam as experiências de estudantes migrantes. Além dos desafios relacionados ao idioma, à adaptação cultural e à reconstrução de vínculos sociais, esses estudantes frequentemente enfrentam situações de invisibilidade e desvalorização de suas identidades culturais diante de uma cultura predominante. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a desempenhar papel fundamental na promoção do reconhecimento, do pertencimento e da inclusão social.

Diante desse quadro, torna-se relevante investigar como as relações construídas no ambiente escolar são percebidas pelos estudantes migrantes, especialmente no que se refere às experiências de acolhimento, reconhecimento e construção do pertencimento. Tal perspectiva demanda ambientes educativos capazes de reconhecer as diferenças culturais, valorizar as trajetórias migratórias e promover relações pautadas no respeito mútuo e na valorização da diversidade.

Assim, a integração escolar não se restringe ao ingresso ou à permanência formal do estudante na instituição de ensino, mas envolve sua participação efetiva na vida escolar, a construção de vínculos sociais e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade educativa. O reconhecimento apresenta-se, por-

tanto, como categoria analítica central para compreender as experiências vivenciadas pelos estudantes migrantes venezuelanos no contexto investigado.

Reconhecimento Afetivo, Desenraizamento e Reconstrução de Vínculos

A primeira dimensão do reconhecimento identificada por Honneth (2009) refere-se ao amor, entendido como o conjunto de relações afetivas responsáveis pela construção da autoconfiança e de uma relação positiva dos sujeitos consigo mesmos. Para o autor, a identidade pessoal constitui-se por meio de relações intersubjetivas de reconhecimento, razão pela qual experiências de desrespeito afetam diretamente a forma como os indivíduos se percebem e se relacionam com o mundo social.

Em contextos migratórios, essa dinâmica torna-se particularmente evidente, pois o deslocamento territorial rompe vínculos familiares, comunitários e culturais anteriormente constituídos, exigindo que os sujeitos reconstruam relações de reconhecimento na sociedade de acolhida. Conforme afirma Honneth (2009, p. 253), "os motivos da resistência social e da rebelião se formam no quadro de experiências morais que procedem da infração de expectativas de reconhecimento profundamente arraigadas".

Nessa perspectiva, os desafios vivenciados pelos estudantes migrantes ultrapassam as dificuldades objetivas de adaptação, expressando experiências morais de desrespeito decorrentes da frustração de expectativas legítimas de reconhecimento. Essas experiências repercutem diretamente sobre a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima, comprometendo a construção de uma relação positiva consigo mesmos.

Dentre essas dificuldades, destacam-se, nesta pesquisa, as barreiras linguísticas, culturais e relacionais, que não representam apenas obstáculos à integração escolar, mas evidenciam formas de reconhecimento incompleto capazes de interferir na constituição identitária e no sentimento de pertencimento.

À luz da Teoria do Reconhecimento, a experiência migratória pode ser compreendida como um contexto em que os sujeitos reconstroem relações intersubjetivas fundamentais para sua constituição identitária. Os relatos analisados a seguir evidenciam como experiências de reconhecimento e de desrespeito se manifestam no cotidiano escolar, influenciando diretamente a integração dos estudantes migrantes.

Os relatos evidenciam que a experiência migratória é marcada por desafios emocionais relacionados à adaptação a uma nova realidade social e cultural. A estudante AMVFDP1b afirma sentir-se frequentemente incomodada por não

dominar plenamente a língua portuguesa, demonstrando que as dificuldades linguísticas ultrapassam a dimensão comunicacional e alcançam aspectos relacionados à segurança emocional, à participação e ao sentimento de pertencimento. A própria participante destaca, ainda, a necessidade de maior apoio linguístico aos estudantes migrantes.

Embora os demais estudantes venezuelanos não tenham relatado diretamente dificuldades com o idioma, essa questão aparece nas percepções dos estudantes brasileiros. Os participantes ABGP1EF2b e ABGP2AH3a reconhecem que a aprendizagem da língua portuguesa constitui um dos principais desafios enfrentados pelos colegas venezuelanos durante sua adaptação ao ambiente escolar.

Esses depoimentos indicam que a limitação comunicacional reduz oportunidades de interação, dificulta a construção de vínculos e pode intensificar experiências de isolamento social. Para Honneth (2009), a comunicação constitui uma das mediações pelas quais se estabelecem relações de reconhecimento intersubjetivo. Assim, as dificuldades linguísticas relatadas pelos estudantes não representam apenas obstáculos ao processo de aprendizagem, mas limitam sua possibilidade de serem reconhecidos como participantes legítimos da comunidade escolar, comprometendo a construção da autoconfiança e dificultando o desenvolvimento de relações de pertencimento.

Da mesma forma, o participante AMVMLB1b relata que seu principal vínculo de amizade foi construído com um colega brasileiro. Ao ser questionado sobre quem demonstra preocupação com ele no ambiente escolar, refere-se ao seu melhor amigo, com quem passa grande parte do tempo. O relato evidencia que os vínculos estabelecidos após a migração desempenham papel fundamental na reconstrução das relações afetivas fragilizadas pelo deslocamento territorial. Esse movimento revela que a constituição de novos vínculos pode ser compreendida como uma expressão concreta da luta por reconhecimento descrita por Honneth (2009), por meio da qual os sujeitos procuram reconstruir relações positivas consigo mesmos no novo contexto social. Mais do que estratégias individuais de adaptação, esses vínculos representam formas de reconstrução do reconhecimento intersubjetivo após a experiência do desenraizamento migratório.

Os dados também revelam que o acolhimento promovido por colegas, professores e demais membros da comunidade escolar exerce papel decisivo na adaptação dos estudantes migrantes. O participante AMVMAM1b destaca que se sente confortável na escola em razão das amizades construídas com colegas brasileiros. De maneira semelhante, AMVMCF1b afirma que a maioria de seus amigos são brasileiros e reconhece que, ao longo dos anos de convivência escolar, aprendeu

significativamente com esses colegas e com os professores, que lhe oferecem apoio emocional durante sua adaptação.

Observa-se que os vínculos afetivos identificados pelos participantes não se restringem às relações entre estudantes migrantes. Em diversos relatos, colegas brasileiros e professores são apontados como referências importantes de apoio emocional, indicando que o reconhecimento afetivo emerge da convivência cotidiana e das relações construídas no ambiente escolar. Essas redes de apoio reduzem as inseguranças decorrentes da experiência migratória e favorecem a reconstrução dos vínculos sociais fragilizados pelo deslocamento.

As evidências analisadas corroboram a compreensão de Honneth (2009) de que a autoconfiança não é produzida individualmente, mas resulta das relações afetivas estabelecidas com os outros. É por meio dessas relações que os sujeitos desenvolvem uma relação positiva consigo mesmos, condição indispensável para sua participação na vida social.

No contexto investigado, a escola transcende sua função estritamente pedagógica ao constituir-se como espaço de reconstrução dos vínculos de reconhecimento, possibilitando que estudantes migrantes desenvolvam novas relações de confiança, fortaleçam o sentimento de pertencimento e reconstruam positivamente sua identidade por meio de relações de reconhecimento recíproco que sustentam sua participação na comunidade escolar.

Reconhecimento Jurídico, Autorrespeito e Inclusão Escolar

A segunda esfera do reconhecimento proposta por Honneth (2009) refere-se ao direito, compreendido como o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito portador de direitos e deveres em condições de igualdade com os demais membros da comunidade. Nessa dimensão, desenvolve-se o autorrespeito, condição indispensável para que os sujeitos se reconheçam como participantes legítimos da vida social. Quando esse reconhecimento é negado, produzem-se experiências de desrespeito que comprometem não apenas o exercício formal dos direitos, mas também a percepção que o indivíduo constrói de si mesmo como sujeito digno de participação e consideração social.

Os relatos dos estudantes migrantes revelam experiências ambíguas nesse campo. De um lado, diversos participantes afirmam sentir-se respeitados e reconhecidos pela instituição escolar. O estudante AMVMCF1b relata que a escola contribuiu para que aprendesse a respeitar mais as pessoas, enquanto o participante AMVMSP3a destaca que os conhecimentos relacionados ao respeito, às leis e à valorização das pessoas contribuem diretamente para sua autoestima e para seu desen-

volvimento pessoal. Esses relatos indicam que a escola pode constituir um espaço de fortalecimento do autorrespeito ao promover relações baseadas na igualdade, no respeito mútuo e no reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos.

Por outro lado, os dados também evidenciam situações de desrespeito relacionadas à condição migratória. A estudante AMVFDA2a afirma que ainda se sente excluída em razão das dificuldades com o idioma português e relata não encontrar espaços efetivos para expressar suas opiniões. De forma semelhante, o participante AMVMCD2b descreve situações recorrentes de silenciamento em sala de aula, afirmando que sua opinião não é considerada pelos colegas. À luz da Teoria do Reconhecimento, essas experiências revelam formas de reconhecimento incompleto, uma vez que limitam a participação dos estudantes e comprometem a construção do autorrespeito decorrente do reconhecimento como membros legítimos da comunidade escolar.

Essas experiências não aparecem apenas nos relatos dos estudantes venezuelanos. Os próprios estudantes brasileiros reconhecem a existência de situações de preconceito e discriminação. A participante ABGP1A1a afirma que ser estudante venezuelano no Brasil significa frequentemente "lidar com piadas de mau gosto", além de relatar que já presenciou diversas situações de desrespeito direcionadas aos colegas migrantes.

Na mesma direção, o participante ABGP1B2a reconhece que a xenofobia constitui um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes venezuelanos. A convergência entre as percepções de estudantes migrantes e brasileiros reforça que essas experiências não representam situações isoladas, mas evidenciam obstáculos concretos ao reconhecimento jurídico e social dos estudantes migrantes no cotidiano escolar.

Os dados demonstram que, embora o acesso formal à educação esteja assegurado, a efetivação desse direito exige mais do que a matrícula e a permanência na escola. À luz de Honneth (2009), o reconhecimento jurídico concretiza-se quando os estudantes são tratados como sujeitos de direitos, têm assegurada a possibilidade de participação e percebem que suas vozes possuem igual valor no espaço escolar. Quando essas condições não são plenamente garantidas, emergem experiências de invisibilidade, exclusão e desrespeito que comprometem o autorrespeito e limitam a integração escolar.

Desse modo, a efetivação do direito à educação depende da construção de relações institucionais capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas o reconhecimento efetivo dos estudantes migrantes como membros legítimos da comunidade educativa.

Reconhecimento Social, Pertencimento e Interculturalidade

A terceira esfera do reconhecimento proposta por Honneth (2009) corresponde à solidariedade, compreendida como a valorização social das características, capacidades e particularidades que tornam cada indivíduo singular.

É nessa dimensão que se desenvolve a autoestima, uma vez que os sujeitos passam a perceber que suas características e contribuições possuem valor para a comunidade da qual fazem parte. Em contextos migratórios, essa esfera adquire especial relevância, pois a valorização da identidade cultural constitui condição fundamental para que os estudantes reconstruam o sentimento de pertencimento no novo contexto social.

Os dados da pesquisa revelam que a cultura venezuelana tem se constituído como importante elemento de aproximação entre estudantes migrantes e brasileiros. Diversos relatos apontam experiências positivas de intercâmbio cultural, especialmente relacionadas à culinária. O participante AMVMAM1b relata que seus amigos brasileiros apreciam o cachorro-quente venezuelano preparado por sua família. De maneira semelhante, o estudante AMVMCF1b afirma que amigos e professores demonstram interesse tanto pela comida quanto pela cultura venezuelana. O participante AMVMLB1b também relata que seus amigos brasileiros apreciam a arepa, alimento tradicional venezuelano.

À luz da Teoria do Reconhecimento, essas experiências ultrapassam a simples curiosidade cultural. Ao valorizarem elementos da cultura venezuelana, colegas e professores reconhecem positivamente aspectos constitutivos da identidade desses estudantes, favorecendo o desenvolvimento da autoestima e fortalecendo sua inserção na comunidade escolar. O reconhecimento das diferenças culturais, portanto, deixa de representar apenas uma prática de convivência para constituir uma condição concreta de integração e pertencimento.

Essa percepção também aparece nos relatos dos estudantes brasileiros. A participante ABGP1EF2b afirma ter aprendido palavras em espanhol por meio da convivência com colegas venezuelanos, enquanto outros participantes destacam a ampliação de seus conhecimentos sobre hábitos culturais, culinária e formas de comunicação diferentes das suas. Esses relatos evidenciam que o reconhecimento ocorre de maneira recíproca, favorecendo a construção de relações interculturais marcadas pelo respeito, pela valorização da diversidade e pelo aprendizado mútuo.

A valorização da cultura de origem também aparece associada ao fortalecimento do sentimento de pertencimento. A participante AMVFFF3a relata que suas amigas brasileiras demonstram interesse pela culinária venezuelana, afirmando que essa valorização faz com que se sinta mais próxima de sua cultura

e mais acolhida no ambiente escolar. Sob a perspectiva de Honneth (2009), tais experiências evidenciam que a autoestima se fortalece quando as particularidades individuais deixam de ser motivo de invisibilização e passam a ser reconhecidas como elementos socialmente valiosos.

Entretanto, os dados também revelam limitações institucionais. Diversos estudantes, tanto migrantes quanto brasileiros, afirmam não identificar ações sistemáticas da escola voltadas à valorização da cultura venezuelana. Além disso, a barreira linguística permanece como um dos principais obstáculos à plena integração escolar. Nesse sentido, a sugestão apresentada pela participante AMVFDP2b, que propõe a criação de grupos de apoio linguístico entre estudantes venezuelanos e brasileiros, evidencia a necessidade de ampliar espaços institucionais capazes de fortalecer práticas interculturais e promover relações de reconhecimento recíproco.

Os resultados demonstram que a integração escolar não depende exclusivamente de políticas formais de acolhimento, mas também da construção cotidiana de relações de respeito, valorização e reconhecimento mútuo. Na terceira esfera do reconhecimento, a solidariedade manifesta-se justamente quando as diferenças deixam de constituir fatores de exclusão e passam a ser reconhecidas como contribuições legítimas para a vida coletiva.

Nessa perspectiva, a interculturalidade emerge como elemento essencial para a efetivação do direito à educação, possibilitando que a diversidade cultural seja compreendida não como obstáculo, mas como potencialidade para a construção de uma comunidade escolar mais democrática, plural e inclusiva.

Conclusão

O presente artigo teve por objetivo analisar como as experiências de reconhecimento vivenciadas por estudantes migrantes venezuelanos influenciam a efetivação do direito à educação e os processos de integração escolar. Trata-se de um recorte de uma investigação mais ampla, desenvolvida em nível de mestrado, voltada à compreensão das relações entre migração, reconhecimento e pertencimento no contexto educacional.

Partindo da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009) e da análise empírica realizada com estudantes migrantes, estudantes brasileiros e profissionais da educação de uma escola pública estadual localizada em Dourados, Mato Grosso do Sul, buscou-se compreender de que maneira as experiências de reconhecimento e de desrespeito interferem na construção do pertencimento e na efetivação do direito à educação em contextos marcados pela mobilidade humana e pela diversidade cultural.

Os resultados demonstraram que a integração escolar dos estudantes migrantes não depende exclusivamente da garantia formal de acesso à escola, mas da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar. As três esferas do reconhecimento propostas por Honneth (2009), amor, direito e solidariedade, manifestaram-se concretamente na realidade investigada, evidenciando que a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima constituem dimensões fundamentais para a participação efetiva dos estudantes na comunidade escolar.

No âmbito do reconhecimento afetivo, verificou-se que a reconstrução dos vínculos sociais e as relações de acolhimento contribuem para superar as rupturas provocadas pela migração. Na esfera jurídica, embora o direito à educação esteja formalmente assegurado, persistem experiências de exclusão, silenciamento e xenofobia que comprometem o autorrespeito e limitam a participação dos estudantes migrantes. Já na esfera da solidariedade, a valorização da cultura venezuelana e das experiências interculturais fortalece a autoestima, amplia o sentimento de pertencimento e favorece a construção de relações mais inclusivas.

A pesquisa também evidenciou uma importante contradição: ao mesmo tempo em que os estudantes relatam experiências de acolhimento, amizade e integração, permanecem presentes manifestações de preconceito, invisibilidade e discriminação. Esse cenário demonstra que a efetivação do direito à educação não pode ser reduzida ao acesso e à permanência na escola, exigindo relações institucionais comprometidas com o reconhecimento das diferenças culturais e com a participação efetiva de todos os estudantes.

Como contribuição teórica, o estudo reafirma a potencialidade da Teoria do Reconhecimento ser vista como uma lente analítica, para compreender os processos de integração escolar em contextos migratórios, aproximando o debate filosófico de Honneth (2009) das discussões educacionais e jurídicas acerca da efetivação dos direitos fundamentais.

No plano empírico, oferece evidências produzidas a partir da realidade de uma escola pública brasileira, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre migração, pertencimento, interculturalidade e direito à educação.

Os resultados apresentados não esgotam a temática investigada, mas apontam caminhos para novas pesquisas voltadas à análise das práticas pedagógicas interculturais, das políticas públicas destinadas à população migrante e dos impactos dessas iniciativas sobre a participação, a aprendizagem e o reconhecimento dos estudantes em diferentes contextos educacionais.

Conclui-se que o reconhecimento constitui condição indispensável para a concretização material do direito à educação. Mais do que assegurar matrícula,

permanência ou desempenho escolar, a escola é chamada a constituir-se como espaço de produção de relações de reconhecimento capazes de promover a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima dos estudantes migrantes.

Nessa perspectiva, a integração escolar deixa de representar apenas um objetivo administrativo ou pedagógico e passa a constituir uma experiência de construção da cidadania, na qual o reconhecimento recíproco se revela fundamento indispensável para que o direito à educação seja efetivamente vivido por todos.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, razão pela qual se agradece por ter viabilizado a pesquisa; à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH), pelo ambiente acadêmico, científico e interdisciplinar que possibilitou a construção deste estudo; à Escola Estadual pela receptividade, confiança e disponibilidade em acolher a pesquisa e contribuir para sua realização; e aos estudantes participantes, migrantes venezuelanos e brasileiros, pela generosidade em compartilhar suas experiências, histórias de vida, desafios e expectativas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 maio 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-37.

DALLACORT, Luís Ângelo.; LUZ, Ariane Faverzani; NOSCHANG, Patrícia Grazziotin. A luta pelo reconhecimento dos imigrantes como sujeitos de direitos no Brasil. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais,** Aracaju, v. 9, n. 3, p. 77-87, 2022.

FOLLE, Francielle Vascotto. **A Interculturalidade como mecanismo de integração de imigrantes venezuelanos em Dourados-MS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. comemorativa. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, Axel**. Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). **Relatório Anual 2025**: Migrações e Refúgio no Brasil. Brasília, DF: OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2026. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Relatorio_Anual_2025.pdf. Acesso em: 06 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **World Migration Report 2026**. Geneva: International Organization for Migration, 2026. Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/resources/relatorio-mundial-sobre-migracao-2026-ingles. Acesso em: 06 jun. 2026.

SILVA, Leandro Arvelino. **A Imigração Venezuelana a partir da Perspectiva dos Estudantes Venezuelanos da Escola Menodora Fialho de Figueiredo, de Dourados – MS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

VALORIZAÇÃO DOS SABERES DOS IMIGRANTES CONGOLESES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SOCIAL EM LUANDA (ANGOLA)

VALUING THE KNOWLEDGE OF CONGOLESE IMMIGRANT IN THE CONTEXT OF SOCIAL EDUCATION IN LUANDA (ANGOLA)

DOI 10.55028/geop.v21i40

Sousa da Silva Sobrinho[*]
Ivone da Silva Machado Santos[**]
Octávio Bengui José Hinda[***]
António Carlos Manuel[****]

Resumo: Este estudo analisa estratégias da Educação Social voltadas à valorização dos saberes dos imigrantes congoleses em Luanda, Angola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em procedimentos bibliográfico e documental. Os resultados apontam desafios relacionados ao reconhecimento das identidades culturais, à fragilidade das redes de apoio social e às limitações dos espaços de participação comunitária. Como estratégias para a valorização dos saberes desses imigrantes destacam-se a realização de eventos multiculturais, o fortalecimento das redes de acolhimento, a integração social, a promoção de espaços de participação e o diálogo intercultural.

Palavras-chave: Educação Social; Migração; Inclusão Social; Interculturalidade; Imigrantes Congoleses.

Abstract: This study analyzes social education strategies aimed at valuing the knowledge held

Introdução

Geograficamente, Angola localiza-se na parte austral do continente africano, limitado ao Sul pela República da Namíbia; ao leste, pela República da Zâmbia; ao noroeste, pelo oceano atlântico; ao norte, pela República do Congo (Brazzaville) e pela República Democrática do Congo (RDC). A última constitui a maior fronteira terrestre e fluvial de Angola com cerca de 2.511 km^2 (Paim, 2024).

Para compreender melhor esse fluxo migratório, é necessário conside-

[*] Graduado em Ensino de História pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-BENGO); mestre e doutorando em Educação Social pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal. https://orcid.org/0009-0005-6138-3783. E-mail: sousadasilvasobrinho9@gmail.com.

[**] Graduada em matemática pelo Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia (IMES); mestra em Gestão Social e Desenvolvimento Territorial pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). https://orcid.org/0009-0003-6762-6470 .E mail: ivonesmachado@gmail.com.

[***] Graduado em Ensino de História pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-BENGO); mestre em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas – (UEA), Escola Normal Superior – ENS, Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGED). https://orcid.org/0009-0004-5289-8112. E-mail: octaviobengui@gmail.com.

[****] Graduado em Ensino de História pela Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-BENGO). https://orcid.org/0009-0005-7578-5740. E-mail: antoniomassengo4@gmail.com.

by Congolese immigrants in Luanda, Angola. It is a qualitative study based on bibliographic and documentary research. The results highlight challenges related to the recognition of cultural identities, the fragility of social support networks, and limitations regarding spaces for community participation. Key strategies for valuing these immigrants' knowledge include hosting multicultural events, strengthening reception, social integration networks, and fostering spaces for participation and intercultural dialogue.

Keywords: Social Education; Migration; Social Inclusion; Interculturality; Congolese Migrants.

rar fatores históricos e políticos que ajudam a explicar a presença de cidadãos congoleses em Angola. Do ponto de vista histórico, deve-se ao fato de que, no contexto pré-colonial, uma boa parte do atual território angolano e congolês constituía o Reino do Congo, situação alterada apenas com a colonização e os limites fronteiriços estabelecidos na Conferência de Berlim em 1884-1885 (Inglês, 2017; Paim, 2024).

No plano político, por se tratar de uma região rica em minerais, desde 2021, o leste da RDC tem sido alvo de tensões, disputas e conflitos armados entre a Força Oficial Armada da RDC e o movimento "rebelde" M23. Essa situação tem sido considerada como uma das principais causas do conflito generalizado que tem provocado uma onda de extrema violência e atrocidades aos cidadãos civis (Rosas; Carvalho, 2024; Lima, 2024).

Segundo a Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em setembro de 2025, Angola acolheu aproximadamente 55 mil refugiados e requerentes de asilo, provenientes principalmente da República Democrática do Congo, Guiné-Bissau, Costa do Marfim e Mauritânia. Entre esses grupos, os cidadãos congoleses representavam a maior parcela da população refugiada residente no país, correspondendo a cerca de 41,4% do total. Sensivelmente 68,7% dos refugiados e requerentes de asilo registados em Angola residem em Luanda.

Dados recentes do Relatório intitulado "Arriscando suas vidas para sobreviver", divulgados pela Organização Não Governamental (ONG) dos Médicos sem Fronteiras (MSF), indicam que, apenas em 2025, o conflito na RDC deslocou cerca de 100 mil pessoas. Destes, 35 mil buscaram segurança no território angolano (MSF, 2025).

Com base no Relatório (MSF, 2025), o ingresso ao território angolano ocorre principalmente por meio das províncias de Cabinda, Lunda Norte, Uíge, Zaire e Moxico, que compartilham fronteiras terrestres e fluviais com a RDC. Embora as portas de entrada sejam às províncias referenciadas, os imigrantes têm como destino final a cidade de Luanda. Essa preferência é motivada pela busca de maiores oportunidades de trabalho, acesso a serviços públicos, possibilidades de inserção em redes sociais e comunitárias.

No âmbito institucional, Angola dispõe de instrumentos jurídicos voltados à proteção e regulamentação da permanência de estrangeiros no país. Destaca-se a Lei n.º 13/19, de 23 de maio de 2019, que estabelece o Regime Jurídico dos Cidadãos Estrangeiros na República de Angola, regulando aspectos relacionados à entrada, permanência, residência e saída de cidadãos estrangeiros. O dispositivo jurídico é um avanço normativo, contudo, a efetivação da inclusão social dos migrantes exige ações que ultrapassem a dimensão legal e alcancem os espaços comunitários, culturais e educativos.

É neste contexto que o presente artigo busca analisar as estratégias que a Educação Social dispõe para articulação e valorização dos saberes dos imigrantes congoleses em Luanda. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em procedimentos bibliográfico e documental (Gil, 2002). Em relação ao primeiro (bibliográfico), recorremos a autores como: Inglês (2017); Paim (2019); Sobrinho (2024) e outros. Em relação ao segundo (documental), consultamos a Constituição da República de Angola (2010); e o Regime Jurídico dos Cidadãos Estrangeiros na República de Angola, Lei nº 13/19, de 23 de maio de 2019.

O trabalho é constituído por quatro partes. Na primeira, apresentamos de forma concisa a contextualização da nossa temática e os seus respectivos objetivos; na segunda, discutimos em relação a presença dos imigrantes congoleses em Luanda e os estigmas criados em torno deles; na terceira, abordamos sobre as possibilidades desenvolvidas por meio da Educação Social que podem contribuir na melhor integração e valorização dos saberes desta população em Luanda; por fim, trazemos as considerações finais do presente estudo.

Os congoleses em Luanda: cultura e estigmas sociais

Os processos migratórios em Angola, desde o período colonial até o contexto pós-independência desempenharam um papel significativo na configuração social, cultural e política do país. Segundo Ammassari (2005), na atualidade, o impacto no crescimento deste movimento tem sido observado nas relações sociais, nas culturais e nas formações identitárias da sociedade angolana.

E sobre este olhar, os direitos dos estrangeiros na condição de imigrantes no território angolano estão salvaguardados no artigo 25º da Constituição da República de Angola. Segundo o documento, tal como os cidadãos angolanos, os imigrantes gozam igualmente dos direitos, liberdades e garantias fundamentais, bem como proteção do Estado (Angola, 2010, p.11).

É nesta concepção que o Regime Jurídico dos Cidadãos Estrangeiros que complementa a Constituição, Lei nº 13/19, de 23 de maio de 2019, define como imigrante todo cidadão credenciado e autorizado a residir de maneira temporária ou definitiva no território angolano e não possui a nacionalidade do país. De acordo com o instrumento, é garantido aos imigrantes o direito de:

> a) recorrer aos órgãos judiciais dos atos que violem os seus direitos; b) não ser preso sem culpa formada, nem sofrer qualquer sanção, a não ser nos casos e pelas formas previstas na Lei; c) exercer e gozar pacificamente os seus direitos patrimoniais e não sofrer quaisquer medidas arbitrárias ou discriminatórias; d) não ser expulso ou extraditado, senão nos casos e pelas formas previstas na Lei (Angola, 2019, p. 04).

No substrato acima, observa-se que legalmente existe em Angola, um conjunto de iniciativas jurídicas que defendem, salvaguardam os princípios universais sobre o direito dos imigrantes e equitativamente incentivam o respeito à diferença e à diversidade. De acordo com o Serviço de Migração e Estrangeiro (SME), existem em todo território angolano cerca de 139.812 imigrantes de diversas nacionalidades. E destes, as nacionalidades com mais imigrantes no país são: a portuguesa, a chinesa, a guineense e a congolesa (Angola, 2024).

Em relação ao último, a presença de cidadãos oriundos da República Democrática do Congo (RDC), em Angola, especialmente, na capital Luanda é significativa, estando distribuída por diversos bairros e "*musseques*"[1], como Cazenga, Cacuaco, Sambizanga, Escongolense, Palanca, Kilamba Kiaxe e outros.

A existência dos congoleses ganha outro cunho de compreensão em relação aos outros cidadãos imigrantes, com evidência os da Europa e América (Coelho,

[1] No contexto angolano equivale a periferia.

2021). Sendo assim, esses imigrantes de nacionalidade congolesa são marcados no dia a dia por linguagens estereotipadas.

Esse modo de pensar, evidencia-se como xenofobia, uma atitude que não tolera o princípio da diversidade e é reforçada, principalmente, pelos bairros onde habitam, o tipo de sonoridade musical que ouvem, o modo de falar alto e a pouca adaptação com a língua portuguesa, características aproveitadas por alguns nacionais, como um caminho para prática de ações que legitimam a marginalização e o preconceito. Segundo (Kohatsu, 2019), essa versão de antipatia aos cidadãos da República Democrática do Congo (RDC), e outras maneiras de discriminação, condicionam a participação desse grupo na vida social do país de acolhimento.

Para contrariar essa lógica, a Agenda 2063, elaborada pela União Africana (UA) constitui um plano estratégico de longo prazo voltado para a construção de uma África integrada, próspera e centrada nas pessoas. Entre as suas aspirações, destacam-se a promoção de sociedades inclusivas, democráticas, comprometidas com os direitos humanos, a justiça social e a participação cidadã. O instrumento reconhece que o patrimônio cultural, linguístico e religioso do continente representa a valorização das identidades africanas e o respeito às diferenças como elementos essenciais para a construção da coesão social e do desenvolvimento sustentável, afirmando que: "a gestão de toda a nossa diversidade será uma fonte de riqueza, harmonia e transformação social e econômica, ao invés de uma fonte de conflito" (União Africana, 2015).

Portanto, a Agenda 2063 enfatiza a necessidade de promover a integração entre os povos africanos, fortalecer a livre circulação de pessoas e ampliar a participação ativa dos cidadãos nos processos de desenvolvimento social, econômico e político. Ao defender uma África inclusiva, na qual nenhuma pessoa deve ser excluída em virtude de sua origem, etnia, religião ou condição social, o documento reconhece a diversidade cultural como um elemento estratégico para a construção da coesão social. Nessa perspectiva, a gestão da diversidade deixa de ser compreendida como um fator de conflito e passa a constituir uma fonte de harmonia, transformação social e prosperidade compartilhada.

Estratégias de inclusão e valorização dos saberes dos imigrantes à luz da educação social

O respeito à pluralidade cultural é um elemento fundamental para integração dos povos como defende a agenda 2015-2063 da União Africana. Alinhada a esta, as experiências dos imigrantes congoleses não se restringem à educação formal ou às qualificações profissionais. Trata-se de um conjunto diversificado de saberes construídos ao longo da vida, nas relações familiares, comunitárias, culturais, reli-

giosas e laborais, vivenciadas tanto na República Democrática do Congo quanto nos contextos de deslocamento e acolhimento. São saberes linguísticos, práticas culturais, formas de organização comunitária, estratégias de solidariedade, atividades econômicas, modos de preservação da memória e da identidade coletiva.

À luz da Educação Social, os saberes dos imigrantes em Luanda constituem um patrimônio cultural. Ortega (1999) destaca ainda que, a educação é uma dimensão inseparável dos indivíduos e das comunidades acompanhando o ser humano ao longo de toda a vida. Por essa razão, a educação não se restringe ao espaço escolar, devendo ocorrer em diferentes contextos sociais e comunitários. Assim, toda educação é, ou deve ser social, pois se desenvolve na família, na escola, na comunidade e para à comunidade. Não é possível conceber uma educação verdadeiramente individual sem considerar a formação dos sujeitos para a vida em sociedade e para a convivência coletiva. Segundo Ortega (1999), a Educação Social constitui um processo progressivo e contínuo de formação do indivíduo, orientado para o seu desenvolvimento integral e para sua participação na comunidade.

Outra perspectiva destacada por Petrus (1998) entende a Educação Social como um processo de socialização. Nessa concepção, sua finalidade é possibilitar a integração dos indivíduos na sociedade por meio da assimilação de normas, valores e atitudes que favorecem a convivência social. Trata-se de um processo que contribui para a participação dos sujeitos na vida comunitária, fortalecendo vínculos sociais e ampliando oportunidades de inclusão.

Como destaca Díaz (2006, p. 92), "o indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve efetuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano". A partir dessa premissa, amplia a compreensão da educação para além dos espaços formais de ensino, reconhecendo a importância dos contextos comunitários, culturais e sociais na formação dos sujeitos.

Sob esse viés, ao discutir os fundamentos da Educação Social, Petrus (1998) apresenta diferentes perspectivas construídas a partir da cultura do bem-estar. A primeira compreende a Educação Social como um processo de adaptação, por meio do qual os indivíduos adquirem características intelectuais, sociais e culturais necessárias para viver em determinado contexto social. Essa adaptação ocorre continuamente ao longo da vida, acompanhando as transformações sociais e permitindo que os sujeitos respondam às exigências de ambientes em constante mudança.

As teorias de educação social aplicadas ao contexto migratório, permitem compreender que a inclusão dos imigrantes não deve limitar-se ao acesso a serviços e direitos básicos. É necessário promover processos educativos que fortaleçam sua participação comunitária, valorizem seus conhecimentos e experiências, que contribuam para integração social sem que isso implique a perda de suas identidades culturais.

Sayad (1998), afirma que a migração deve ser compreendida como um fenômeno social total, capaz de transformar simultaneamente a sociedade de origem e a sociedade de acolhimento. No entendimento do autor, migrar não significa apenas deslocar corpos entre territórios, mas também transportar culturas, memórias, valores, conhecimentos e formas de organização social.

A compreensão dos fluxos migratórios africanos exige ainda a consideração das orientações estabelecidas pela União Africana. No contexto africano, estas movimentações apresentam características particulares relacionadas a fatores históricos, culturais, econômicos e políticos. A migração entre a República Democrática do Congo e Angola constitui um exemplo significativo dessa dinâmica, uma vez que ambos os países compartilham laços históricos construídos muito antes da constituição das fronteiras nacionais contemporâneas.

Com base na análise da dinâmica migratória dos congolenses em Luanda, destacamos três desafios centrais que condicionam a valorização dos saberes desta população, entre eles: (i) dificuldades relacionadas ao reconhecimento e preservação das identidades culturais; (ii) fragilidade das redes de apoio social e institucional; e (iii) limitações dos espaços de participação comunitária e diálogo intercultural.

Os resultados desses desafios baseiam-se em sobremodo, nos achados de Coelho e Falau (2024), que analisaram os processos de inserção social, cultural e linguística de imigrantes africanos e regressados em Angola. Os autores identificaram que dificuldades relacionadas ao reconhecimento identitário, à discriminação, à aprendizagem da língua portuguesa e à integração social constituem obstáculos recorrentes na trajetória dos imigrantes. Por outro lado, destacaram que as redes de relações familiares, comunitárias e os processos de aprendizagem construídos no cotidiano atuam como fatores impulsionadores da inserção social. Tais evidências reforçam os desafios observados nesta pesquisa e sustentam a necessidade de estratégias voltadas ao fortalecimento da inclusão social dos imigrantes congoleses em Luanda (Quadro 1).

Quadro 1. Desafios identificados e estratégias de inclusão propostas

Desafio identificado	Fundamentação no estudo de Coelho e Falau (2024)	Evidências observadas na pesquisa
Dificuldades de reconhecimento e valorização das identidades culturais.	Os autores discutem os conflitos de pertencimento, a reconstrução das trajetórias identitárias e as tensões entre a cultura de origem e a cultura angolana, evidenciadas nas práticas culturais, na música, na língua e nos costumes dos imigrantes.	Relatos de invisibilidade cultural, preconceito e dificuldades de valorização das tradições congolesas.
Barreiras linguísticas e comunicacionais	O estudo demonstra que o domínio limitado da língua portuguesa constitui um dos principais obstáculos para a integração social, educativa e profissional dos imigrantes e regressados.	Dificuldades relacionadas ao domínio da língua portuguesa e seus impactos na inserção social e profissional.
Fragilidade das redes de apoio e acolhimento social.	Os autores destacam a importância dos vínculos familiares, das amizades e das relações comunitárias como elementos facilitadores da inserção social e do sentimento de pertencimento.	Limitações no acesso à informações, apoio institucional e integração comunitária.
Limitações dos espaços de participação e diálogo intercultural	O artigo enfatiza a necessidade de relações baseadas na igualdade de diferenças, no diálogo intercultural, na superação da discriminação e da xenofobia.	Baixa participação em processos decisórios e escassez de espaços de diálogo intercultural.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos resultados da pesquisa e dos achados de Coelho e Falau (2024).

Os desafios sistematizados no Quadro 1, encontram respaldo tanto nos documentos analisados nesta pesquisa quanto nos resultados apresentados por Coelho e Falau (2024). Observa-se que as dificuldades relacionadas à identidade cultural, à língua, ao pertencimento social e à participação comunitária estão interligadas e influenciam diretamente os processos de inserção social dos imigrantes congoleses em Luanda.

Sob a orientação teórica da Educação Social, a partir dos desafios e evidências observadas, apontamos nesta análise três estratégias de reconhecimento dos saberes dos imigrantes congoleses em Luanda. A primeira, consiste na promoção de eventos multiculturais que favoreçam o reconhecimento da diversidade e o intercâmbio entre imigrantes e comunidades de acolhimento. A segunda, refere-se à criação e ao desenvolvimento de redes capazes de oferecer apoio social e fortalecer os vínculos comunitários. A terceira, traduz-se na promoção de espaços de participação e diálogo intercultural, nos quais os envolvidos possam expressar suas experiências, compartilhar conhecimentos e contribuir ativamente para a construção de soluções voltadas às necessidades da comunidade.

A promoção de eventos multiculturais tem como objetivo a valorização das identidades culturais, e constituem como processo de identificação de um patrimônio sociocultural, que frequentemente permanecem invisíveis diante de dis-

cursos que enfatizam apenas as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes. Hall (2006) destaca que a identidade cultural não é fixa nem imutável, mas construída continuamente por meio das relações sociais e dos processos históricos. Nesta percepção, estes grupos constroem novas formas de pertencimento sem necessariamente abandonar suas referências culturais de origem.

Por isso, a valorização das identidades culturais constitui um importante mecanismo de reconhecimento do acervo cultural, mas sua efetividade depende da existência de vínculos sociais sólidos na sociedade de acolhimento, onde tais vínculos nem sempre estão plenamente constituídos, o que reforça a necessidade de ações estruturadas de suporte. Nesse sentido, a criação e o fortalecimento de redes de acolhimento e integração tornam-se fundamentais para assegurar apoio, proteção e oportunidades de participação comunitária a esse grupo em Luanda.

Importa destacar que as redes de acolhimento podem ser compreendidas como espaços de solidariedade e cooperação que favorecem o compartilhamento de informações, a orientação sobre direitos, o acesso a serviços públicos e a construção de relações de confiança entre imigrantes e população local. Além de responderem às necessidades imediatas decorrentes do processo migratório, essas redes contribuem para o fortalecimento do sentimento de pertença e ampliação das oportunidades de participação social.

A importância dessas iniciativas também pode ser compreendida a partir das reflexões de Santos (2007), para quem a construção de sociedades mais justas requer o reconhecimento da pluralidade de saberes e experiências produzidas pelos diferentes grupos sociais. Segundo o autor, a valorização das experiências coletivas e das práticas de solidariedade fortalece os processos de participação social e contribui para o enfrentamento das desigualdades. Sob essa ótica, as redes de acolhimento constituem espaços privilegiados para a troca de conhecimentos, a cooperação comunitária e a construção de estratégias coletivas voltadas à inclusão dos imigrantes.

Candau (2008), destaca que a convivência democrática em contextos marcados pela diversidade cultural depende da criação de espaços que favoreçam o diálogo, o respeito às diferenças e a interação entre distintos grupos sociais. Assim, as redes de acolhimento e integração podem contribuir para aproximação dos grupos de chegada e comunidade local, promovendo relações baseadas na confiança, no reconhecimento mútuo e na cooperação. Ao fortalecer essas relações, cria-se um ambiente mais favorável para a participação dos imigrantes na vida social, econômica e cultural do território de acolhimento.

No caso dos congoleses em Luanda, o fortalecimento dessas redes pode ocorrer por meio da articulação entre associações comunitárias, instituições religiosas, instituições de ensino, organizações da sociedade civil, órgãos públicos e religiosas. A atuação conjunta desses diferentes atores sociais possibilita não apenas a oferta de apoio social, orientação jurídica e encaminhamento para serviços públicos, mas também o reconhecimento e a valorização dos saberes deste coletivo, suas experiências de vida e suas práticas culturais. Nesse sentido, tais redes favorecem a ampliação das oportunidades de participação comunitária, contribuindo para processos de integração mais amplos, consistentes e duradouros.

Nesse sentido, as redes de acolhimento e integração não apenas beneficiam os imigrantes, mas também contribuem para a própria comunidade de acolhimento, promovendo relações sociais mais inclusivas, participativas e solidárias.

Essa compreensão dialoga com a filosofia africana Ubuntu, fundamentada na ideia de que a existência humana se constrói nas relações com os outros. Expressa a máxima que "eu sou porque nós somos", valorizando a solidariedade, a reciprocidade, o respeito mútuo e a responsabilidade coletiva, princípios que convergem com a Educação Social ao promover a inclusão, a participação comunitária e o reconhecimento da diversidade (Ramose, 1999).

Como estratégia, destacam-se os espaços de participação e diálogo intercultural, entendidos como ambientes de interação, escuta e construção coletiva entre imigrantes e a comunidade de acolhimento. A inclusão social não se concretiza apenas por meio do acesso a direitos e serviços, mas também pela possibilidade de participação ativa dos sujeitos nos processos que influenciam suas vidas e o desenvolvimento da comunidade. Desta forma, a criação desses espaços de diálogo contribui para que os imigrantes deixem de ser vistos apenas como destinatários de políticas públicas e passem a ser reconhecidos como protagonistas e agentes de transformação social.

A importância do diálogo intercultural também é destacada por Walsh (2009), ao afirmar que a interculturalidade não deve limitar-se à convivência entre culturas distintas, mas promover relações horizontais baseadas no respeito mútuo, na cooperação e na construção coletiva do conhecimento. Sob essa perspectiva, o diálogo intercultural constitui uma ferramenta capaz de superar preconceitos, reduzir tensões sociais e fortalecer a convivência democrática em sociedades caracterizadas pela diversidade cultural.

A promoção de espaços de participação e diálogo intercultural encontra respaldo em experiências concretas desenvolvidas no contexto angolano. Um exemplo é a Feira dos Refugiados e Migrantes, organizada pela Comissão Episcopal

para a Pastoral dos Migrantes e Itinerantes (CEPAMI), em Luanda, que em 2025, reuniu migrantes, refugiados e membros da comunidade local para apresentações culturais, gastronômicas e artísticas.

De forma complementar, o Serviço Jesuíta aos Refugiados realiza oficinas, encontros comunitários, formações e atividades educativas que estimulam a participação social dos imigrantes e o diálogo entre diferentes culturas. Essas iniciativas constroem relações de confiança, compartilhamento de experiências e a elaboração coletiva de soluções para desafios comuns.

Diante do exposto, sob o panorama da Educação Social, a valorização dos saberes dos imigrantes congoleses em Luanda, podem contribuir para a construção de uma sociedade que não dispõem somente de mecanismos legais que salvaguardam os direitos desses grupos, mas que garantem a possibilidade de uma inclusão efetiva, independentemente da origem, raça, gênero, crenças e outras.

Considerações Finais

O presente estudo analisou estratégias da Educação Social voltadas à valorização dos saberes dos imigrantes congoleses em Luanda, Angola, evidenciando a relevância de abordagens que ultrapassam a dimensão normativa da inclusão social e alcançam os campos culturais, comunitários e educativos. A partir da análise realizada, verificou-se que os processos migratórios não envolvem apenas deslocamentos territoriais, mas também a circulação de saberes, identidades e práticas socioculturais que necessitam de ser reconhecidas e valorizadas nos contextos de acolhimento.

Os resultados indicam que os imigrantes congoleses enfrentam desafios significativos relacionados ao reconhecimento de suas identidades culturais, à fragilidade das redes de apoio social e às limitações dos espaços de participação comunitária e diálogo intercultural. Tais fatores contribuem para situações de vulnerabilidade, invisibilidade social e restrição do exercício pleno da cidadania, reforçando a necessidade de políticas e práticas mais integradas de inclusão.

Nesse sentido, conclui-se que a valorização das identidades culturais constitui um elemento fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e reconhecimento dos imigrantes. No entanto, sua efetividade depende da existência de redes de acolhimento estruturadas e de espaços efetivos de participação social, capazes de promover a interação entre imigrantes e comunidade local. Assim, a articulação entre associações comunitárias, organizações religiosas, instituições de ensino, organizações não governamentais e órgãos públicos mostra-se estratégica para a consolidação de processos de integração mais consistentes.

Ademais, evidenciou-se que os espaços de diálogo intercultural desempenham papel central na construção de relações sociais mais democráticas, ao possibilitar a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva de soluções para desafios comuns. Sob a perspectiva da Educação Social, tais espaços contribuem para a superação de estigmas, a redução de preconceitos e o fortalecimento do protagonismo dos imigrantes enquanto sujeitos ativos nos processos de transformação social.

O estudo reforça que a inclusão social dos imigrantes congoleses em Luanda não pode ser compreendida apenas como acesso a direitos e serviços, mas como um processo contínuo de reconhecimento, participação e valorização dos saberes.

Por fim, a pesquisa se apresenta como uma das contribuições iniciais para o debate, abrindo caminhos para investigações futuras que possam ampliar a compreensão sobre o fenômeno migratório em Angola e fortalecer perspectivas mais inclusivas e participativas no campo da Educação Social.

Referências

ALMEIDA, G. M. R.; BAENIGER, R. Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais. *In*: BAENIGER, R. (org.). **Migração internacional**. Campinas: Nepo/Unicamp, p. 23-34, 2013.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Angola**: Operational Data Portal – Refugee Situations. Genebra: UNHCR, 2025.

AMMASSARI, S. Migration and development: new strategic outlooks and practical ways forward – The cases of Angola and Zambia. **Migration Research Series**, n. 21. Geneva: IOM, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

COELHO, Marciele Nazaré. Migrações contemporâneas em Angola: culturas e identidades construídas e reconstruídas. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2021.

COELHO, Marciele Nazaré; FALAU, Isaías Tchirica. Inserção social e cultural em Angola: trajetórias de migrantes africanos e regressados. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 32, n. 70, 2024.

ELBOJ, Carmen S.; PUIGDELLÍVOL, Ignasi; SOLER, Marta; VALLS, Rosa. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús. **Racismo**: no gracias. Ni moderno, ni posmoderno. Barcelona: El Roure, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

INGLÊS, Paulo. **Angola é a nossa casa**: reintegração de retornados angolanos no Uíge vindos da República Democrática do Congo. Brasília: CSEM, 2017.

KOHATSU, Lineu N. Imigração, assimilação e xenofobia: algumas notas. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 50-75, 2019.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. A Guerra do Leste da República Democrática do Congo: cidadania, coltan e geopolítica da Região dos Grandes Lagos. **Afros & Amazônicos**, v. 2, n. 8, p. 73-87, 2024.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS (MSF). Arriscando suas vidas para sobreviver. 2025. Disponível em: https://www.msf.org.br/noticias/nova-onda-de-violencia-atinge-a-populacao-no-leste-da-rdc/. Acesso em: 16 jun. 2026.

PAÍM, Edmar da Silva. Fronteiras da República de Angola: rastos da Conferência de Berlim. **Janus.net – e-journal of International Relations**, v. 15, n. 1, p. 348-359, 2024.

PETRUS, Antonio. **Pedagogia social**. Barcelona: Ariel, 1997.

PLEYERS, Geoffrey. Altermundialismo y multiculturalismo: algunas pistas de reflexión. *In*: TOURAINE, Alain *et al*. **Conocimiento e identidad**. Voces de grupos culturales en la investigación social. Barcelona: El Roure, 2004. p. 58-64.

ROSAS DUARTE, Geraldine; CARVALHO, Letícia. Operações de estabilização e prolongamento dos conflitos armados: estudo de caso do retorno do M23 na República Democrática do Congo. **Araucaria**, v. 26, n. 55, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SOBRINHO, Sousa da Silva. Direitos humanos em angola: uma reflexão sobre o contributo das ONGs na educação das crianças em situação de vulnerabilidade. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Anais**... Campo Grande-MS: UCDB, 2024.

UNIÃO AFRICANA. **Agenda 2063**: a África que queremos. Adis Abeba: Comissão da União Africana, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

ATRAVÉS DAS FRONTEIRAS: ASPECTOS DA CULTURA CRISTÃ PARAGUAIA NA AMÉRICA DO SUL

A TRAVÉS DE LAS FRONTERAS: ASPECTOS DE LA CULTURA CRISTIANA PARAGUAYA EN SUDAMÉRICA

DOI 10.55028/geop.v21i40

Valdir Aragão do Nascimento*

Resumo: O artigo objetiva descrever e analisar as dinâmicas da Festa de *Caacupé* em alguns países da América do Sul. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, pautada sob a ótica das Ciências Sociais, notadamente a Antropologia e a Sociologia da religião. Para tanto, foram analisadas teses, dissertações, artigos e livros produzidos sobre as fronteiras de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY e Brasil/Argentina/AR, bem como documentos diversos. No texto são apresentadas e discutidas as múltiplas e variadas simetrias, assimetrias e intersecções socioculturais que compõem a Festa de *Caacupé* no Paraguai e nos países vizinhos.

Palavras-chave: Religiosidade, Cultura Cristã Paraguaia, Festa de *Caacupé*, América do Sul.

Resumen: Este artículo busca describir y analizar la dinámica del Festival de Caacupé en varios países sudamericanos. La metodología adoptada fue una investigación cualitativa, bibliográfica y documental, guiada por la perspectiva de las Ciencias Sociales, en particular la Antropología y la Sociología de la Religión. Para ello, se analizaron tesis, disertaciones, artículos y libros producidos en las fronteras de Ponta Porã/BR y Pedro Juan Caballero/PY y Brasil/Argentina/AR, así como diversos documentos. El texto presenta y discute las múltiples y variadas simetrías, asimetrías e

Introdução

> "Dói ver isto tão grande assim. Nos preparamos tanto para este acontecimento que sabemos ter significado enorme para o Paraguai e ultrapassa a fronteira. Grande parte da população compreende a situação e celebra em casa",
>
> Ricardo Valenzuela monsenhor da basílica de Caacupé, ao jornal ABC Color.

A declaração do monsenhor Ricardo Valenzuela, em epígrafe, se deu no contexto da pandemia de Corona vírus (SARS-CoV-2) que assolou o mundo do final de 2019 até início de 2022. Na ocasião, o religioso verbalizou sua decepção ao ver a basílica de *Caacupé* vazia no dia da comemoração da Virgem de *Caacupé*, padroeira do Paraguai. Mas, a despeito da pandemia, o que chama atenção é a constatação do monsenhor sobre a

* Doutor em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste [Área de concentração: Saúde e Sociedade] (UFMS), Mestre em Antropologia Sociocultural (UFGD), Bacharel em Ciências Sociais (UFMS), Licenciado em Filosofia (Unidombosco). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1125-5100. E-mail. 33valdir@gmail.com.

intersecciones socioculturales que conforman el Festival de Caacupé en Paraguay y países vecinos.

Palabras clave: Religiosidad, Cultura Cristiana Paraguaya, Fiestas de Caacupé, Sudamérica.

Festa ultrapassar as fronteiras, deixando os limites geográficos do Paraguai e se instalando em várias partes do mundo, principalmente na América do Sul.

A Basílica da Virgem de *Caacupé*, denominação escolhida para homenagear a Santa, localiza-se na capital do departamento de *Cordillera*. A população da cidade de *Caacupé* foi estimada em 50.409 habitantes em 2022, o que corresponde a cerca de 0,78% da população, segundo a *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* – DGEEC (2022). Por ocasião da festa em homenagem à Virgem dos Milagres, o quantitativo de pessoas que se dirige à cidade no mês de dezembro ultrapassa, por vezes, os 2 milhões de indivíduos – como tem registrado os jornais paraguaios como *La Nación*, *Ultima Hora*, *Municipalidad de Asunción, Capitán Bado. com* dentre outros.

A Padroeira do Paraguai está inserida no contexto católico-cristão das chamadas devoções marianas, muito comuns na América do Sul e na América Latina e, portanto, presença constante no cenário religioso de vários países de ambas as Américas. A devoção mariana pode ser definida, *grosso modo*, como o culto à mãe de Jesus, Maria de Nazaré, santificada por ser a genitora do filho de Deus e por Ele escolhida (Souza, 2017; Ugarte, 1947).

De acordo com Brown (1981) e Pelikan (1996), as imagens de Maria sempre compuseram os cenários religiosos destinados à devoção e ao culto

de figuras consideradas sagradas pelo Cristianismo; constituindo, desse modo, parte da história da Igreja católica e do seu representativo repertório cultural – tanto de caráter material quanto imaterial. Especificamente em relação à Maria, sobejam imagens que fazem referência ao universo Cristão, geralmente dispostas em medalhas, mosaicos de baixo relevo, estátuas, telas, afrescos, quadros, ícones, casas e templos religiosos.

Segundo Dussel (1992) e Quijano (2005), as devoções marianas originaram-se no contexto da Revolução Ibérica, em que junto com o processo de colonização de territórios, corpos e mentes associou-se também a conquista das almas. Assim, com a missão de salvar as almas dos povos ameríndios recém-descobertos, os colonizadores portugueses e espanhóis iniciaram a cristianização dessas nações. O processo de evangelização se expandiu de 1519 em diante, tendo se globalizado a partir das invasões do império asteca por *Hernán Cortés*.

Quanto ao processo que levou à escolha de Maria para dar à luz a Jesus, de acordo com Pelikan (1996), a Bíblia não é muito clara quanto aos motivos da escolha, apenas ressalta que Maria foi agraciada, isto é, por razões não explicadas no texto sagrado, ela achou graça aos olhos de Deus. Talvez tenha sido escolhida em razão da humildade (Lucas 1:29) ou submissão (Lucas, 1:48), ou mesmo devido ao seu local de nascimento (Miquéias, 5:2) e seus vínculos de parentesco (Isaías, 7:14) (Giraudo, 1985).

Em verdade, enquanto figura histórica, Maria não ocupa espaço privilegiado na historiografia bíblica ou mesmo na historiografia oficial. Tudo o que se sabe dessa figura mítica advém de fontes de cunho religioso, mais comumente extraídas da Bíblia, do Corão e de textos considerados apócrifos. Em razão da imprecisão das informações constantes desses textos, a credibilidade de suas informações é duvidosa, muito devido às irreconciliáveis contradições entre os autores que tratam da vida de Maria, a exemplo dos evangelhos de Lucas e Mateus cujas cronologias são, para dizer o mínimo, incompatíveis com outros tantos eventos narrados (Brown, 1981; Mackenzie, 1983; Pelikan, 1986).

É por causa da fragilidade das fontes disponíveis sobre Maria que Mackenzie (1983) acredita que a pesquisa sobre a figura da mãe de Jesus imporia ao pesquisador certo "embaraço silencioso". Por isso Mackenzie assevera que as lacunas históricas sobre Maria deixaram "a imaginação da devoção cristã totalmente solta"; para ele "A Maria da lenda, arte, poesia, hinódia e mesmo teologia cristã é uma figura fictícia" (Mackenzie, 1983, p. 18). Mas o fictício aqui não equivale à mentira, ao erro ou ao mero embuste, refere-se a uma dimensão da realidade sociossimbólica que só pode ser compreendida quando – e se – interpretada desde

o imaginário histórico-religioso que conforma, condiciona e determina as concepções do sagrado no Ocidente.

Conforme Caprani (2014); Souza (2001); Gebara e Bingemer (1987); Montecino (1990); Souza (2017) e Ugarte (1947) na América do Sul e na América Latina podem-se destacar as seguintes devoções marianas, para citar apenas algumas: na Bolívia, a padroeira é Nossa Senhora de Copacabana; na República Dominicana, a padroeira atende pelo nome de Nossa Senhora de *Altagracia*; no Peru é Nossa Senhora das Mercês; Nossa Senhora da Caridade *del Cobre* é a padroeira de Cuba; na Colômbia, a padroeira recebeu o nome de Nossa Senhora de *Chiquinquirá*; Nossa Senhora de *Luján* é como é conhecida a padroeira da Argentina; no Brasil, a padroeira é Nossa Senhora Aparecida; a Venezuela cultua Nossa Senhora do *Caromoto*; o Chile, por sua vez, devota sua fé à Nossa Senhora do Carmo.

Ka´akupe, Ka´aguy kupe ou *Caacupé* é um vocábulo de origem ameríndia-guarani que – em tradução livre – significa *detrás dos montes*, ou, mais especificamente, *a erva atrás da montanha*. Como topônimo, confere identificação geográfica à cidade de *Caacupé*, localizada na Cordilheira dos Altos no Paraguai e distante 53 quilômetros da capital do país, *Asunción*. É considerada a cidade-sede da espiritualidade paraguaia onde, no dia 8 de dezembro é realizada a festa em homenagem à padroeira da nação a Virgem de *Caacupé*, também conhecida como a Mãe de todos, a Virgem dos Milagres e a Virgem Azul do Paraguai (Nascimento, 2020).

A festa da Senhora de *Caacupé* tem seu ápice no dia 8 de dezembro, mas começa com uma novena realizada no dia 28 de novembro. A ritualística que envolve os preparativos da festa inicia-se pela exposição e soltura de uma imagem da Virgem amarrada a um balão que, por sua vez, carrega consigo balões menores. Esses balões são movimentados no ar pela força dos ventos até cair em algum lugar; daí a imagem é recolhida pelos devotos e conduzida até a capela local, espaço no qual a missa solene – consagrada à Imaculada Conceição de Maria – é rezada (Pedroso, 2003).

A cidade, por ocasião da comemoração à Santa, recebe milhares de devotos e turistas que se dirigem à região no período em que ocorrem as festividades, fato que repercute abundantemente nos meios de comunicação de massa da América do Sul e da América Latina – dada a relevância do caráter litúrgico-religioso e ecumênico-devocional de que se revestem as homenagens à Padroeira em diversas nações. realização da festa é um evento que ultrapassa a esfera religiosa, impactando de forma positiva na realidade econômica do comércio local, movimentando setores de hotelaria, alimentação, transporte e artesanato.

Mas as comemorações, apesar de terem seu berço no Paraguai, na cidade de *Caacupé*, são também objeto de culto, fé e devoção em outros países, como Brasil e Argentina. Nesses países, as festas são realizadas por migrantes paraguaios que, por diferentes motivos, deixaram seu país de origem e se instalaram em outras partes da América do Sul, contribuindo com a diversidade sociocultural das cidades que os acolheram. Cidades brasileiras como Campo Grande e Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, e São Paulo, no estado de São Paulo, são as que mais registram a presença de migrantes oriundos do Paraguai – e são nelas que também se realizam a festa em homenagem à Virgem de *Caacupé* todos os anos (Terenciani; Ayala; Gardin, 2007).

O artigo teve como objetivo principal descrever e analisar, à luz do referencial teórico-metodológico das Ciências Sociais, as dinâmicas socioculturais que permeiam a realização da Festa de *Caacupé* em alguns países da América do Sul. Para tanto, recorreu-se à Antropologia e à Sociologia como instrumentos de interpretação dos dados coletados e coligidos nesse trabalho. Foram também objeto de pesquisa artigos, dissertações, teses e livros cujas temáticas convergiam para categorias como fronteira, cultura cristã paraguaia e América do Sul.

Este trabalho está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira aborda questões referentes ao universo histórico-tradicional da religiosidade paraguaia, tendo como enfoque a festa em homenagem à padroeira do Paraguai, Nossa Senhora de *Caacupé.*

Na segunda são apresentadas e discutidas as influências da Festa de *Caacupé* em alguns países da América do Sul, como Argentina, Brasil e Paraguai, berço original da Virgem dos Milagres. Nessa seção, evidenciam-se a relevância da religiosidade e dos símbolos religiosos no reforço à manutenção das tradições culturais e identitárias do paraguaio fora de sua terra natal.

A terceira é dedicada à apresentação, discussão e análise dos aspectos relativos à religiosidade paraguaia, predominantemente de matriz católica. Discutem-se, ainda, as inter-relações entre o sagrado e o profano no âmbito da Festa de *Caacupé*, tanto no Paraguai quanto nos demais países da América do Sul.

Origem, tradição e religiosidade de um povo

Conta a lenda, conforme Boidin (2007) e Pedroso (2003), que a presença de Nossa Senhora de *Caacupé*, padroeira do Paraguai, no imaginário histórico-religioso daquele país data do final do século XVI, associada de forma indelével a um episódio que teve como protagonista um indígena guarani. Este indígena era recém-convertido ao Cristianismo e tinha como profissão a escultura e, por

ocasião de uma fuga de perseguidores de outra etnia, os *Mbayae*, e temendo por sua vida, escondeu-se atrás de um tronco, como narra Nascimento (2020, p. 8),

> [...] conseguiu safar-se dos seus perseguidores ao se esconder detrás de um tronco de árvore muito grossa. Enquanto esperava que seus inimigos se dispersassem de todo, rogava à Nossa Senhora que o protegesse e o livrasse da morte. Depois de algum tempo, seus perseguidores desistiram da busca e foram embora, deixando para trás um escultor extremamente agradecido à Nossa Senhora pelo milagre recebido, já que acreditava que sua vida tinha sido poupada graças à intervenção da Santa. Em agradecimento esculpiu – com um pedaço do tronco que o havia acolhido – uma imagem da Virgem. Ainda conforme Boidin (2007), o lago Tapaicuá em 1603 transbordou submergindo completamente o vale de Pirayú. A enchente levou consigo tudo que estava em seu caminho, inclusive a imagem de Nossa Senhora. Quando as águas baixaram, a lenda conta que milagrosamente apareceu a imagem que o índio esculpira: Nossa Senhora de Caacupé.

Desde então, a imagem da Santa de *Caacupé* tem sido cultuada no Paraguai; representando o elo entre o povo paraguaio e o mundo espiritual, este último interpretado e contextualizado especificamente aos textos considerados sagrados e ao imaginário estético-paradisíaco do Cristianismo, interpretação que é perfeitamente compreensível, de acordo com Jacques Le Goff (1994), para quem o imaginário congrega em si aproximações e convergências que envolvem o simbólico e o ideológico nas tramas sociais que dão sentido à existência humana.

Nesse contexto das festas, os símbolos são frequentemente acionados para rememorar episódios que fazem parte do repertório religioso dos paraguaios, como afirma Pedroso (2003, p. 107), "*El movimiento religioso popular se acentúa en el dramatismo de los símbolos. Los signos simbólicos representativos encierran en si la representación formal de la realidad ausente*." Assim, as festas são marcadas pela presença da imagem da Virgem de *Caacupé* e de muitos outros símbolos religiosos representantes da tradição católica.

A Festa de *Caacupé* tem sido mantida ao longo do tempo pela força da tradição, aliada à forte religiosidade do povo paraguaio e seu senso de nacionalismo. É sabido que o paraguaio é marcadamente religioso, religiosidade esta que se expressa nos cultos e cerimônias que devota aos Santos e Santas em todo o território paraguaio, e também fora dele. No Paraguai, são realizados diversos festivais religiosos, a exemplo dos festivais em homenagem à Imaculada Conceição, à Nossa Senhora da *Asunción*, à Santa Rosa de Lima e à Santa Rosa *del Monday*, bem como se realizam festividades por ocasião da Semana Santa nas cidades de *Tañarandy*, *Piribebuy* e *San Juan*. Há ainda as festas em homenagem a *San Antonio de la Pádua*, que ocorre na cidade que leva seu nome, *San Antonio*; a São Pedro e a São Paulo que se celebram todos os anos no distrito de Altos, localizado no departamento de *Cordillera*, distante aproximadamente 40 km de *Asunción*.

Para Torres (2002, p. 16), esses eventos festivos manifestam aspectos simbólicos socioculturais essenciais nos contextos tradicionais, isso porque são estruturas culturais herdadas dos antepassados que permanecem com as novas gerações; transmitidas de forma espontânea pela oralidade, "*el medio usado por la gente del pueblo, que no sabe leer, por repetición del hecho, por los juegos, por el canto, por el trabajo y la artesannnía etc*". Não é somente a oralidade que tem o poder de transmitir mensagens culturais relevantes, posto que os rituais – verbalizados ou não – também expressam o universo simbólico que algumas experiências humanas encerram em sua aparente concreticidade.

A festa em homenagem à Virgem de *Caacupé* é uma das muitas celebrações religiosas que ocorrem em todo o mundo, guardadas, obviamente, as inúmeras particularidades sociossimbólicas que as caracterizam e as tornam únicas aos olhos dos devotos. Mas independentemente da região em que se dê o evento, há uma profusão de símbolos que são acionados para realizar, ou facilitar, a convergência entre o mundo material e o mundo suprassensível e, assim, aproximar homens e deuses, criadores e criaturas, daquilo que se imagina ser (dependendo da crença professada) o berço primordial.

As festividades referentes à homenagem à Padroeira do Paraguai costumam ser precedidas pela liturgia que caracteriza as religiões de matriz católica, então, antes das festas propriamente ditas, são realizadas novenas com orações e pregações, acompanhadas de bairro a bairro pelos devotos. As famílias se reúnem também para preparar as comidas típicas que serão consumidas no decorrer da festa, tanto pelos próprios familiares quanto pelos turistas e devotos que acorrem a cidade de *Caacupé* para homenagear a padroeira do país. Os eventos referentes à Festa de *Caacupé*, independentemente de onde se realizam, se destacam pela beleza da cultura paraguaia, tendo na música, nas danças, nas esculturas, na culinária e nas histórias encenadas os principais, mas não únicos, representantes da exuberância sociocultural do Paraguai.

Chama atenção, pela beleza estética emanada das representações encenadas, a celebração da Sexta-feira Santa em *Tañarandy*, em *Misiones*. A festa em homenagem à Sexta-Feira Santa em *Tañarandy* constitui-se de um amálgama de simbolismos mágico-religiosos que envolvem rituais variados, produção de arte diversificada, tradição e fé cristã. A festividade reúne milhares de pessoas, desde aquelas que vêm apenas para visitar e conhecer a festa àquelas que participam de forma efetiva da organização dos festejos. Na procissão realizada nessas ocasiões, todos acompanham a Virgem Dolorosa no *Yvaga Rapé* (caminho para o céu).

O cenário em que se realiza a procissão é digno de nota, dado seu caráter ambíguo que mistura simplicidade e exuberância. Todo o caminho a ser percorrido

pelos devotos é iluminado de forma artesanal, composto por milhares de luminárias dispostas ao longo do percurso. As luminárias são construídas derivadas de cascas de laranja, tochas laterais e lâmpadas. No itinerário, os fiéis vão cantando *a purahei jahe'o,* (canção lamentosa) – uma cantiga tradicional do repertório religioso paraguaio. Depois da cerimônia da descida da cruz, tem início as apresentações de artistas locais, que representam peças de teatro, cantam canções diversas e dançam. Dentre as muitas atrações, a mais aguardada são as pinturas vivas, espetáculo que consiste dos atores aparecerem inteiramente pintados com temas que imitam obras-primas que representam a arte universal (Quiñónez, 2022).

A religiosidade no Paraguai está intrinsecamente associada às identidades cultural e nacional daquele povo; dado o fato de sua formação cultural, sociológica e psicológica estar indissociavelmente vinculada às influências religiosas legadas a eles pelos franciscanos e jesuítas (Nascimento, 2012; 2020). Reflexo dessa afirmação pode ser percebido na preponderância da religião católica no país, na devoção e crença de que são destinatários os santos católicos, ao culto aos símbolos que particularizam o cristianismo (Brandão, 1990; Pedroso, 2003).

As peregrinações costumam reunir multidões no entorno do Santuário de *Caacupé*, pessoas que para agradecer bênçãos alcançadas e demonstrar sua fé e gratidão à Padroeira, realizam extensas caminhadas, muitas vezes levando pesadas cruzes às costas. Os romeiros andam por diversos quilômetros até a Igreja, e o trajeto é feito sob a entonação de cantos, ladainhas e rezas. Mas onde há o sagrado também existe o profano (Eliade, 2010), misturados aos fiéis encontram-se também pessoas que, embora professem a fé católica e manifestem respeito à Santa e às datas comemorativas religiosas, destoam dos estereótipos relacionados aos religiosos em geral, especialmente no meio de um contexto que se assemelha a uma procissão.

A padroeira do Paraguai: a festa de Caacupé através da fronteira

A festa em homenagem à padroeira do Paraguai tem como ponto de origem, como já observado, a cidade de *Caacupé*, no Paraguai, e se espalha pelo resto do país em vários distritos, conformando e convergindo a nacionalidade e religiosidade do povo paraguaio ao catolicismo e ao universo do imaginário simbólico-imagético que este representa. Nesse contexto, os símbolos pátrios se misturam aos símbolos religiosos e são igualmente festejados como constituintes representativos e inseparáveis da identidade do povo paraguaio, esta última um constructo social que se desdobra em várias outras categorias identitárias, como nacional, religiosa, étnica e cultural (Nascimento, 2012).

Caracterizam os aspectos essenciais constantes da Festa de *Caacupé* categorias como tradição, cultura, imigração, colonização, identidade, nacionalidade, religiosidade e convergência, características que não estão ausentes em estudos que pretenderam, pretendem e pretenderão analisar o Paraguai a partir da sua perspectiva sociocultural. Apesar das categorias apresentadas darem pistas sobre o universo cultural paraguaio, a articulação dialética entre elas impossibilita interpretações essencializadas, engessadas em si mesmas e que, por isso, se querem definitivas.

A organização da Festa de *Caacupé*, a exemplo de outras festas populares, deixa entrever o amálgama de diversas – e nem sempre apreensíveis à percepção cognitivo-imediata – inter-relações existentes entre os indivíduos em contextos culturais específicos, notadamente aqueles que congregam em si dimensões simbólicas variadas e, por isso, multifacetadas. Dentre as muitas inter-relações havidas por ocasião da Festa é possível verificar, de forma não declarada ou admitida, a mistura do sagrado com o profano, convergência marcada pelo consumo de bebidas alcoólicas, manifestações de violência e interesses outros que não homenagear a Padroeira do país.

Apesar das dificuldades de apreensão e compreensão das particularidades dos fenômenos que têm lugar nesses espaços ritualístico-religiosos, é possível pressupor a presença intangível de um trabalho que é realizado de forma comunal, no qual se expressam os atores sociais por meio do protagonismo que seus papéis ritualizados lhes permite. Papéis estes que transcendem e se contrastam diametralmente à existência comum da esfera pública e cotidiana, mantendo vivas as tradições e reafirmando dialeticamente suas identidades. Como dito por Geertz (2001, p. 155), "O mundo não funciona apenas com crenças. Mas dificilmente consegue funcionar sem elas".

O culto à Virgem dos Milagres acompanha o paraguaio para onde quer que ele vá, como se verifica na existência de homenagens à Santa em várias partes da América do Sul, como Brasil, Chile, Argentina e Colômbia. Essa inserção dos paraguaios em países vizinhos deve-se, em grande medida, aos problemas socioeconômicos e políticos que assolaram – e assolam – o Paraguai. Nesse processo, as pessoas levam consigo seu idioma, suas danças, cânticos, suas crenças e saberes diversos – enfim, carregam consigo sua cultura.

A festa em homenagem à Virgem dos Milagres no Brasil e na Argentina, por exemplo, reproduz – guardadas as devidas proporções e espacialidades – a Festa que se realiza na cidade de *Caacupé*, espelhando em sua estética os mesmos símbolos utilizados na cidade-sede do evento, estética esta que não se resume à exibição ritual de imagens concretas, mas também às vocalizações e seus conteúdos nominativos e semântico-representativos (rezas, orações, preces...). Portanto,

há uma imagem de Nossa Senhora de *Caacupé*, há uma procissão da qual participam os devotos e na qual são realizados os procedimentos rituais que preconiza a tradição, há a repetição das ladainhas, das rezas e orações; enfim: a homenagem é conduzida tal e qual à que acontece em *Caacupé*, berço original da Santa.

A inserção da Padroeira do Paraguai na Argentina, em 1986, se deu pela via da imigração do povo paraguaio para outras regiões sul americanas como Bolívia, Peru e Venezuela. Na Argentina, a Virgem de *Caacupé* foi inicialmente instalada no bairro de *Caballito,* em uma antiga igreja da União Sagrada dos Sagrados Corações, sob a responsabilidade de freiras britânicas (Melella; Matossian, 2022).

No entanto, no ano de 1937, em razão de problemas político-ideológicos, o governo argentino resolve desalojar as freiras da Igreja; alegando que o espaço por elas ocupado era necessário à administração para a construção do novo Palácio Municipal de Buenos Aires – obra que jamais foi executada. Com o passar dos anos, e com o abandono do projeto de construção do novo palácio, a igreja acabou sendo utilizada pelo governo como um depósito, tendo a capela sido abandonada por mais de 40 anos. Somente após muitos anos a Igreja foi devolvida aos imigrantes paraguaios para que pudessem utilizar o espaço para sua manifestação de fé e religiosidade (Melella; Matossian, 2022).

Como já mencionado, no Brasil, a Festa de *Caacupé* ocorre em várias cidades, a exemplo das cidades sul-mato-grossenses de Campo Grande, Dourados, Maracaju, Porto Murtinho e Ponta Porã, esta última uma cidade gêmea com *Pedro Juan Caballero*, no Paraguai. A comemoração também é realizada em São Paulo, como narra Porfirio Leonor Ramírez (2014, p. 94):

> [...] na cidade de São Paulo, os devotos paraguaios comemoram este dia com uma missa de ação de graças. Em seguida, um festival de danças tradicionais, grupos musicais ao vivo com instrumentos típicos, como a harpa e o violão, ao ritmo de polcas e guarânias. O domingo de 8 de dezembro de 2013 foi o dia em que o povo vibrou até o final da tarde. A Missa de Ação de Graças e o Festival em homenagem à Santa são organizados pela "Colectividad Paraguaya en São Paulo" ou "Comunidad Paraguaya en São Paulo", grupo formado por paraguaios radicados há muito tempo no Brasil. São pessoas ligadas à igreja, que realizam um trabalho social e religioso junto à Pastoral do Imigrante, hoje denominada Missão Paz.

O sistema simbólico acionado nas festas em homenagem à Nossa Senhora de *Caacupé*, tanto no Paraguai quanto no Brasil e na Argentina, ancora-se de forma indelével a um circuito cuja dinâmica subsiste através dos tempos por meio da reciprocidade, dado que esse sistema simbólico é retroalimentado pelas mesmas condicionantes. Desse modo, conforme Pedroso (2003, p. 108), os símbolos "*reciben la dignidad o sacralidad de sus representados.*"; tornando-se, nesse sentido, pon-

tos visíveis de uma realidade invisível que é constantemente sacralizada pelos homens.

Independentemente das distâncias geográficas, nos contextos religiosos, a nomeação das coisas sagradas – com ou sem materialidade – por meio das vocalizações se revestem de extraordinária força simbólica, visto que são imprescindíveis na continuidade das teias de significado que dão sentido às ações humanas.

Essa transmigração cultural, portanto, não envolve apenas o movimento de corpos físicos em trânsito e objetos inanimados oriundos da cultura material, mas também o deslocamento de bens imateriais que, com o passar do tempo, servirão para construir espaços de convivência que simbolizarão – em terras distantes – o *ethos* original com que os imigrantes foram social e culturalmente moldados. Tanto é assim que em várias partes do mundo se verificam imigrantes que moldaram os espaços que ocupam com as características da cultura de sua terra natal, como se veem nas colônias paraguaias no Brasil e na Argentina; bem como nos aglomerados urbanos dos grandes centros, como *Chinatown* e *Little Italy* nos EUA.

As festas religiosas têm um importante papel cultural em todo o mundo, posto que por meio de sua realização é possível reiterar aspectos identitários e fortalecer o sentimento de pertencimento a uma nação, a uma língua, a um povo e a uma cultura. Nesse sentido, a Festa de *Caacupé* é também um componente relevante da identidade cultural paraguaia fora do Paraguai, servindo como um sinal diacrítico que marca territorialidades e define espacialidades simbólicas, identificando o paraguaio diante de outros povos por meio de sua Santa Padroeira e de todo o movimento que a Festa enseja, alardeando sua religiosidade, sua festividade, sua fé e sua cultura material e imaterial.

Festa e religiosidade popular: entre o sagrado e o profano

Como explicitado, a Festa em homenagem à Padroeira do Paraguai é um evento religioso que ocorre todos os anos no dia 8 de dezembro, sendo realizada em *Caacupé*, cidade paraguaia onde surgiu o culto à Santa. A celebração em homenagem à Virgem de *Caacupé* é também levada a cabo em várias outras partes da América do Sul, como Brasil, Argentina, Bolívia, Chile. Tanto em *Caacupé,* no Paraguai, quanto nos outros países que receberam imigrantes paraguaios, o culto ao sagrado, representado pela Virgem Azul do Paraguai, é objeto de cuidadoso cultivo e adoração, posto que representante de uma dimensão superior de difícil acesso e constante intermitência, sempre ameaçada de conspurcação por parte do profano e suas malhas invisíveis. Contudo, apesar dos cuidados tomados, o profano está presente na realização da Festa, independentemente do país onde se realiza.

A festa em homenagem à Padroeira do Paraguai, apesar do seu teor religioso, congrega em seu entorno uma gama diversa de interesses não religiosos, mas que nem por isso diminuem a importância da homenageada aos olhos dos seus devotos. Os interesses não religiosos, ou profanos, estão associados ao comércio de bebidas alcoólicas e à venda de suvenires de toda sorte durante o evento, o que ocorre todos os anos, a despeito de algumas opiniões contrárias – geralmente de devotos mais fervorosos, principalmente os que não estejam ligados ao comércio local.

Essa aproximação entre religião, cultura e festa não é estranha à literatura das ciências sociais, notadamente Antropologia e Sociologia, que fazem referência às convergências existentes entre ritos religiosos e festas coletivas, com analisa Durkheim (1989, p. 456), para quem a própria concepção de solenidade religiosa, com todo o aparato simbólico-material que movimenta e a relevância social que representa "desperta naturalmente a ideia de festa. Toda festa apresenta características de cerimônia religiosa, pois em todos os casos tem como efeito: 1) transgressão das normas sociais; 2) coesão do grupo; 3) produção de um estado de efervescência".

Segundo Nascimento (2012), por ocasião da realização de um trabalho de campo em *Pedro Juan Caballero/PY*, foi possível verificar a presença de elementos profanos associados a elementos sagrados. Durante a comemoração foi verificado o uso de bebidas alcoólicas, principalmente cerveja, pelos transeuntes e por alguns devotos, além da exploração da festa para vender souvenires, na sua maioria referentes à Virgem de *Caacupé*. Imagens de vários tamanhos, velas, estátuas e uma gama variada de produtos religiosos são oferecidos às pessoas que transitam pelo evento, notadamente turistas. Algumas pessoas montam pequenas barracas para vender comidas típicas e quitutes usualmente vendidos em quermesses, como pastéis e doces diversos.

Quanto às questões relativas ao sagrado e ao profano, pode-se concluir que

> No caso da festa de Caacupé realizada em 2012, o aparente "desprendimento" em relação ao caráter litúrgico do evento, não era visto somente nos jovens, muitos adultos – ainda que aparentemente compenetrados – tratavam de assuntos totalmente divergentes da esfera religiosa. A festa, que na ocasião se deu em espaço público, favorecia o oferecimento e a venda de bebidas e alimentos acondicionados em isopores; camisetas de times de futebol, dentre muitos outros. Assim, o espaço da festa ganha outros sentidos que não somente o religioso, mas se insere também na esfera econômica e lúdica (Nascimento, 2020, p. 10).

Nota-se que o capitalismo e seus tentáculos atingem espaços inusitados, marcados por cerimônias litúrgico-religiosas aparentemente despidas de interesses profanos. Todavia, apesar de convergir com o espaço sagrado em alguns aspectos, a lógica capitalista não o esvazia,

> [...] a ela se agrega na intenção de ocupar, também, um pedaço do espaço simbólico detido pela Santa. A influência é patente quando se percebe que a maioria das lojas do comércio abre suas portas no dia da comemoração em homenagem à santa, anteriormente considerado como feriado sagrado. Quando inquiridos do motivo de abrir as portas em dia tradicionalmente reputado como sagrado, alguns comerciantes disseram que não podiam perder a oportunidade de realizar uma boa venda, visto a cidade estar, nesse período, repleta de turistas de várias regiões e nacionalidades (Nascimento, 2020, p. 11).

Mas esse fenômeno que mistura profano e sagrado em espaços religiosos por ocasião das festividades, notadamente à relativa à Festa de *Caacupé*, não ocorre somente em *Pedro Juan Caballero*, mas também em cidades brasileiras como Dourados, Porto Murtinho e Campo Grande, onde durante a realização da homenagem à Padroeira do Paraguai são comercializados vários itens religiosos que remetem à Padroeira do Paraguai e à data que se comemora.

É perfeitamente compreensível a relação entre sagrado e profano nos espaços das festas religiosas, visto que em razão do sistema econômico vigente, as pessoas se veem forçadas a aproveitar as oportunidades e explorar os aspectos menos sacramentados dos espaços ocupados pela religiosidade. Desse modo, a tradição de "guardar" o dia da Santa é substituída pela imposição da lógica econômico-capitalista, na qual o objetivo é o lucro e este lucro é, muitas vezes, imprescindível à sobrevivência material dos indivíduos.

Essa inter-relação entre aspectos sagrados e profanos também foi objeto da preocupação de Weber (1999, p. 5), para quem não há como analisar religiões e religiosidades sem levar em conta os muitos condicionantes e determinantes que os vinculam: "*Claro que el propio estilo de vida religiosamente condicionado está profundamente afectado por los factores económicos y políticos que actúan en el interior de determinados limites geográficos, políticos, sociales y nacionales*".

Esse amálgama complexo-dialético e antinômico, pleno de potencialidades, intersecções e capilaridades, que inter-relaciona sagrado e profano, é o que confere à Festa em homenagem à Santa de *Caacupé* sua dimensão humana, simbólico-material e imaterial – dimensão está representada por meio de um complexo sistema de signos, sinais e significantes "socioculturais que o homem engendra, cultiva e transforma inconscientemente. Assim, as categorias em questão, sagrado e profano, guardam em si uma intrínseca relação ambivalente de oposição e complementação, em que ambas se subentendem dinâmica e dialeticamente" (Nascimento, 2020, p. 10).

No que tange ao universo religioso, os espaços também são transformados para receber as entidades que compõem e representam o panteão de religiões e seus muitos símbolos. Nesse processo, o espaço sagrado é realocado para além

de suas origens simbólico-geográficas. Essa realocação não se dá aleatoriamente, posto que a despeito da transposição dos aspectos que compõem o sagrado para outro território, o sagrado continua tendo sua espacialidade precursora preservada, isto é, por mais que sejam ritualisticamente representados em outros espaços os elementos, materiais e imateriais, elencados para forjar vínculos entre o novo território ocupado e o antigo, as raízes fundantes encontram-se de fato nos espaços de origem (Eliade, 2010).

Para ser ocupado, de acordo com Eliade (2010), um espaço tem de ser sacralizado, tornado sagrado. Isso porque, como explica Berger (1985, p. 41), para o homem existir em um espaço especifico do "mundo religioso significa existir no contexto social particular no seio do qual aquele mundo pode manter a sua plausibilidade. Onde o nomos da vida individual é mais ou menos coextensivo àquele mundo religioso, separar-se deste último implica em ameaça de anomia."

Para ocupar este espaço, teoriza Eliade (2010), é necessário purificá-lo e dotá-lo de forças e potencialidades que possam servir aos propósitos religiosos e ritualísticos (cultos, adorações, cerimônias, sacríficos...) dos indivíduos e das entidades por eles cultuadas, homenageadas ou conjuradas. Assim, o espaço é ritualisticamente sacralizado, tendo nas hierofanias (teofania, sinal e evocativo) o instrumental simbólico-conceitual necessário à sua expressão e possível apreensão pela cognição humana. Por meio da hierofania o sagrado se manifesta no mundo dos homens, valendo-se de veículos os mais diversos (pessoas, coisas, objetos, ex-votos, lugares), transformando – por meio dos rituais sacros e atividades do domínio religioso – um lugar que era profano em lugar sagrado.

Esses símbolos de transição são representativos de um poder simbólico inerente à dinâmica religiosa, visto que o poder do símbolo não está nele mesmo enquanto objeto transformado, mas está na relação estabelecida entre a crença no poder do símbolo e o grupo cultural que o aciona enquanto um instrumento capaz de transcender a matéria e subverter a realidade, como explica Pierre Bourdieu (1989, p. 14) "[...] o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo, e deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; [...] só se exerce se for reconhecido." Esse reconhecimento é rememorado, revivido, ensaiado e reensaiado pela força da tradição e da memória coletiva posta em ação; ou, como disse Pierre Nora citado por Jacques Le Goff no clássico *História e Memória* (1990, p. 407), "o que fica do passado no vivido dos grupos, ou o que os grupos fazem do passado".

Ainda de acordo com Eliade (2010), o espaço original da manifestação do sagrado representa mais do que um local sacralizado em razão da ocorrência

de um fenômeno mágico-religioso, representa acima de tudo – para o homem religioso – um lugar existencial e ontológico que o localiza no epicentro de uma cosmogonia específica, posto que "nada pode começar, nada se pode fazer sem uma orientação prévia, e toda a orientação implica a aquisição de um ponto fixo. É por essa razão que o homem religioso sempre se esforçou por estabelecer-se no 'Centro do Mundo'" (Eliade, 2010, p. 26).

Desse modo, as festas realizadas fora do Paraguai em homenagem à Santa são localizadas simbólica e espacialmente na concepção original do sagrado naquele país, notadamente na cidade de *Caacupé*. Com isso não se quer dizer que a Festa em *Caacupé* é a mesma em todos os detalhes desde a primeira comemoração, muito menos que o são as festas em homenagem à Santa que ocorrem em vários outros países, seria ingênuo acreditar em tal engessamento e, ao mesmo tempo, desconsiderar a dinamicidade das sociedades humanas.

O sagrado e o profano se complementam sincreticamente em contextos religiosos de caráter festivo, como defendem autores como Galvão (1976) e Wagley (1988); sincretismo não aceito por Durkheim (1989), Caillois (1988), Woodward (2008) e Rosendahl (1999), para quem o binômio sagrado/profano jamais coexiste no mesmo espaço em razão de suas irreconciliáveis dissimetrias ontológico-conceituais. Eliade (2010, p. 17) também compreende o sagrado e o profano como entidades diametralmente opostas: "o sagrado se opõe ao profano [...] o homem toma conhecimento do sagrado porque este se manifesta, se mostra como algo absolutamente diferente do profano".

A oposição a que se refere Eliade (2010) não é absoluta, porque o sagrado é o elemento que possibilita a existência do profano, dispõe espacialmente o profano e com ele se projeta em um espaço específico, no qual é construído um centro de convergência que faculta a ligação entre a "Terra" e o "Céu", promovendo uma comunicação do ser humano para com o transcendente.

No plano conceitual, como uma abstração necessária à tentativa de compreensão de um fenômeno, pode-se compreender o sagrado e o profano como distintos, pares de opostos que não se comunicam. No entanto, na transmigração do sagrado (repetir a cosmogonia), de seu espaço original para um espaço profano, ambas as entidades comungam de uma mesma espacialidade, visto que no processo simbólico de purificação não podem estar ausentes os elementos que compõem o sagrado e o profano, porque um não existe sem o outro – são paradoxalmente coodependentes, coexistem e operam dialética e paradoxalmente em um processo simbiótico que cria, recria e ressignifica algo dado em algo novo (ou renovado) a partir do sincretismo e suas injunções sociossibólicas.

Nesse sentido, o que existe de fato entre sagrado e profano é uma inter-relação indissolúvel, posto que estrutural; e não uma oposição dicotômica inamovível que separa polos de força contrários e, por conta disso, considerados incomunicáveis – até porque, como observa Evans-Pritchard (1978, p. 93), "o que é 'sagrado' pode sê-lo apenas em certos contextos e em certas ocasiões, e não em outras". Paradoxalmente, tais categorias compõem com a vivência humana uma dialogicidade quase inefável, dadas suas oposições, mas que em verdade são interdependentes e complementares, engendrando uma "teia de significados" e significantes complexa (Geertz, 1989).

Evans-Pritchard (1978, p. 93), analisando o caráter dicotômico de Durkheim a respeito das categorias sagrado e profano, argumenta de forma contrária à concepção durkheimiana:

> Por certo, o que ele (Durkheim) chama de sagrado e de profano pertencem ao mesmo nível de experiência e, longe de serem nitidamente demarcados em seus limites de vigência, são tão intimamente ligados que se mostram quase inseparáveis. Tais conceitos, portanto, não podem, quer para o indivíduo, quer para a atividade social, ser dispostos em departamentos fechados que negam um ao outro, deixando um de existir quando o outro entra em cena. Por exemplo, quando alguma desgraça como a doença é atribuída a algum erro prévio, os sintomas físicos, o estado moral do indivíduo envolvido e a intervenção espiritual formam uma experiência objetiva unitária, que dificilmente pode ser atomizada na mente.

Essa dialética do sagrado, por falta de termo melhor, pode ser definida como o faz Francisco García Bazán (2002, p. 42), para quem ela é um processo dinâmico "[...] de contraposições, sucessivas ou simultâneas, que se impõe a partir de seu próprio fundo, a toda a extensão [...] e que se expõe, portanto, como seu próprio desenvolvimento ou discurso".

Considerações finais

A Festa de *Caacupé* é uma das celebrações religiosas mais importantes do Paraguai, visto que sua realização movimenta, congrega e dissemina várias facetas da cultura daquele país, contribuindo por meio da sua dinâmica festiva com a manutenção das tradições, com a continuidade do sistema de crenças e com o reforço dos laços identitários e de pertença do povo paraguaio dentro e fora de suas fronteiras.

Contudo, é necessário lembrar, mais uma vez, que as tradições e sistemas de crenças não são estanques, impenetráveis; sendo parte de uma realidade sociocultural muito mais complexa e dinâmica, marcada pelo fluxo e afluxo de incontáveis influências que transformam as sociedades e suas culturas ao longo do tempo.

Assim, por mais que os fatos histórico-culturais, transformados em tradições e operacionalizados para atender a determinados fins, sejam ensaiados e rememorados como um eterno retorno às origens, tais fatos não escapam à dialeticidade e suas forças subversoras que, mesmo de forma lenta e subjacente, transmuda continuamente a realidade concreta e simbólica dos povos.

Os significados da Festa em homenagem à Padroeira de *Caacupé* não se esgotam em si mesmos enquanto expressão de celebrações religiosas, haja vista que os sentidos da Festa são ressignificados a todo momento pelos participantes da festividade, estejam eles envolvidos diretamente ou não com o evento. Para o turista a Festa não tem a mesma conotação que tem para o promesseiro, o devoto que aproveita a data para pagar promessas relativas a bênçãos alcançadas; não tem também o mesmo significado para aqueles que vivem do comércio e da prestação de serviços, como hotéis, pousadas, restaurantes, artesanatos e transportes; esperançosos que ficam com as possibilidades de ganhos com a realização da Festa.

Esses aspectos mais profanos que emergem do contexto sagrado da Festa não diminuem sua relevância social e simbólica, sendo absorvidos de maneira quase natural pelos partícipes do evento. Quase natural porque para alguns devotos a presença do profano nos espaços sagrados ou no seu entorno gera perturbação na ordem estabelecida em razão da celebração religiosa, manchando a pureza da festa com os perigos que o profano carrega consigo. Mas, em verdade, sagrado e profano são faces opostas que são estruturais, indeléveis e dialeticamente codependentes, não podendo existir em separado sob pena de não serem compendiadas pela cognição humana.

Para aqueles que foram obrigados pelas circunstâncias a deixar o país, que imigraram para outras nações em busca de uma vida melhor, a Festa e suas representações simbolizam um vínculo com a pátria-mãe e um signo de distinção identitária, um pedaço do Paraguai em outras paragens. O espaço da Festa, onde quer que se dê, representa para o paraguaio o retorno aos domínios do sagrado e um contato mais íntimo com o universo religioso em que ele exerce certo protagonismo em razão de sua fé e devoção.

Referências

BAZÁN, Francisco García. **Aspectos incomuns do sagrado.** São Paulo: Paulus, 2002.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado:** elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BOIDIN, Bruno. Aide au developpement et santé comme droit humain. **Èthique et écinomique**, v. 5, n. 1, p. 1 21. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, C. R. Os Guarani: índios do Sul - religião, resistência e adaptação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 53-90, 1990.

BROWN, Peter. **The cult of the saints:** Its Rise and Function in Latin Christianity Chicago, 1981.

CAILLOIS, Roger. **O homem e o sagrado**. Tradução Geminiano Franco, Lisboa: Edições 70, 1988.

CAPRANI, Julio. **Maria, a estrela da evangelização:** a presença de Maria nas cinco conferências gerais do Celam. São Paulo: Ave-Maria, 2014.

DGEEC. Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Secretaría Técnica de Planificación de la Presidencia de la República. Paraguay: **Proyección de la Población Nacional, Áreas Urbana y Rural, por Sexo y Edad**. 2022. Disponível em: http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/proyeccion%20nacional/Estimacion%20y%20proyeccion%20Nacional.pdf Acesso em: 22 jun. 2025.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa** – o sistema totêmico na Austrália. Tradução de Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Ed. Paulinas, 1989.

DUSSEL, Enrique. 1492. **O encobrimento do outro.** A origem do mito a modernidade. São Paulo: Vozes, 1992.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano:** a essência das religiões. São Paulo; Editora WMF Martins Fontes, 2010.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Antropologia social da religião**. Rio de Janeiro: Campus, 1978.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e visagens:** um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas. 2 ed. São Paulo, Ed. Nacional; Brasília, INL, 1976. Disponível em: https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/56?mode=full Acesso em: 23 mar. 2025.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GIRAUDO, Tiago (ed.). **Bíblia de Jerusalém**. Nova ed. rev. [Notas, introdução e tradução da École Biblique de Jérusalem]. São Paulo: Paulinas, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval.** Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

MCKENZIE, John. A mãe de Jesus no Novo Testamento. **Concilium,** Petrópolis, n. 188/8, 17-29, 1983.

MELELLA, Cecilia; MATOSSIAN, Brenda. Fiestas religiosas y migraciones: virgen de Caacupé en González Catán. **Revista Cultura y Religión**, v. 17: 12, p. 1-29, 2023.

MONTECINO A., Sonia. Símbolo mariano e constituición de la identidade feminina em Chile. IN: **Estudos Públicos**, nº 39, 1990.

NASCIMENTO, Valdir Aragão do. **"Yo soy paraguayo, chamigo":** breve estudo sobre a identidade no Paraguai. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD Dourados/MS, 2012.

NASCIMENTO, Valdir Aragão do. Aos pés da virgem azul: notas sobre simbolismo, sincretismo religioso e tradição no Paraguai. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 54, p. 1-21, 2020. http://dx.doi.org/10.5007/2178-4582.2020.e63235.

PEDROSO, Mariano Celso. **La religiosidad popular paraguaya y la identidad nacional**. Asunción-Paraguay: Imprenta Salesiana, 2003.

PELIKAN, Jaroslav. **Mary through the centuries.** Her place in the History of Culture. New Haven: Yale University Press, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber, eurocentrismo** e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: GLACSO, 2005.

QUIÑÓNEZ, Sandra. Tradicional procesión de Tañarandy vuelve esta Semana Santa. **Ultimahora,** Nacionales, 4 de abril de 2022. Disponível em: https://www.ultimahora.com/tradicional-procesion-tanarandy-vuelve-esta-semana-santa-n2994764.html Acesso em: 12 jun. 2022.

RAMÍREZ, Porfirio Leonor. Caacupé Trajetórias de organizações de paraguaios em São Paulo. **Travessia - Revista do Migrante**, n. 74, Jan.-Jun., 2014.

ROSENDAHL, Zeny. **Hierópolis:** O sagrado e o urbano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

SOUZA, Alzirinha. Evangelização mariana e devoção popular na América Latina: a exigência do cuidado com o culto a Maria na atualidade. **Ciber Teologia, Revista de Teologia & Cultura**, v. 56, p. 140-151, 2017.

TERENCIANI, Cirlani; AYALA, Fabiane Himmelreich; GARDIN, Cleonice. **Práticas religiosas:** o espaço sagrado da Praça Paraguaia em Dourados-MS, 2007. Disponível em: http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st7/Gardin,%20Cleonice.pdf Acesso em: 13 mar. 2025.

TORRES, Dionísio M. Gonzalez. **Folkore del Paraguay**. Asunción: Litocolor, SRL, 2002.

UGARTE, Rubén Vargas. **Historia del culto de Maria em Iberoamérica y de sus imágenes y santuários más celebrados**. Buenos Aires: Editorial Huarpes, S. A., 1947. Disponível em: https://dn720908.ca.archive.org/0/items/historiadelculto00varg/historiadelculto00varg.pdf Acesso em: 21 fev. 2026.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica:** estudo do homem dos trópicos. Tradução de Clotilde da Silva Costa. 3 ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WEBER, Max. **Sociología de la religión**. Madrid: Editora Akal, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: HALL, S.; WOODWARD, K.; SILVA, T. S. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008.

ENTRE SABERES E SABORES: A CHIPA PARAGUAIA COMO PRODUTO DE IDENTIDADE CULTURAL E DE INTEGRAÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL–PARAGUAI

ENTRE SABERES Y SABORES: LA CHIPA PARAGUAYA COMO PRODUCTO DE IDENTIDAD CULTURAL Y DE INTEGRACIÓN EN LA FRONTERA BRASIL–PARAGUAY

DOI 10.55028/geop.v21i40

Dalila Tavares Garcia[*]
Luiz Felipe Rodrigues[**]
Éder Damião Goes Kukiel[***]
Érica dos Santos Oliveira[****]

Resumo: A culinária típica desempenha papel relevante na construção de identidades culturais e na integração social em regiões fronteiriças. Este trabalho investiga a chipa paraguaia como expressão cultural e elemento de integração na fronteira Brasil–Paraguai. O objetivo é compreender sua contribuição para a preservação de saberes tradicionais, o fortalecimento de vínculos transfronteiriços e a geração de renda local. A pesquisa adota abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica sobre identidade cultural e fronteiras. Os resultados evidenciam a importância da chipa na valorização cultural, na circulação econômica, na construção de identidades híbridas e no diálogo intercultural em contextos fronteiriços.

Palavras-chave: Chipa paraguaia, Identidade cultural, Fronteira Brasil–Paraguai, Integração transfronteiriça.

Introdução

A região fronteiriça entre Brasil e Paraguai constitui um território singular, marcado por intensos fluxos migratórios, trocas comerciais e, sobretudo, por profundas interações culturais que transcendem os limites político-administrativos dos Estados nacionais. Neste contexto, a culinária típica emerge como elemento fundamental na construção de identidades culturais e na promoção de vínculos sociais, funcionando simultaneamente como marcador de diferença e como ponte de integração entre comu-

[*] Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFGD). Orcid: https://orcid.org/0009-0004-8856-4210. E-mail: dalila.tavares@hotmail.com.

[**] Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFGD). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7525-8458 E-mail: luiz.felipe.r@outlook.com.

[***] Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFGD); Professor Adjunto no curso de Geografia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS-CPAN). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4358-685X E-mail: eder.kukiel@ufms.br.

[****] Doutoranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFGD). Orcid: https://orcid.org/0009-0007-7985-3207 E-mail: ericasantos566@gmail.com.

Resumen: La gastronomía típica desempeña un papel relevante en la construcción de identidades culturales y en la integración social en regiones fronterizas. Este trabajo investiga la chipa paraguaya como expresión cultural y elemento de integración en la frontera Brasil–Paraguay. El objetivo es comprender su contribución a la preservación de saberes tradicionales, al fortalecimiento de los vínculos transfronterizos y a la generación de ingresos locales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en revisión bibliográfica sobre identidad cultural y fronteras. Los resultados evidencian la importancia de la chipa en la valorización cultural, la circulación económica, la construcción de identidades híbridas y el diálogo intercultural en contextos fronterizos.

Palabras-clave: Chipa paraguaya, Identidad cultural, Frontera Brasil–Paraguay, Integración transfronteriza.

nidades de distintas nacionalidades (Albuquerque, 2008). A fronteira, longe de ser apenas uma linha divisória, configura-se como espaço vivo de negociação cultural, onde práticas alimentares tradicionais são preservadas, ressignificadas e compartilhadas, gerando identidades híbridas e transfronteiriças (Stefanutti *et al*., 2021).

A presença Guarani na região, anterior à própria conformação dos Estados nacionais modernos, deixou um rico patrimônio alimentar que permanece vivo nas práticas culinárias atuais. Entre os elementos mais emblemáticos dessa herança encontra-se a chipa, pão tradicional de origem guarani, elaborado à base de amido de mandioca, queijo, ovos e gordura, que se tornou símbolo da identidade paraguaia e, por extensão, elemento cultural compartilhado nas cidades gêmeas da fronteira (Santos *et al*., 2022). Nesse contexto, compreende-se a chipa como um instrumento de memória coletiva, expressão de saberes ancestrais e elemento de coesão social, especialmente quando produzida e comercializada pelas "*Ñas*", mulheres produtoras artesanais que mantêm viva a tradição e transmitem o saber-fazer de geração em geração.

Nas cidades gêmeas de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), bem como em Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai), a chipa circula cotidianamente em feiras, mercados populares e pontos de venda

informais, constituindo importante fonte de renda para famílias de baixa renda e, ao mesmo tempo, elemento de afirmação identitária e de integração cultural (Oliveira; Usaquin, 2025). A comercialização da chipa vai além da dimensão econômica, configurando-se como prática social que articula memória, afeto e pertencimento, e que revela as dinâmicas complexas de uma fronteira caracterizada pela convivência, pela tensão e pela criatividade cultural.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe-se a investigar a chipa paraguaia como produto de identidade cultural e integração na fronteira Brasil–Paraguai, analisando seus aspectos simbólicos e socioeconômicos. A problemática central que orienta esta pesquisa pode ser formulada nos seguintes questionamentos: De que maneira a chipa, enquanto expressão de identidade cultural, atua na preservação de saberes ancestrais, no fortalecimento de laços transfronteiriços e na geração de renda para comunidades locais? Como este alimento tradicional articula identidades híbridas e promove o diálogo intercultural em um contexto marcado por assimetrias de poder e por disputas simbólicas em torno da autenticidade e da propriedade cultural?

O objetivo geral deste trabalho é compreender o papel da chipa paraguaia como elemento de identidade cultural e integração na fronteira Brasil–Paraguai, analisando suas dimensões simbólicas e socioeconômicas. Como objetivos específicos, propomos identificar as origens históricas da chipa, suas variações regionais e seus significados culturais e rituais; analisar os locais de comercialização da chipa na região fronteiriça e seu potencial de agregação de valor e geração de renda; examinar o papel da chipa na construção de identidades híbridas e transfronteiriças e no diálogo intercultural entre brasileiros e paraguaios.

A justificativa para este estudo reside na crescente relevância dos estudos sobre identidade cultural em contextos fronteiriços, especialmente diante dos processos de globalização, homogeneização alimentar e perda de diversidade cultural e biológica. A chipa, como expressão de saberes tradicionais e como elemento de coesão social, representa um caso exemplar de como a culinária típica pode funcionar como instrumento de resistência cultural, de valorização de identidades locais e de promoção do desenvolvimento territorial sustentável (Ferro; Feliciano, 2025). Além disso, a análise da chipa na fronteira Brasil–Paraguai contribui para a compreensão das dinâmicas complexas que caracterizam as zonas de fronteira, onde identidades nacionais são constantemente negociadas, contestadas e recriadas, e onde a alimentação desempenha papel central na construção do sentimento de pertencimento e na afirmação da diferença.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho adota uma abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica sobre identidade cultural e dinâmicas fronteiriças,

as produtoras artesanais de chipa (*Ñas*) e consumidores na região, abarcando análise de literatura e estudos etnográficos sobre o tema. A pesquisa bibliográfica abrange estudos sobre teorias de identidade cultural e hibridismo (Stuart Hall, Homi Bhabha, Néstor García Canclini), memória coletiva (Maurice Halbwachs, Ecléa Bosi, Pierre Nora) e dinâmicas fronteiriças (José Lindomar Albuquerque, entre outros).

Cultura alimentar e fronteira: identidade, memória e patrimônio

A relação entre comida, memória e identidade é central para a compreensão do patrimônio alimentar. Como argumenta Fischler (1996), a alimentação não é apenas uma necessidade biológica, mas um sistema simbólico complexo que estrutura as relações sociais, define fronteiras entre grupos e expressa valores culturais profundos. Martins afirma que fronteira é:

> Lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da história" (Martins, 2009, p. 133).

A comida funciona como "código de reconhecimento social", permitindo que indivíduos e comunidades se identifiquem e se diferenciem uns dos outros. Montanari (2013), destaca que a culinária é uma forma de cultura, um conjunto de saberes, técnicas e práticas que se transmite de geração em geração e que refletem a história, a geografia e as relações sociais de um povo. A alimentação, nesse sentido, é um "lugar de memória" (Nora, 1993, p. 09), um espaço simbólico onde o passado é constantemente evocado, reinterpretado e atualizado.

Contreras e Garcia (2011), enfatizam que a alimentação é um fenômeno total, que articula dimensões biológicas, ecológicas, tecnológicas, econômicas, sociais, políticas e simbólicas. A escolha dos alimentos, os modos de preparo, as formas de consumo e os rituais associados à comida são todos elementos que revelam a identidade cultural de um grupo e que funcionam como mecanismos de coesão social e de transmissão de valores. A culinária típica, em particular, desempenha papel fundamental na construção de identidades regionais e nacionais, servindo como símbolo de autenticidade, tradição e pertencimento.

A culinária típica da fronteira, como a chipa paraguaia, é resultado de processos históricos complexos que envolvem a herança indígena guarani, a colonização europeia e as migrações contemporâneas. Essa culinária híbrida, que incorpora elementos de diferentes tradições culturais, constitui um patrimônio vivo que expressa a criatividade e a capacidade de adaptação das comunidades

fronteiriças. A valorização desse patrimônio, portanto, é fundamental não apenas para a preservação de saberes ancestrais, mas também para o fortalecimento de identidades locais e para a promoção do desenvolvimento territorial sustentável (Santos *et al*., 2022).

A identidade cultural é um conceito central nas ciências sociais contemporâneas, especialmente no contexto dos estudos pós-coloniais e dos debates sobre globalização, migração e multiculturalismo. Hall (2006), um dos principais teóricos da identidade cultural, argumenta que as identidades não são fixas, essenciais ou permanentes, mas sim construções sociais e históricas, constantemente negociadas e redefinidas em resposta a novos contextos e desafios. Na perspectiva de Hall (2006), a identidade é um processo de tornar-se mais do que de ser, um movimento contínuo de identificação e diferenciação que envolve tanto a afirmação de semelhanças quanto o reconhecimento de diferenças. As identidades culturais, nesse sentido, são sempre plurais, fragmentadas e contraditórias, refletindo as múltiplas posições de sujeito que os indivíduos ocupam em diferentes contextos sociais.

A identidade cultural constitui-se como um constructo dinâmico e multifacetado que emerge das relações entre indivíduos e seus contextos socioculturais. Trata-se de um processo contínuo de construção e reconstrução do sentido de pertencimento, no qual os sujeitos negociam suas posições em meio a múltiplos referenciais culturais. De acordo, com Golin *et al*. (2014), a identidade não se apresenta como uma essência fixa ou imutável, mas como uma construção fluida que se manifesta nas práticas cotidianas, nas narrativas coletivas e nas formas de representação simbólica. Terenciani (2022), aborda que em contextos de diversidade cultural, a identidade assume configurações complexas, especialmente quando os sujeitos transitam entre diferentes territórios culturais, étnicos e nacionais, vivenciando processos de multiterritorialidade que desafiam concepções tradicionais de pertencimento.

Bhabha (1998), desenvolve o conceito de hibridismo para descrever os processos de mistura, negociação e criação cultural que ocorrem em contextos pós-coloniais e diaspóricos. Para Bhabha (1998), o hibridismo não é simplesmente a soma de duas culturas distintas, mas a emergência de algo novo, uma terceira via que desafia as categorias binárias e as hierarquias culturais estabelecidas. O terceiro espaço do autor é um espaço de enunciação, onde as diferenças culturais são articuladas e onde novas formas de identidade e de significado são produzidas. Esse espaço é caracterizado pela ambivalência, pela tensão e pela criatividade, e é nele que as identidades híbridas se constituem, desafiando as narrativas essencialistas de pureza cultural e autenticidade.

Canclini (2008), em sua obra seminal Culturas Híbridas, analisa os processos de hibridação cultural na América Latina, destacando como as tradições indígenas, as heranças coloniais e as influências da modernidade se entrelaçam de formas complexas e contraditórias. O autor argumenta que a hibridação não é um fenômeno novo, mas uma característica constitutiva das culturas latino-americanas, que sempre foram marcadas pela mistura, pela apropriação e pela reinterpretação de elementos culturais diversos. No entanto, a globalização contemporânea intensifica e transforma esses processos, criando novas formas de hibridismo que desafiam as fronteiras nacionais e as identidades tradicionais. Para o autor, a hibridação não implica necessariamente a perda de identidade, mas pode ser uma estratégia de resistência e de afirmação cultural, permitindo que grupos subalternos negociem sua posição em contextos de desigualdade e de dominação.

No contexto das fronteiras, a discussão sobre identidade e hibridismo ganha relevância particular. As zonas de fronteira são espaços privilegiados para a análise da construção de identidades, uma vez que são caracterizadas por intensos fluxos migratórios, trocas comerciais e interações culturais que transcendem os limites dos Estados nacionais. Como observa Albuquerque (2008), a fronteira não é apenas uma linha divisória, mas um espaço vivo de negociação cultural, onde identidades nacionais são constantemente contestadas, redefinidas e recriadas. A fronteira é um entre-lugar, um espaço de ambivalência e de tensão, onde o "nós" e o "eles" são constantemente negociados e onde novas formas de identidade como a identidade "brasiguaia" na fronteira Brasil–Paraguai emergem como resultado de processos de hibridação cultural.

Albuquerque (2008), desenvolve o conceito de fronteiras em movimento para descrever a dinâmica das fronteiras contemporâneas, caracterizadas pela mobilidade, pela fluidez e pela constante redefinição. As fronteiras, nessa perspectiva, não são fixas ou estáveis, mas estão em permanente movimento, respondendo a processos econômicos, políticos e culturais que as atravessam e as transformam. A identidade brasiguaia, por exemplo, é uma identidade híbrida que emerge da experiência de migração e de vida na fronteira, e que desafia as categorias nacionais tradicionais. Os brasiguaios são brasileiros que migraram para o Paraguai, mas que mantêm vínculos com o Brasil, e que desenvolvem uma identidade própria, marcada pela ambivalência, pela dupla pertença e pela negociação constante entre diferentes referências culturais.

A fronteira, portanto, é um espaço de criatividade cultural, onde novas formas de identidade e de significado são produzidas. No entanto, é também um espaço de tensão e de conflito, onde as assimetrias de poder entre os Estados nacionais e entre diferentes grupos sociais se manifestam de forma aguda. A cons-

trução de identidades na fronteira envolve não apenas processos de hibridação e de negociação, mas também disputas simbólicas em torno da autenticidade, da propriedade cultural e do reconhecimento. A culinária típica, nesse contexto, desempenha papel fundamental, funcionando como marcador de identidade, como instrumento de afirmação cultural e como objeto de disputa simbólica. A chipa paraguaia, por exemplo, é reivindicada como símbolo da identidade paraguaia, mas é também compartilhada e ressignificada nas cidades fronteiriças, onde se torna elemento de integração e de diálogo intercultural (Stefanutti *et al*., 2021).

A relação entre memória e culinária é um tema central nos estudos sobre patrimônio alimentar e identidade cultural. Halbwachs (1990), argumenta que a memória não é um fenômeno puramente individual, mas um processo social, construído e compartilhado por grupos sociais. A memória coletiva é estruturada por "quadros sociais" como a família, a religião, a classe social e a nação que fornecem os esquemas de referência para a recordação e a interpretação do passado. A alimentação, nesse sentido, é um dos principais "quadros sociais" da memória, uma vez que as práticas culinárias são transmitidas de geração em geração, carregando consigo valores, saberes e afetos que conectam o presente ao passado.

Bosi (1994), em sua obra Memória e Sociedade, aprofunda a análise de Halbwachs, destacando o papel da memória na construção da identidade e do sentimento de pertencimento. Para Bosi, a memória é um trabalho de reconstrução do passado, que envolve não apenas a recordação de fatos e eventos, mas também a evocação de emoções, sensações e experiências vividas. A memória alimentar, em particular, é profundamente afetiva, associada a momentos de convivência familiar, a celebrações e rituais, e a experiências sensoriais como sabores, aromas, texturas que marcam a infância e a juventude. A comida, portanto, funciona como gatilho da memória, evocando lembranças e emoções que conectam os indivíduos a suas raízes culturais e a suas histórias pessoais e coletivas.

Nora (1993), em sua obra sobre lugares de memória, argumenta que, na modernidade, a memória coletiva não é mais transmitida de forma espontânea e natural, mas precisa ser deliberadamente preservada e cultivada por meio de lugares de memória, monumentos, museus, arquivos, comemorações e, também, práticas culturais como a culinária. Os "lugares de memória" são espaços simbólicos onde o passado é cristalizado e tornado acessível às gerações presentes e futuras. A culinária típica, nesse sentido, pode ser compreendida como um "lugar de memória", um espaço onde saberes ancestrais são preservados, transmitidos e atualizados, e onde a identidade cultural é constantemente reafirmada e recriada.

No contexto da fronteira Brasil–Paraguai, a memória coletiva associada à culinária típica desempenha papel fundamental na construção de identidades e

no fortalecimento de laços sociais. A chipa, por exemplo, é um alimento que evoca memórias de infância, de celebrações familiares e de rituais religiosos, especialmente a Semana Santa, quando a produção e o consumo de chipa se intensificam. Para as comunidades paraguaias e para os descendentes de paraguaios que vivem na fronteira, a chipa é um símbolo de pertencimento, um elemento que conecta o presente ao passado e que afirma a continuidade da tradição cultural. A produção artesanal da chipa pelas "*Ñas*", mulheres que dominam o saber-fazer tradicional, é um ato de memória, uma forma de preservar e transmitir conhecimentos que foram herdados de gerações anteriores (Oliveira; Usaquin, 2025).

A memória alimentar, contudo, não é estática ou imutável. Como observa Bosi (1994), a memória é um processo de reconstrução, que envolve seleção, interpretação e adaptação. As práticas culinárias, portanto, são constantemente reinterpretadas e adaptadas a novos contextos, incorporando novos ingredientes, técnicas e significados. Na fronteira Brasil–Paraguai, a chipa é um exemplo de como a memória alimentar se transforma e se adapta, mantendo sua essência simbólica, mas incorporando influências locais e respondendo a novas demandas e preferências. Essa capacidade de adaptação é fundamental para a sobrevivência e a vitalidade das tradições culinárias, permitindo que elas permaneçam relevantes e significativas para as gerações presentes.

A relação entre memória, culinária e identidade é particularmente intensa em contextos de migração e de diáspora. Como argumentam Oliveira e Usaquin (2025), a alimentação desempenha papel central na experiência migratória, funcionando como ponte cultural, como elemento de preservação identitária e como espaço de mediação afetiva. Para os migrantes, a comida típica de sua terra de origem é um meio de manter vivos os vínculos com o passado, de afirmar sua identidade cultural e de transmitir valores e tradições aos filhos e netos. Ao mesmo tempo, a alimentação é um espaço de adaptação e de negociação, onde os migrantes incorporam novos ingredientes e técnicas, criando formas híbridas de culinária que refletem sua experiência de vida entre dois mundos. A chipa, nesse sentido, é um alimento que carrega memórias, afetos e saberes, e que funciona como elemento de coesão social e de afirmação identitária para as comunidades paraguaias e brasiguaias na fronteira.

A chipa como patrimônio alimentar e expressão cultural guarani

A chipa é um pão tradicional de origem guarani, elaborado à base de amido de mandioca (ou polvilho), queijo, ovos e gordura, que se tornou um dos símbolos mais emblemáticos da identidade cultural paraguaia. Sua origem remonta ao período pré-colombiano, quando os povos Guarani já cultivavam a mandioca

e desenvolviam técnicas de processamento desse tubérculo para a produção de farinha e amido. Com a chegada dos colonizadores europeus, especialmente dos espanhóis, a culinária guarani incorporou novos ingredientes como o queijo, os ovos e a gordura animal, resultando em uma fusão cultural que deu origem à chipa tal como a conhecemos hoje (Santos *et al*., 2022).

A chipa é, portanto, um exemplo de hibridismo cultural, resultado do encontro entre a tradição indígena guarani e as influências europeias trazidas pela colonização. Esse processo de hibridação não foi simples ou harmonioso, mas marcado por relações de poder, dominação e resistência. A incorporação de ingredientes europeus à culinária guarani pode ser vista como uma estratégia de adaptação e de sobrevivência, mas também como uma forma de resistência cultural, uma vez que os povos indígenas mantiveram a base de sua alimentação, a mandioca e reinterpretaram os novos ingredientes de suas próprias tradições culinárias. A chipa, nesse sentido, é um alimento que carrega a memória da colonização, mas também a memória da resistência e da criatividade cultural dos povos Guarani.

A chipa apresenta uma grande diversidade de variações regionais, refletindo a riqueza e a complexidade da culinária paraguaia. Entre as variações mais conhecidas estão a chipa guasu, uma torta de milho verde ralado, queijo, ovos e cebola, assada no forno; a chipa so'o, recheada com carne moída temperada; a chipa piru, seca e crocante, ideal para ser consumida com tereré (bebida típica paraguaia à base de erva-mate); a chipa argolla, em forma de rosca; e a chipa manduvi, que incorpora amendoim moído à massa. Cada variação possui características específicas de sabor, textura e forma, e está associada a diferentes contextos de consumo e a diferentes significados culturais. A diversidade de chipas reflete a criatividade e a capacidade de adaptação das comunidades locais, que reinterpretam a receita básica de acordo com os ingredientes disponíveis, as preferências regionais e as ocasiões de consumo.

A chipa desempenha papel central nas celebrações religiosas paraguaias, especialmente durante a Semana Santa, quando sua produção e consumo se intensificam. Durante esse período, a chipa é consumida em substituição ao pão comum, em observância às tradições católicas de abstinência de carne e de jejum. A produção de chipa na Semana Santa é um ritual familiar, que envolve a participação de várias gerações e que reforça os laços de solidariedade e de pertencimento. A chipa, nesse contexto, não é apenas um alimento, mas um símbolo de fé, de tradição e de identidade cultural. O ato de preparar e compartilhar a chipa é uma forma de manter vivas as tradições ancestrais e de transmitir valores e saberes às novas gerações.

As "*Ñas*", termo guarani que significa "senhora" ou "mulher", ocupam posição relevante na transmissão dos conhecimentos culinários associados à produção da chipa, sendo detentoras de saberes e práticas tradicionais relacionados ao seu preparo. São mulheres, geralmente de origem humilde, que aprenderam a arte de fazer chipa com suas mães e avós, transmitindo esse conhecimento às gerações seguintes. As *Ñas* desempenham papel importante na preservação da tradição culinária paraguaia e na economia informal das cidades fronteiriças, onde comercializam chipa em feiras, mercados e pontos de venda diversos. A produção artesanal da chipa pelas *Ña*s é um trabalho intenso e delicado, que exige habilidade, experiência e dedicação. Cada *Ña* possui sua própria receita, com pequenas variações de ingredientes e de técnicas, o que confere à chipa uma diversidade de sabores e texturas que reflete a singularidade de cada produtora (Santos *et al*., 2022).

A transmissão do saber culinário da chipa ocorre de forma oral e prática, por meio da observação, da imitação e da repetição. As meninas aprendem a fazer chipa desde cedo, acompanhando suas mães e avós na cozinha, observando os gestos, os movimentos e os segredos de cada etapa do processo. Esse aprendizado não envolve apenas a aquisição de técnicas culinárias, mas também a transmissão de valores, de histórias e de memórias que conectam as gerações. A chipa, portanto, é um veículo de memória coletiva, um elemento que conecta o presente ao passado e que afirma a continuidade da tradição cultural. A valorização das *Ñas* e do saber-fazer tradicional da chipa é fundamental para a preservação desse patrimônio alimentar imaterial e para o fortalecimento das identidades locais.

A fronteira Brasil–Paraguai é caracterizada por intensos fluxos migratórios e pendulares, trocas comerciais e interações culturais que transcendem os limites dos Estados nacionais. Nas cidades gêmeas de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), bem como em Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai), a chipa circula cotidianamente, constituindo elemento fundamental da paisagem urbana e da vida social. A chipa é vendida em feiras, mercados populares, padarias, supermercados e pontos de venda informais, e é consumida por brasileiros e paraguaios, por turistas e por moradores locais, tornando-se um símbolo de integração e de diálogo intercultural (Stefanutti *et al*., 2021).

A presença da chipa na fronteira Brasil–Paraguai é resultado de processos históricos complexos, que envolvem a migração de paraguaios para o Brasil, a migração de brasileiros para o Paraguai (os chamados "brasiguaios") e a formação de comunidades transfronteiriças que compartilham práticas culturais, linguísticas e alimentares. A chipa, nesse contexto, é um elemento que conecta as duas margens da fronteira, funcionando como ponte cultural e como símbolo de

pertencimento para as comunidades paraguaias e brasiguaias. Ao mesmo tempo, a chipa é ressignificada no contexto fronteiriço, incorporando influências locais e adaptando-se aos gostos e preferências dos consumidores brasileiros. Essa capacidade de adaptação é fundamental para a sobrevivência e a vitalidade da tradição culinária, permitindo que a chipa permaneça relevante e significativa em um contexto de intensas transformações sociais e culturais.

Feiras, ruas e mercados populares são espaços privilegiados para a circulação da chipa na fronteira. Nesses espaços, as *Ñas* vendem chipa fresca, recém-saída do forno, atraindo consumidores com o aroma característico e com a promessa de um produto artesanal e autêntico. As feiras são também espaços de sociabilidade, onde brasileiros e paraguaios se encontram, conversam e trocam experiências. A compra de chipa, nesse contexto, não é apenas uma transação comercial, mas um ato social, que envolve a construção de relações de confiança, de reciprocidade e de solidariedade. As feiras, portanto, são espaços de integração cultural, onde a chipa funciona como elemento de mediação e de diálogo entre diferentes grupos sociais (Stefanutti *et al*., 2021).

A economia informal desempenha papel central na comercialização da chipa na fronteira. Muitas *Ñas* produzem e vendem chipa de forma autônoma, sem registro formal ou vínculo empregatício, o que confere a elas flexibilidade e autonomia, mas também as expõe a condições de trabalho precárias e a rendimentos instáveis. A venda de chipa é, para muitas famílias de baixa renda, uma importante fonte de subsistência, que permite complementar a renda familiar e garantir a sobrevivência.

A chipa, portanto, é um elemento que articula diferentes dimensões da vida social na fronteira Brasil–Paraguai: a dimensão econômica, relacionada à geração de renda e à economia informal; a dimensão cultural, relacionada à preservação de saberes ancestrais e à afirmação de identidades; e a dimensão social, relacionada à construção de laços de solidariedade e de integração entre brasileiros e paraguaios.

A chipa como meio de trabalho, produção de identidade e integração transfronteiriça

A chipa desempenha papel significativo na economia informal das cidades fronteiriças, constituindo importante fonte de renda para mulheres produtoras artesanais, especialmente aquelas de origem humilde e com baixa escolaridade. A produção e a comercialização de chipa permitem que essas mulheres obtenham autonomia econômica, complementem a renda familiar e garantam a subsistência de suas famílias. A venda de chipa é uma atividade que exige baixo investimento inicial, uma vez que pode ser realizada em casa, com equipamentos simples e

ingredientes acessíveis. Ao mesmo tempo, a produção de chipa exige habilidade, experiência e dedicação, o que confere valor ao trabalho das *Ñas* e justifica a valorização desse saber-fazer tradicional (Santos *et al*., 2022).

A economia informal, contudo, apresenta desafios significativos para as produtoras artesanais de chipa. A falta de registro formal, a ausência de proteção social e trabalhista, a instabilidade de rendimentos e a exposição a condições de trabalho precárias são problemas recorrentes que afetam a qualidade de vida dessas mulheres. Além disso, a informalidade dificulta o acesso a crédito, a programas de capacitação e a mercados mais amplos, limitando o potencial de crescimento e de desenvolvimento da atividade.

O turismo gastronômico representa uma oportunidade importante para a valorização da chipa e para a geração de renda na fronteira Brasil–Paraguai. A chipa, como alimento típico e autêntico, possui forte apelo turístico, atraindo visitantes interessados em conhecer e experimentar a culinária local. A inclusão da chipa em roteiros turísticos, em festivais gastronômicos e em eventos culturais pode contribuir para a divulgação desse patrimônio alimentar, para o fortalecimento da identidade cultural da região e para a geração de renda para as produtoras artesanais. O turismo gastronômico, contudo, deve ser desenvolvido de forma sustentável, respeitando as tradições locais, valorizando os saberes das comunidades e garantindo que os benefícios econômicos sejam distribuídos de forma justa e equitativa.

A chipa desempenha papel fundamental na construção de identidades híbridas e transfronteiriças na região da fronteira Brasil–Paraguai. Como alimento que carrega a memória da tradição guarani e da colonização europeia, a chipa é um símbolo de hibridismo cultural, que expressa a complexidade e a riqueza das identidades fronteiriças. Para as comunidades paraguaias e brasiguaias que vivem na fronteira, a chipa é um elemento de afirmação identitária, que conecta o presente ao passado e que reforça o sentimento de pertencimento a uma tradição cultural compartilhada. Ao mesmo tempo, a chipa é um elemento de integração, que é consumido e apreciado por brasileiros e paraguaios, por turistas e por moradores locais, funcionando como ponte cultural e como símbolo de diálogo intercultural (Albuquerque, 2008).

A identidade brasiguaia, que emerge da experiência de migração e de vida na fronteira, é uma identidade híbrida, marcada pela ambivalência, pela dupla pertença e pela negociação constante entre diferentes referências culturais. Os brasiguaios são brasileiros que migraram para o Paraguai, mas que mantêm vínculos com o Brasil, e que desenvolvem uma identidade própria, que incorpora elementos das duas culturas. A chipa, nesse contexto, é um alimento que expressa

essa identidade híbrida, uma vez que é consumida e valorizada tanto no Paraguai quanto no Brasil, e que funciona como elemento de mediação entre as duas culturas. A chipa, portanto, é um símbolo de integração transfronteiriça, que desafia as categorias nacionais tradicionais e que afirma a existência de uma identidade fronteiriça singular e complexa.

O diálogo intercultural promovido pela chipa ocorre em diferentes espaços e contextos. Nas feiras e mercados populares, a chipa é um elemento que facilita o encontro e a interação entre brasileiros e paraguaios, criando oportunidades para a troca de experiências, de histórias e de saberes. Nas escolas e nas instituições culturais, a chipa pode ser utilizada como ferramenta de educação patrimonial, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento do respeito mútuo entre diferentes grupos sociais.

A chipa, como símbolo da identidade paraguaia, é um elemento que pode ser utilizado para promover a cultura paraguaia no Brasil e no mundo, contribuindo para o fortalecimento das relações bilaterais e para a valorização da diversidade cultural latino-americana.

A chipa, portanto, é um produto de identidade e integração na fronteira Brasil–Paraguai, articulando dimensões simbólicas, patrimoniais, econômicas e sociais. A chipa é um exemplo de como a culinária típica pode funcionar como instrumento de resistência cultural, de afirmação identitária e de integração social, desafiando as fronteiras nacionais e promovendo a construção de uma identidade transfronteiriça singular e complexa.

Considerações finais

Este artigo investigou a chipa paraguaia como produto de identidade cultural e integração na fronteira Brasil–Paraguai, analisando seus aspectos simbólicos e socioeconômicos. Os resultados permitem compreender como esse alimento tradicional atua na preservação de saberes ancestrais, no fortalecimento de laços transfronteiriços e na geração de renda para comunidades locais, confirmando a hipótese de que a culinária regional, quando preservada e valorizada, constitui importante elemento de coesão social, resistência cultural e desenvolvimento territorial sustentável em contextos fronteiriços.

A análise evidenciou que a chipa constitui um exemplo de hibridismo cultural, resultante do encontro entre a tradição indígena e influências coloniais, carregando memórias de resistência e criatividade dos povos guarani. Nesse processo, o papel das *Ñas* é fundamental para a manutenção e transmissão dos saberes culinários, assegurando a continuidade dessa prática cultural.

No contexto fronteiriço, a circulação da chipa em feiras, mercados e espaços urbanos demonstra sua relevância na economia informal, especialmente para mulheres de origem humilde, ao mesmo tempo em que revela sua dimensão social e cultural. Além disso, sua presença cotidiana reforça processos de identidade híbrida e integração, promovendo interações e formas de sociabilidade entre brasileiros e paraguaios.

Observa-se que a chipa articula dimensões simbólicas, patrimoniais, econômicas e sociais, contribuindo para a compreensão das dinâmicas culturais das zonas de fronteira, onde identidades são constantemente negociadas e reconstruídas. Trata-se de uma expressão significativa da cultura alimentar fronteiriça, cuja análise contribui para o entendimento das relações entre cultura, território e identidade na América Latina.

Referências

ALBUQUERQUE, J. L. C. Fronteiras e identidades em movimento: fluxos migratórios e disputa de poder na fronteira Paraguai-Brasil. **Cadernos CERU**, v. 19, n. 1, p. 50-63, 2008.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CONTRERAS, J.; GARCIA, M. **Alimentação, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

FERRO, Rafael Cunha; FELICIANO, Paula de Oliveira; MARTINS, Mayara Roberta. Patrimônios associados à alimentação e à gastronomia: definições conceituais e práticas institucionais: conceptual definitions and institutional practices. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, *[S. l.]*, v. 17, n. 34, p. 277–304, 2025. DOI: 10.63595/rbhcs.v17i34.19682.

FISCHLER, C. **El (h)omnívoro:** el gusto, la cocina y el cuerpo. Barcelona: Anagrama, 1996.

GOLIN, C H; ASSUMPÇÃO, L O T; NEVES, R L R; LIRA, LC; SAMPAIO, T M V. Identidade e interculturalidade na fronteira Brasil -Bolívia: desafios e perspectivas para a Educação Física. **R. bras. Ci. e Mov**, v. 22, n. 4, p. 171-184, 2014. Acesso em: 10 mai.2026.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, J. de S. **Fronteira:** a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTANARI, M. **Comida como cultura.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, M. G. de; USAQUIN, A. M. O comer na migração: afetos, saberes, memórias e adaptações. **Revista Hospitalidade**, *[S. l.]*, v. 22, p. 1255, 2025.

SANTOS, Beatriz Dutra dos; GRECHI, Dores Cristina; SILVA, Luciana Ferreira da. Culinária típica da fronteira Brasil-Paraguai: o reconhecimento da chipa como patrimônio alimentar. **Interações**, Campo Grande, v. 23, n. 3, p. 635–652, 2022.

STEFANUTTI, Paola; SZEKUT, Andressa; WELTER, Viviane da Silva. Feiras em um território fronteiriço: reflexões sobre comidas, fronteiras e identidades. **Vivência: Revista de Antropologia**, *[S. l.]*, v. 1, n. 57, 2021. DOI: 10.21680/2238-6009.2021v1n57ID27409.

TERENCIANI, Cirlane. **Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul**. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

PERMANECER BAILANDO NA FRONTEIRA: UM ESTUDO COM ALUNOS DO INSTITUTO MOINHO CULTURAL

SEGUIR BAILANDO EN LA FRONTERA: UN ESTUDIO CON ALUMNOS DEL INSTITUTO MOINHO CULTURAL

DOI 10.55028/geop.v21i40

Rogério Zaim-de-Melo*

Resumo: O estudo identifica e analisa os principais fatores que levam adolescentes — meninas e meninos — a permanecerem na prática do balé no projeto desenvolvido pelo Instituto Moinho Cultural Sul-Americano (IMC), projeto que atende crianças e jovens brasileiros e bolivianos em situação de vulnerabilidade social. Com abordagem quantitativa e corte transversal, participaram 33 adolescentes da Companhia Juvenil de Dança do IMC. Os resultados indicam que a permanência está relacionada ao amor pela dança, ao incentivo familiar, ao apoio dos professores e ao ambiente acolhedor do projeto. Destacam-se também o reconhecimento obtido em apresentações e a valorização da arte como fator de autoestima e pertencimento.

Palavras-chave: balé; projeto social; fronteira.

Resumen: El estudio analiza los factores que influyen en la permanencia de los adolescentes en la práctica del ballet clásico en el Instituto Moinho Cultural Sul-Americano (IMC), un proyecto sociocultural con sede en Corumbá (MS) que atiende a niños y jóvenes brasileños y bolivianos en situación de vulnerabilidad social. Con un enfoque cuantitativo y transversal, participaron 33 alumnos de la Compañía Juvenil de Danza del IMC. Los resultados indican que la permanencia está

Primeira posição[1]

Na infância, a dança, em especial o balé clássico, constitui uma das práticas corporais mais procuradas (Ferreira, 2020), sobretudo por pais, mães e responsáveis de meninas. Tal preferência pode ser explicada por diversos fatores, entre eles, a influência do imaginário social construído em torno dessa manifestação artística, que associa o balé à delicadeza, à beleza e à disciplina. Essa representação é amplamente difundida por meio da mídia, das artes e da cultura popular (Marques, 2010; Strazzacappa, 2003).

Um exemplo significativo dessa idealização pode ser observado na canção "A Bailarina", composta por Toquinho e Mutinho para o álbum *Casa de Brinquedos* (1983). Na letra, o compositor exalta a figura da bailarina como

* Doutor em Educação Brasileira, docente do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, do Campus do Pantanal, da UFMS. Orcid: 0000-0002-0365-6000. E-mail: rogeriozmelo@gmail.com.

[1] Ao chegar no balé, a primeira coisa que uma criança aprende são as posições dos pés. Na primeira posição, os pés estão voltados para fora, com os calcanhares juntos e alinhados, formando um ângulo entre eles. O peso do corpo deve ser equilibrado, com coluna ereta, ombros relaxados e pescoço alongado.

relacionada con el amor por la danza, el estímulo familiar, el apoyo de los profesores y el ambiente acogedor del proyecto. También destacan el reconocimiento obtenido en las presentaciones y la valoración del arte como factor de autoestima y pertenencia.

Palabras-clave: balé; proyecto social; frontera.

motivo de orgulho familiar, retratando-a "girando em meia-ponta sobre sua sapatilha", imagem que reforça o estereótipo de graça e perfeição atribuído à figura feminina na dança.

Além disso, o desejo de inscrever as filhas em aulas de balé frequentemente decorre de motivações sociais e culturais: a busca por inserção em determinados círculos, a reprodução de modelos de feminilidade hegemônicos e o apreço pessoal pela arte da dança, alimentado pela participação em recitais, espetáculos e outras manifestações artísticas (Nanni, 2003).

Embora o balé também seja praticado por meninos, sua participação ainda ocorre em proporções significativamente menores. Em pesquisa realizada na cidade de Rio Claro (SP), Araújo (2017) constatou que menos de 4% dos praticantes de balé clássico eram do sexo masculino. De modo semelhante, em Pelotas (RS), Nascimento e Afonso (2013) identificaram que aproximadamente 5% dos alunos de balé pertenciam a esse grupo.

Diferentemente do que ocorre com as meninas, a inserção dos meninos na prática do balé raramente decorre do incentivo familiar. Em geral, trata-se de uma escolha autônoma e tardia, motivada por interesse pessoal ou identificação subjetiva com a arte da dança (Silva e Ferreira, 2020; Souza Capraro, 2022). Essa discrepância é explicada, em parte, pelas construções sociais de gênero que associam o balé à feminili-

dade, produzindo estigmas e preconceitos em torno da presença masculina nessa modalidade (Louro, 2018; Soares; Amorim, 2019).

Nesse contexto, diversas academias de dança oferecem bolsas de estudo para atrair praticantes do sexo masculino. Além disso, em audições para companhias profissionais, a concorrência entre homens é significativamente menor do que entre mulheres (Nunes *et al.*, 2021).

Assim, o ingresso de meninos no balé implica não apenas uma decisão artística, mas também um ato de resistência simbólica frente às normas de gênero hegemônicas que ainda permeiam a cultura corporal e a educação estética (Andreoli e Canelhas, 2019).

> O balé é expressão de um contínuo processo de dominação do corpo, de disciplinamento de seus movimentos, que se encontra em vários âmbitos histórico-sociais [...]. No balé, a expectativa, em geral cumprida, é que esse domínio corporal seja capaz de produzir expressão artística (Gonçalves; Vaz, 2011).

O balé pode ser praticado em academias de dança, escolas regulares e projetos sociais, configurando-se como uma prática corporal e artística acessível a diferentes contextos educacionais e socioculturais. As escolas de dança, em especial, destacam diversos benefícios associados ao ensino do balé para as crianças, enfatizando seu potencial formativo. Desde o ingresso na modalidade, a criança é introduzida a um universo lúdico e estético, em que música, movimento, figurinos e narrativas cênicas despertam a imaginação, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e da expressividade corporal.

Segundo Marques (2010), a dança na infância representa uma experiência educativa que ultrapassa a dimensão técnica, promovendo a integração entre corpo, emoção e pensamento, e contribuindo para uma formação mais ampla e sensível do sujeito.

A prática do balé infantil proporciona diversos benefícios que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Entre eles, destacam-se o aprimoramento da coordenação motora, o fortalecimento muscular, o aumento da flexibilidade e da postura, bem como o desenvolvimento da consciência corporal e da percepção espacial. Além desses aspectos físicos, a prática do balé também favorece o desenvolvimento emocional, estimulando disciplina, autoconfiança e expressão artística (Agostini, 2010).

O que muitos responsáveis desconhecem é que o balé, embora seja percebido como uma prática leve, graciosa e delicada, envolve técnicas complexas que são transmitidas às crianças por meio de repetições intensivas e extenuantes,

com o objetivo de alcançar a perfeição nos movimentos. Essa busca constante pode gerar fadiga muscular, bolhas nos pés e pressão psicológica, especialmente durante apresentações e competições. Além disso, muitas vezes o ensino se concentra exclusivamente na transmissão de informações técnicas, em detrimento de uma abordagem que considere o bem-estar físico e emocional da criança (Souza; Capraro, 2022).

Diante desse cenário, é necessário considerar que a manutenção de um ensino centrado unicamente na transmissão de informações, como ocorre na prática da técnica do balé, tende a negligenciar a diversidade dos aprendizes. Um exemplo dessa limitação é a predominância de um olhar avaliativo focado exclusivamente nas habilidades mecânicas ou tecnicistas dos alunos, sem levar em conta suas diferentes formas de expressão, ritmos de aprendizagem e potencialidades individuais (Andrade, 2011)

A professora Tatiana Mielczarski dos Santos relata que o balé deixou em sua trajetória marcas profundas, construídas entre dor e paixão. Segundo a autora, "percebo o quanto as experiências em sala de aula, nos ensaios e nas apresentações repercutem nas alunas e nos (pouquíssimos) alunos, remodelando corpos e marcando identidades" (Santos, 2009, p. 17).

Apesar das adversidades mencionadas, o balé continua sendo o gênero de dança mais ensinado no Brasil, presente em academias de dança, escolas particulares e projetos sociais. Em 2010, estimava-se que existiam cerca de 500 academias de dança com o balé clássico como "carro-chefe", empregando mais de 1.500 professores e atendendo aproximadamente 50.000 praticantes (Pinto; Silva, 2010).

Esses números se ampliam quando se considera a atuação de projetos sociais de dança, que oferecem acesso gratuito à prática do balé e contribuem para a inclusão social e o desenvolvimento artístico de crianças e adolescentes em diferentes regiões do país. Podemos citar como exemplo: o Projeto Social Ballet Michelle Gomes (SP), que atende crianças, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade social; o Balé na Comunidade (RJ), voltado para meninas de 2 a 14 anos; e a Escola Livre de Dança da Maré (RJ), que atende crianças e jovens em comunidades do Complexo da Maré entre outros.

Esses projetos evidenciam o potencial do balé como instrumento de formação integral, promovendo inclusão social, desenvolvimento físico, emocional e artístico, ampliando o acesso à cultura e à educação artística no Brasil.

Entretanto, observa-se uma grande rotatividade entre alunos e alunas que iniciam a prática do balé, o que levanta importantes questões de investigação. Quais fatores contribuem para a permanência desses sujeitos na modalidade? Estaria

essa continuidade relacionada à dinâmica do grupo e às relações interpessoais construídas no espaço de dança? A mediação pedagógica dos professores exerce influência significativa nesse processo? Ou seriam as experiências proporcionadas pelo balé, como apresentações, viagens e o contato com novos contextos culturais, elementos decisivos para a manutenção do interesse e do engajamento na prática?

O presente artigo tem como objetivo identificar e analisar os principais fatores que levam adolescentes — meninas e meninos — a permanecerem na prática do balé no projeto desenvolvido pelo Instituto Moinho Cultural Sul-Americano, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, oriundas das cidades de Corumbá e Ladário (Brasil) e Puerto Quijarro e Puerto Suárez (Bolívia), localizadas na região de fronteira do estado de Mato Grosso do Sul.

Moinho Cultural Sul-americano ou um espaço que promove sonhos

Criado em 2004, o Moinho Cultural Sul-Americano surgiu vinculado ao Instituto Homem Pantaneiro (IHP), instalado no antigo Moinho Mato-Grossense. A iniciativa nasceu do ideal da bailarina e professora de Educação Física Márcia Raquel Rolon, motivada pelos pedidos de moradores de Corumbá que, após se encantarem com as apresentações realizadas na cidade, especialmente durante uma mostra anual de dança gratuita, promovida para a população local, manifestaram o desejo de que seus filhos também tivessem a oportunidade de aprender e vivenciar a arte da dança.

O Moinho Cultural Sul-Americano tem como principal objetivo colaborar com as escolas da região, oferecendo formação artística em música e dança para crianças e jovens de 6 a 18 anos, residentes em Corumbá e Ladário (Brasil), bem como nas cidades bolivianas de Puerto Quijarro e Puerto Suárez (Moinho Cultural, 2024). O projeto iniciou suas atividades em 2004, atendendo aproximadamente 180 crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, com a proposta de integrar a cultura regional às linguagens da música e da dança clássica, por meio de aulas diárias e vivências formativas (Instituto Cultural Vale, 2020).

Após dois anos de formação básica em dança (Figura 1) e música, os participantes são convidados a escolher uma área de especialização, dando continuidade ao seu processo de desenvolvimento artístico e cultural, o que reforça o compromisso do Moinho com a transformação social por meio da arte e da educação (Moinho Cultural, 2024; Instituto Homem Pantaneiro, 2008).

Figura 1. Aula de barra



Fonte: acervo do IMC.

Desde 2004, o Moinho Cultural Sul-Americano atua como escola e espaço de formação artística, utilizando a dança, a música e outras linguagens expressivas como instrumentos de promoção da cidadania e transformação social. Seus objetivos vão além da descoberta de talentos individuais, concentrando-se na implementação de ações que enfrentam a exclusão social por meio do desenvolvimento de competências artísticas, cognitivas e socioemocionais, que contribuem para a formação profissional e a inserção social de jovens das cidades participantes do projeto, sobretudo daqueles provenientes de famílias de baixa renda (Dorsa e Dorsa, 2019).

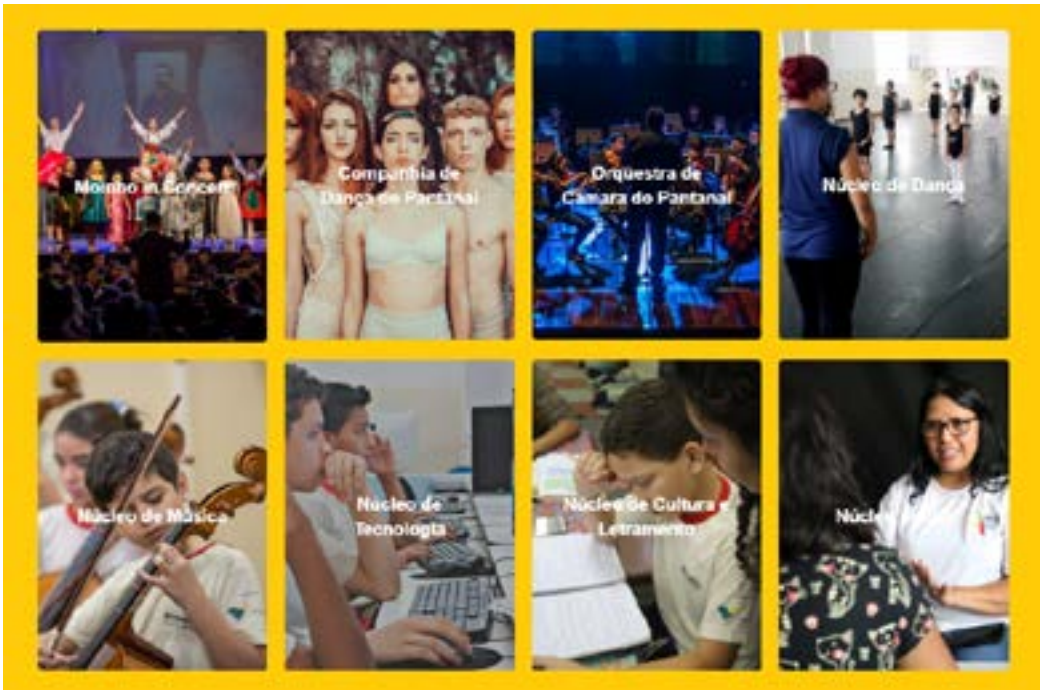
O Moinho Cultural Sul-Americano busca formar sujeitos intérpretes e criadores desde a infância, promovendo uma educação artística voltada para a autonomia e a transformação social. Seu processo pedagógico, desenvolvido por meio das atividades artísticas e culturais, estimula os educandos a construírem senso crítico e criativo, favorecendo mudanças positivas nos contextos sociais aos quais pertencem — como a família, a escola e a comunidade (Rolon, 2010).

A partir de 2011, o Moinho Cultural Sul-Americano desvinculou-se do Instituto Homem Pantaneiro (IHP), dando origem ao Instituto Moinho Cultural Sul-Americano (IMC). Ao longo de 20 anos de atuação, o IMC beneficiou dire-

tamente mais de 23 mil crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco social, oferecendo atividades diárias no contraturno escolar, além de impactar indiretamente cerca de 60 mil jovens. Durante esse período, foram realizados aproximadamente 59 mil atendimentos assistenciais.

As atividades promovidas pelo IMC incluem aulas de balé, música clássica, dança contemporânea, informática, apoio escolar, grupos de convivência e ações de fortalecimento de vínculos, entre outras. Entre os principais projetos do instituto (Figura 2) destacam-se: Moinho in Concert, Companhia de Dança do Pantanal, Orquestra de Câmara do Pantanal (OCAMP), Núcleo de Dança, Núcleo de Música, Núcleo de Tecnologia, Núcleo de Cultura e Letramento e Núcleo Social, evidenciando o caráter integral e multidisciplinar das ações desenvolvidas.

Figura 2. Projetos do Moinho



Fonte: https://moinhocultural.org.br/.

O IMC é um fazedor de sonhos...

> Nos primeiros dias de aula, tudo a princípio parecia estranho, pois era. O contato de uma criança da periferia, com instrumentos clássicos, assim como dança e ballet clássico, era incomum, não apenas para mim, mas para meus pais, minha família, minha comunidade. Assim como ter acesso a aulas de idiomas, inglês, espanhol e mais ainda o francês. Tudo parecia com o sonho da classe baixa em almejar tudo aquilo que era desejado em ser classe alta, colocar os filhos na aula de ballet, aprender outros idiomas, tocar um instrumento (Soares, 2015, s.p.).

O IMC oferece formação em dança e formação em música, como este estudo tem como objeto de pesquisa a permanência no balé, ilustrar-se-á a rotina das alunas e alunos de dança:

- Básico I (a criança ainda não escolheu entre a dança e a música: durante a semana as crianças têm 04 aulas de dança criativa, 02 aulas de balé, 03 aulas de letramento, 03 aulas de tecnologia, 02 aulas de diversidade rítmica, 01 aula de artes, 01 aula de práticas linguísticas, 01 aula de grupo temático, 01 aula de musicalização e 02 horas de ilhas culturais[2].
- Básico II Dança (depois de 02 anos de básico I a criança já escolheu o que gostaria de cursar): durante a semana as crianças têm 06 aulas de balé, 04 aulas de dança criativa, 02 aulas de literatura, 02 aulas de tecnologia, 02 aulas de artes, 01 aula de práticas linguísticas, 01 aula de grupo temático e 02 horas de ilhas culturais.
- Intermediário Dança: 10 aulas de balé; 04 aulas de contemporâneo, 01 aula de literatura, 01 aula de tecnologia, 01 aula de práticas linguísticas, 01 aula de grupo temático e 02 horas de ilhas culturais.

Companhias Infanto-Juvenil e Juvenil: 10 aulas de balé; 06 aulas de contemporâneo, 01 aula de grupo temático e 02 horas de ilhas culturais. Os horários das Companhias só diferem em uma aula, enquanto a Infanto tem aulas de práticas linguísticas, a juvenil tem aula de tecnologias.

Segundo dados fornecidos pelo IMC em 2024, sua equipe de professores tem em sua composição 08 ex-alunos, 05 na dança e 03 na música, sendo que além de dar aulas, eles são bailarinos na Companhia de Dança do Pantanal e musicistas na Orquestra de Câmara do Pantanal.

Os caminhos para a descoberta

Para atender ao objetivo deste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa quantitativa com corte transversal, uma vez que esse tipo de abordagem permite analisar dados de um grupo específico em um único momento, possibilitando a identificação de padrões, tendências e relações entre variáveis de forma objetiva e sistemática. O corte transversal é particularmente adequado para investigar percepções, atitudes e comportamentos dos participantes em relação à permanência e aos motivos de engajamento em projetos culturais, sem a necessidade de

[2] A aulas que diferem da dança e da música podendo ser: artes plásticas, culinária infantil, corte e costura, xadrez, capoeira, artesanato, origami, contação de história, teatro, rodas de conversa, palestras, visitas à museus e a outros projetos sociais. As ilhas são ofertadas pela comunidade em geral, familiares dos alunos e Instituições parceiras como a UFMS (Rolon, 2010).

acompanhamento longitudinal, o que se ajusta à realidade operacional do Instituto Moinho Cultural Sul-Americano – IMC (Zangirolami-Raimundo; Echeimberg; Leone, 2019).

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um formulário com 15 questões, adaptado de Duarte (2012), adequado para registrar informações padronizadas e de fácil análise estatística, garantindo consistência e confiabilidade. As questões versavam sobre os motivos que levaram a busca para o balé clássico; o que os participantes da pesquisa mais gostam nas aulas de balé e, também o que eles menos gostam; se já pararam de fazer balé por algum tempo e, quais foram os motivos; e, as ambições com o balé.

Participaram do estudo 33 alunos da Companhia Juvenil do IMC, com idades entre 8 e 16 anos, selecionados por representarem diretamente o grupo que vivencia diariamente as atividades artísticas e educativas promovidas pelo instituto. Essa escolha possibilitou uma análise aprofundada dos fatores que influenciam a permanência e o engajamento dos jovens na prática do balé e da música. A Companhia Juvenil foi especificamente escolhida devido à proximidade de seus integrantes com possibilidade de transição para a atuação profissional na Companhia de Dança do Pantanal, permitindo observar o impacto do projeto na formação artística e na trajetória profissional dos alunos.

A aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu após a autorização institucional do Instituto Moinho Cultural Sul-Americano (IMC), em setembro de 2024. Em seguida, as crianças foram contatadas e lhes foram explicados de forma detalhada os objetivos do estudo, bem como a relevância de sua participação para o desenvolvimento da pesquisa. Para garantir a conformidade ética, foi encaminhado aos pais, mães e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual se solicitava a autorização para a participação das crianças. O documento ressaltava que a não autorização não acarretaria qualquer tipo de prejuízo às crianças em suas atividades no IMC, assegurando, assim, o princípio da voluntariedade e do respeito à autonomia dos participantes.

Quinze dias após a entrega do TCLE, procedeu-se à aplicação do formulário de pesquisa. Todos os pais, mães e/ou responsáveis autorizaram a participação das crianças e adolescentes, o que se atribui, possivelmente, à confiança depositada na instituição IMC. Durante o preenchimento do formulário, eventuais dúvidas dos participantes foram esclarecidas de forma coletiva, garantindo que todos compreendessem corretamente as instruções e perguntas do instrumento.

O espetáculo

Os dados obtidos foram organizados por categorias elencadas estatisticamente. Para as questões abertas utilizou-se palavras-chave. As primeiras questões referiam-se à motivação à prática do balé (quadro 1), o que eles mais gostam e o que menos gostam nessa linguagem.

Quadro 1. Motivos que levaram a fazer balé

Motivos	N° de respostas
Amor/Admiração pela dança	16
Incentivo familiar	9
Sonho	3
Saúde e Bem-estar	3

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os motivos que levaram os adolescentes do IMC a iniciarem a prática do balé majoritariamente se relacionam em primeiro plano ao imaginário coletivo que essa arte desperta, traduzidos em amor/admiração pela dança ou sonho, indicados em 19 respostas. Esses dados corroboram com Santos (2009) que indica que o apreço pelo balé pode surgir por diversas razões, que vão desde a realização de um sonho de conto de fadas até o desafio de dominar uma técnica de dança complexa, passando ainda pelo desejo de alcançar uma melhor situação financeira.

Outro fator que contribui para a entrada dos alunos e alunas no IMC foi o incentivo familiar que muitas vezes está relacionado a uma projeção dos pais e mães em seus filhos, os seus sonhos, não realizados, são transferidos para os dos seus filhos, que são matriculados em academias de balé e/ou escolinhas de futebol (Colombo, 2018). Especula-se também que a garantia da criança estar em um espaço educativo, seguro, com perspectivas futuras (no caso a dança e a música no IMC) possa ser uma razão que levam os responsáveis a matricularem seus filhos em Projetos Sociais.

As situações que despertam ou não afeição pelo balé são importantes indicadores para a compreensão dos motivos de permanência na dança (quadro 2).

Quadro 2. Gostar e não gostar no balé

Situação	**Mais gostam**	**Menos gostam**
Movimentos	23	22
Professores	4	2
Estilo	3	

Situação	Mais gostam	Menos gostam
Apresentação	1	
Preparo Físico	1	
Comparação		4
Dores		2
Cobrança		2

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os movimentos do balé foram apontados tanto na opção "mais gostam", quanto na "menos gostam", aparentemente existe uma incongruência nesse caso, pois alguns participantes apontaram o mesmo exercício tanto no gostar, quanto no mais gostar, mas ao ler a resposta é possível especular que a diferença está relacionada aos movimentos de centro e barra.

A aula de balé inicia-se com exercícios na barra, com o objetivo de desenvolver a força, velocidade, equilíbrio, flexibilidade, presença, alinhamento, extensão, articulação e coordenação necessários para se ter um domínio técnico. É preciso ressaltar que os exercícios realizados na barra não são movimentos isolados ou um aquecimento e/ou preparação dos movimentos realizados no centro; O centro por sua vez evolui coreografias que são apresentadas no palco. Quando os alunos do IMC colocam os movimentos no "mais gostaram", a maioria se refere aos realizados no centro, e os que assinalaram "menos gostam" referem-se aos realizados na barra.

A atuação do professor também foi citada com um fator que leva a criança a gostar mais ou gostar menos de balé. Carvalho (2005) ao analisar a postura de professoras de balé, mais precisamente a relação professor-aluno como um agente determinante para a permanência/abandono do aluno na dança apontou que posturas mais austeras dos professores tendem a afastar o aluno da dança, a comparação entre os alunos e alunas verbalizada em aula por esse professor também é um agente negativo. Enquanto uma relação do professor mais próxima ao aluno, onde preocupa-se com a sua individualidade, seria um fator que contribui para a permanência do aluno no balé.

Sentir dor é um dos aspectos desagradáveis do balé. As dores que foram elencadas são aquelas obtidas no uso da sapatilha de ponta, as bolhas nos pés. Segundo Gonçalves e Vaz (2011) a dor se torna um elemento fundamental na rotina de práticas corporais, como o balé, sendo considerada essencial para a compreensão da técnica. Por essa razão, superar essa dor torna-se crucial para alcançar um desempenho aprimorado sendo assim, a dor deve ser esquecida, dominada.

Aos integrantes da Cia Juvenil também foi questionado se eles já haviam pensado em abandonar o balé, 65% dos participantes da pesquisa já aventaram essa ideia. A grande questão é o que os fez continuar? Para encontrar essa motivação esses alunos responderam a novas questões, colocadas em escala de likert, com as opções de resposta: 1- Concordo plenamente; 2- Concordo parcialmente; 3 - Discordo parcialmente; e 4-Discordo totalmente.

Quadro 3. Motivos para não desistir do balé

	Melhorar a postura	Amizades	Ambiente	Incentivo dos Professores	Incentivo dos Familiares	Reconhecimento	Espetáculo	Alimentação
1	17	12	11	13	17	18	19	4
2	4	6	5	5	6	3	2	4
3	1	2	3	2				7
4		1	3	2				7

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os motivos para não desistir do balé, ou seja, para que eles e elas permaneçam, perpassa desde o ambiente em que eles estão, o incentivo dos professores, mas principalmente o apoio dos pais, das mães, dos responsáveis e dos familiares, junto com o sonho de ser uma bailarina, um bailarino e da participação em espetáculos de dança.

Em estudo semelhante com ex-praticantes de balé, conduzido em um projeto de práticas corporais voltado à inserção social, os resultados corroboraram aqueles observados nesta pesquisa. Nesse contexto, o principal motivo apontado pelos participantes para ingressar na oficina foi o "desejo de aprender a dançar e tornar-se profissional da área" (Cunha; Viana, 2025), evidenciando não apenas a busca pelo desenvolvimento técnico, mas também a importância da dança como ferramenta de inclusão, formação pessoal e perspectiva de inserção no mercado profissional.

Em uma pesquisa semelhante, mas com mulheres adultas praticantes de balé clássico, os principais fatores identificados para a busca da prática foram o prazer e a sociabilidade (Oliveira; Lopes, 2020, p. 4).

Reverence[3]

O presente estudo evidenciou que a permanência de adolescentes — meninas e meninos — na prática do balé no Instituto Moinho Cultural Sul-Americano está associada a múltiplos fatores de natureza emocional, social e pedagógica. Os dados revelam que o amor e a admiração pela dança, o incentivo familiar e o desejo de realização pessoal constituem motivações centrais para o ingresso e continuidade na modalidade. No entanto, foi possível constatar que aspectos como o ambiente acolhedor do projeto, o vínculo estabelecido com os professores, o reconhecimento obtido em apresentações e o apoio da família exercem papel decisivo para que esses jovens mantenham o envolvimento com a prática.

A pesquisa também permitiu compreender que o balé, embora permeado por exigências técnicas rigorosas e por uma cultura de disciplina, pode configurar-se como espaço de formação integral quando mediado por práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos. No contexto do IMC, a dança se apresenta não apenas como linguagem artística, mas como ferramenta de inclusão social, ampliação cultural e fortalecimento da autoestima, especialmente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Constatou-se, ainda, que a experiência artística proporcionada pelo projeto transcende os limites do aprendizado técnico, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e a ampliação das perspectivas educacionais e profissionais dos participantes. O contato com a arte, o convívio coletivo e a valorização da expressão individual contribuem significativamente para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

Por fim, reconhece-se a relevância dos projetos socioculturais como o Moinho Cultural Sul-Americano na democratização do acesso à arte e na consolidação de políticas públicas voltadas à educação estética. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a análise das relações entre permanência, gênero, expectativas familiares e trajetória profissional de jovens bailarinos e bailarinas em diferentes contextos sociais, ampliando o debate sobre o papel transformador da arte na vida de crianças e adolescentes.

Referências

AGOSTINI, Bárbara Raquel. **Ballet clássico**: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor. Jundiaí: Fontoura, 2010

ANDRADE, Carine. **Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de Educação Infantil em Salvador.** 2011. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2011.

[3] Elemento fundamental e tradicional do balé, que demonstra respeito e gratidão ao público.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 37, p.375-394, 2019.

ARAÚJO, Lucas Henrique Lima. **O homem na dança:** entre a análise histórica e a análise dos princípios corporais do ballet clássico. 2017. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

BALÉ NA COMUNIDADE. Disponível em: https://barramansa.rj.gov.br/prefeitura-de-barra-mansa-apoia-projeto-social-que-transforma-vidas-atraves-da-danca/. Acesso em: 13 out. 2025.

BALLET MICHELLE GOMES. Disponível em: https://atados.com.br/ong/projeto-social-ballet-michelle-gomes. Acesso em: 13 out. 2025.

COLOMBO, Camila Baptista. **A influência dos pais no desenvolvimento de praticantes da patinação artística na modalidade livre individual**. 2018. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CUNHA, Marluce Fabíola Coelho da; VIANNA, Jose Antonio. Ballet em projetos de inclusão social: motivos para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social permanecerem na atividade. **Educação: Teoria e Prática**, v. 35, n. 69, p. e39 [2025]-e39 [2025], 2025.

DORSA, Arlinda Cantero; DORSA, Antônio Carlos Cantero. O Instituto Moinho Cultural: uma proposta de desenvolvimento sustentável cultural. **Interações**, v. 20, p. 615-625, 2019. https://doi.org/10.20435/inter.v20i2.2108.

DUARTE, Simone Alano. **Motivos da adesão e permanência de crianças à prática do ballet clássico da companhia Studio d'arte, Criciúma – SC**, **sob o ponto de vista de seus pais.** 2012. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - UNESC, Criciúma, SC, 2012.

ESCOLA LIVRE DE DANÇA DA MARÉ. Disponível em: https://www.redesdamare.org.br/br/info/7/escola-livre-de-danca-da-mare-eldm. Acesso em: 13 out. 2025.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. Oito premissas sobre o balé em Goiânia: Levantamentos para pesquisas por vir. **Arte da Cena** (Arto n Stage), Goiânia, v.6, n.2, p.431- 467, 2020. https://doi.org/10.5216/ac.v6i2.65674.

GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez. Dor, domínio do corpo, conformações subjetivas: um estudo sobre o balé. **Impulso,** v.21, n.51, p.85- 95, 2011.

INSTITUTO CULTURAL VALE. **O grão já virou arte:** Moinho Cultural Sul-Americano. UOL Content_Lab, 2020. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/especiais/conteudo-de-marca/instituto-cultural-vale-o-grao-ja-virou-arte.htm. Acesso em: 13 out. 2025.

INSTITUTO HOMEM PANTANEIRO. **Relatório anual do Instituto Homem Pantaneiro – 2008**. Corumbá: IHP, 2008. Disponível em: https://institutohomempantaneiro.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Relatorio_IHP_2008.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACHADO, Ana Cecília Demarqui **Representações Sociais de famílias brasileiras e bolivianas sobre a Escola de Artes Moinho Cultural Sul-Americano, em Corumbá/MS**. 2010. 74f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2010.

MARQUES, Isabel Maria Meirelles de Azevedo. **Dança, educação e cultura**. Campinas: Papirus, 2010.

MOINHO CULTURAL. **Moinho Cultural Sul-Americano – Projeto Sociocultural**. Corumbá, 2024. Disponível em: https://www.moinhocultural.org.br/. Acesso em: 13 out. 2025.

NANNI, Dionísia. **Educação e dança**: um caminho para o corpo consciente. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Diego Ebling; AFONSO, Mariângela da Rosa. A participação masculina na dança clássica: do preconceito aos palcos da vida. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 219-236, jan./jun. 2013.

NUNES, Tainá; SHLICHTA, Clara; SANTOS, Franco Valente dos Santos; MAIA, Maria Clara Pereira; FERREIRA, Pauline Vitória de Souza; MELO, Vinícius Teixeira de. "Coisa de menina" e "coisa de menino"? Uma leitura do preconceito de gênero pela perspectiva dos praticantes de balé clássico masculino e futebol feminino. **Revista Sociologias Plurais**, Paraná, v.7, n.3, p. 290-313, jul-2021.

OLIVEIRA, Viviane Maria Moraes de ; LOPES, Juliana Siqueira. Motivação para a prática de balé clássico por mulheres adultas**. Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 25, p. 1-6, 2020.

PINTO, Daniel Santos Gonçalves; SILVA, José Cristiano Paes Leme da. Academias e estúdios de dança. In: FARIA JUNIOR, Alfredo; VILELA, Eduardo (orgs.) **Atlas histórico e geográfico do esporte e lazer de Niterói**. Niterói, RJ, 2010.

ROLON, Márcia Raquel. **A Escola Moinho Cultural Sul-americano no contexto fronteiriço Brasil-Bolívia.** 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2010.

SANTOS, Eleonora; FERREIRA Rousejanny. **Pesquisa em balé no Brasil**: panoramas sobre história, ensino e Goiânia: Editora IFG, 2020.

SANTOS, Tatiana Mielczarski dos**. Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana:** a performance artística do balé clássico como performance de gênero. 2009. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOARES, Joelson Soares. **Depoimento...** Resultados, 2015. Disponível em: https://moinhocultural.org.br/resultados/ Acesso em 20 Out. 2024.

SOUZA, Maria Thereza Oliveira; CAPRARO, André Mendes. Formação em balé clássico no Brasil: percepções sobre as novas formas de ensino e o instável mercado para bailarinos a partir de um contexto específico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. **Dança:** educação e arte. Campinas: Papirus, 2003.

TOQUINHO; MUTINHO. **Casa de brinquedos**. LP. São Paulo: PolyGram, 1983.

ZANGIROLAMI-RAIMUNDO, Juliana; ECHEIMBERG, Jorge de Oliveira; LEONE, Claudio. Tópicos de metodologia de pesquisa: estudos de corte transversal. **Journal of Human Growth and Development**, USP, v. 29, n. 1, p. 1-8, 2019.

REPRESENTAÇÕES DA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI NA MÍDIA DIGITAL E NO COTIDIANO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

REPRESENTATIONS OF THE BRAZIL–PARAGUAY BORDER IN DIGITAL MEDIA AND EVERYDAY LIFE: IMPLICATIONS FOR GEOGRAPHY EDUCATION

DOI 10.55028/geop.v21i40

Alexandre Rocha Carvalho[*]
Marcelo Augusto Rocha[**]
Léia Aparecida Veiga[***]

Resumo: O presente estudo analisa representações da fronteira Brasil-Paraguai em doze manchetes digitais publicadas em 2022 e nas respostas de seis professores residentes em Foz do Iguaçu. A pesquisa reuniu revisão bibliográfica e documental e a comparação entre os materiais. Dos onze conteúdos distintos, oito associaram a fronteira à violência, à fiscalização, ao controle estatal ou a atividades ilícitas. Os professores destacaram limite político, encontro, conexão, circulação e troca cultural. A aproximação dessas leituras oferece ao ensino de Geografia elementos para discutir a seletividade das narrativas midiáticas e sua relação com as experiências produzidas no espaço fronteiriço.

Palavras-chave: Fronteira Brasil-Paraguai, Representações midiáticas, Cotidiano fronteiriço, Ensino de Geografia, Mídia digital.

Abstract: This article analyzes representations of the Brazil–Paraguay border in twelve online news

Introdução

A produção e a leitura de informações dependem do contexto em que as mensagens circulam. Uma notícia apresenta um recorte do acontecimento, definido por escolhas sobre os sujeitos, os lugares e as informações que ganham visibilidade. Observar quem produz o conteúdo, com que finalidade e quais aspectos permanecem em segundo plano, contribui para compreender os sentidos oferecidos ao público. Nesse processo, determinadas dimensões da realidade podem receber maior destaque do que outras.

[*] Licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Especialista em Perícia Ambiental com ênfase em direito ambiental pelo SENAC São Paulo. https://orcid.org/0009-0004-6142-7988, alexunila2017@gmail.com.

[**] Licenciado em Geografia. Doutor em Ensino de Ciências. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). https://orcid.org/0000-0002-9769-0487, marcelo.rocha@unila.edu.br.

[***] Geógrafa e Licenciada em Geografia, Doutora em Geografia, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). https://orcid.org/0000-0002-7870-293X, leia.veiga@unila.edu.br.

headlines published in 2022 and in responses from six teachers living in Foz do Iguaçu. The study combined a literature review, documentary research, and a comparison of the materials. Of the eleven distinct news items, eight associated the border with violence, border enforcement, state control, or illicit activities. The teachers emphasized political boundaries, encounters, connections, circulation, and cultural exchange. Juxtaposing these perspectives offers material for Geography education to discuss the selectivity of media narratives and their relationship with experiences produced in border spaces.

Keywords: Brazil–Paraguay border, Media representations, Borderland everyday life, Geography education, Digital media.

Heimerdinger e Schlosser (2017, p. 46) observam que as "[...] manipulações postas pela mídia contribuem para que fiquem submersas ou ocultas as desigualdades sociais e segregações socioespaciais". A consideração dessas escolhas permite situar as mensagens midiáticas em suas condições de produção e circulação. Essa questão interessa ao ensino de Geografia, pois televisão, rádio, jornais impressos e conteúdos digitais integram o cotidiano dos estudantes e veiculam interpretações sobre o espaço.

Nas aulas, esses materiais podem ser examinados como fontes de informação e como discursos produzidos em contextos específicos. Barros Filho (1999, p. 26) aproxima comunicação e educação ao reconhecê-las como "[...] espaços públicos, instâncias de socialização e aprendizado social". O artigo toma essa relação como ponto de partida para analisar as representações da fronteira Brasil-Paraguai.

A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: quais representações da fronteira Brasil-Paraguai estão presentes em um conjunto de manchetes digitais selecionadas em 2022, e que aproximações e diferenças apresentam em relação aos sentidos atribuídos à fronteira por seis professores residentes em Foz do Iguaçu, considerando suas implicações para o ensino de Geografia?

O objetivo foi examinar como a fronteira Brasil-Paraguai é significada

nas manchetes selecionadas e nas respostas de seis professores residentes em Foz do Iguaçu, discutindo as contribuições dessas leituras para uma abordagem crítica do tema no ensino de Geografia.

A fronteira é compreendida neste estudo como uma construção histórica e política associada à organização dos territórios. Para Raffestin (1993), os limites integram o processo de produção territorial, pois expressam relações de poder e formas de controle sobre o espaço. Machado (2000) distingue o limite internacional, definido juridicamente pelo Estado, da fronteira como zona de relações, contatos e movimentos. Na fronteira Brasil-Paraguai, a linha político-administrativa convive com fluxos cotidianos de pessoas, mercadorias, informações e práticas culturais.

Haesbaert (2009; 2014) mostra que as dinâmicas territoriais contemporâneas articulam mobilidade, conexão, contenção e insegurança. Nos espaços fronteiriços, mecanismos de vigilância e controle coexistem com relações sociais que atravessam o limite formal e produzem vínculos entre os dois lados. A fronteira, nessa leitura, possui sentidos que variam segundo os sujeitos, as práticas e as escalas consideradas. Essa compreensão orienta a comparação desenvolvida no estudo. As manchetes e as respostas ao questionário foram produzidas em posições e contextos distintos e colocam em evidência dimensões diferentes da fronteira. A análise procura reconhecer essas ênfases e relacioná-las às condições territoriais e políticas em que cada representação foi construída.

O estudo segue uma abordagem qualitativa. Foram examinadas doze manchetes digitais selecionadas em 2022, as respostas dadas a um questionário com duas perguntas abertas por seis professores residentes em Foz do Iguaçu, além dos PCNs e da BNCC. A leitura desse material foi orientada por estudos sobre fronteira, mídia e ensino de Geografia.

O material empírico analisado foi reunido durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: "A mídia e o ensino de Geografia: uma análise sobre as concepções de fronteira", defendido em março de 2022 no curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA (Carvalho, 2022). O recorte entre 27 de janeiro e 4 de março corresponde, portanto, ao período de desenvolvimento da pesquisa original. Neste estudo, as manchetes e as respostas ao questionário são retomadas e reorganizadas a partir de uma questão mais delimitada, centrada nas representações da fronteira Brasil-Paraguai e em suas implicações para o ensino de Geografia.

Na sequência, discute-se o tratamento conferido à mídia pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

e apresenta a concepção de fronteira que orienta a análise. Em seguida, descreve o levantamento das manchetes, examina os temas recorrentes e analisa os sentidos atribuídos à fronteira pelos professores participantes. A seção final aproxima os dois conjuntos de materiais e discute suas implicações para o ensino de Geografia.

O que trazem os documentos curriculares sobre a mídia nas aulas de Geografia?

Os PCNs de Geografia foram elaborados no contexto das reformas educacionais da década de 1990 e integraram o movimento de formulação de referências curriculares de abrangência nacional. Girotto (2017) associa esse processo à difusão de uma lógica de Estado de orientação neoliberal e às formas de regulação curricular que a acompanharam. Neste estudo, essa discussão situa historicamente o documento, enquanto a análise se concentra no tratamento conferido à mídia e às representações espaciais no ensino de Geografia.

Nos PCNs de Geografia, a mídia aparece em discussões sobre imagem e paisagem, consumo, questões ambientais, conflitos territoriais e mudanças nas relações entre campo e cidade. O documento reconhece sua participação na formação de imagens sobre os lugares e atribui à Geografia a tarefa de contribuir para a interpretação crítica dessas representações (Brasil, 1998).

Essas referências encontram-se distribuídas pelo documento, sem formar um eixo autônomo de educação midiática. Ainda assim, oferecem possibilidades para relacionar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação a conceitos como paisagem, território, consumo, migração e fronteira. A mídia aparece, portanto, como fonte de informações sobre realidades distantes e como objeto de análise nas aulas de Geografia.

Um desses exemplos encontra-se no eixo "O campo e a cidade como formações socioespaciais". Ao tratar da cultura e do consumo, os PCNs relacionam os meios de comunicação aos hábitos de consumo, ao imaginário social, aos movimentos migratórios e às mudanças nas relações entre campo e cidade, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1. Conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 que abarcam a discussão sobre cultura e consumo

A cultura e o consumo: Uma nova interação entre o campo e a cidade	Os hábitos de consumo das pessoas do campo antes e após o surto de industrialização dos anos 50.
	A influência das formas de viver na cidade e no campo e a expansão dos meios de comunicação e dos transportes.
	A sociabilidade entre as pessoas e os grupos sociais migratórios do campo para a cidade.
	A mídia, o imaginário social e os movimentos migratórios do campo para a cidade.
	As relações de troca monetária do homem no campo e as possibilidades de sua inserção no mundo urbano.

Fonte: BRASIL, 1998. Elaboração: Os autores, 2022.

A BNCC passou a ocupar uma posição normativa na definição das aprendizagens essenciais da Educação Básica, enquanto os PCNs haviam sido apresentados como referenciais de orientação curricular. Sua elaboração institucional começou em 2015, com versões sucessivas divulgadas naquele ano e em 2016. A versão final referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano, sendo publicada em 2018 (Brasil, 2018). O processo de elaboração e as escolhas teórico-metodológicas do documento suscitaram debates no campo educacional, especialmente a respeito da padronização curricular e de suas relações com as políticas de avaliação (Girotto, 2017, 2018).

Na parte da BNCC destinada à Geografia no Ensino Fundamental, o termo "mídia" não aparece nas competências específicas do componente nem nas habilidades previstas para os anos finais. O documento, porém, propõe o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, o uso de linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias, além da investigação e da construção de argumentos com base em informações geográficas (Brasil, 2018).

Essas orientações permitem incorporar notícias e conteúdos digitais ao ensino, embora a análise crítica da mídia não seja apresentada como um objeto específico da Geografia. A comparação com os PCNs mostra uma diferença de tratamento: o documento de 1998 menciona diretamente a mídia em diversas situações geográficas, enquanto a BNCC formula competências mais amplas relacionadas às linguagens, às informações e ao raciocínio geográfico.

Neste estudo, os dois documentos oferecem referências curriculares para o planejamento do trabalho com as manchetes. A articulação entre essas orientações

e os materiais selecionados depende das escolhas do professor, que pode relacionar fontes, representações e conceitos geográficos na organização das atividades.

Santos (2006) situa a informação entre os elementos constitutivos do meio técnico-científico-informacional, associado a novas formas de organização e uso do território. Katuta (2009) destaca a importância do trabalho com diferentes linguagens no ensino de Geografia, incluindo a mídia impressa. No conjunto desta pesquisa, essas contribuições permitem compreender as manchetes como representações espaciais e conduzem à delimitação do conceito de fronteira que orienta a análise.

A fronteira noticiada via mídia digital

As representações midiáticas dos espaços fronteiriços resultam de escolhas sobre os acontecimentos, os sujeitos e os lugares que recebem visibilidade. A recorrência de determinados temas pode associar a fronteira ao risco, à insegurança e ao controle, enquanto experiências de circulação, integração e convivência ocupam menor espaço. As discussões de Haesbaert (2009, 2013) sobre contenção, circulação e insegurança contribuem para examinar essas ênfases. A análise das manchetes selecionadas procurou identificar quais aspectos da fronteira foram destacados no conjunto reunido em 2022.

Para observar essas representações no noticiário, o levantamento concentrou-se em notícias disponíveis na internet sobre a fronteira entre Brasil e Paraguai, tendo como interesse inicial a região trinacional de Foz do Iguaçu. As buscas foram realizadas no Google com os termos "fronteira" e "fronteira Brasil Paraguai". Os resultados também trouxeram publicações referentes a outras porções da fronteira entre os dois países, sobretudo no estado de Mato Grosso do Sul. Foram selecionadas doze manchetes publicadas entre 27 de janeiro e 4 de março de 2022. Em razão dessa abrangência, a análise considera as representações da fronteira Brasil-Paraguai, sem restringi-las à região de Foz do Iguaçu.

Cada manchete foi considerada separadamente. Primeiro, foram registrados o veículo, a data da publicação e o local ao qual a notícia se referia. Em seguida, observaram-se o acontecimento destacado, os sujeitos mencionados e o aspecto da fronteira colocado em evidência. A partir dessa leitura, foi realizada uma categorização temática. As categorias foram definidas após o exame do conjunto e organizaram as manchetes conforme o assunto predominante, considerando a natureza do acontecimento e o aspecto da fronteira colocado em evidência. Como a pesquisa trabalhou apenas com os títulos, as interpretações permanecem restritas às manchetes e não alcançam o conteúdo integral das reportagens. Os

doze resultados encontrados são apresentados no Quadro 2 a seguir. Para cada manchete, foram registrados a data, o veículo, a porção da fronteira mencionada e o tema predominante.

Quadro 2. Manchetes digitais selecionadas sobre a fronteira Brasil-Paraguai

Manchete	Data	Veículo	Porção da fronteira	Tema predominante
Dois homens são executados na fronteira Brasil/Paraguai em menos de 3 horas	23/02/2022	G1	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Violência
Corpo carbonizada é encontrado dentro de carro queimado na fronteira entre Paraguai e Brasil	20/02/2022	G1	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Violência
Homem é executado ao sair de loja na região de fronteira entre Brasil e Paraguai	29/01/2022	G1	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Violência
Cidades da fronteira entre Brasil e Paraguai arrecadam e enviam ajuda para moradores de Petrópolis	18/02/2022	G1	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Integração e solidariedade
Megaoperação: polícia do Paraguai apreende bens avaliados em meio bilhão de reais e cumpre 30 mandados	22/02/2022	G1	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Segurança, fiscalização e atividades ilícitas
Paraguaia morre após ser atropelada por ônibus em aduana brasileira na Ponte da Amizade	26/02/2022	G1	Foz do Iguaçu / Ciudad del Este	Circulação e acidente
Homem é executado enquanto tomava tereré na fronteira	27/01/2022	Diário Digital	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Violência
Carro da PF é roubado de oficina na fronteira	04/03/2022	Midiamax	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Segurança, fiscalização e atividades ilícitas
Homens invadem Receita Federal na fronteira com o Paraguai, trocam tiros com seguranças e um morre baleado	01/03/2022	G1	Mato Grosso do Sul / Paraguai	Violência
Integração na fronteira Brasil-Paraguai*[1]	02/03/2022	O Presente	Foz do Iguaçu / Ciudad del Este	Integração e solidariedade
Integração na fronteira Brasil-Paraguai*	01/03/2022	Cabeza News	Foz do Iguaçu / Ciudad del Este	Integração e solidariedade
Prejuízo com contrabando de cigarro chega a R$ 10,2 bi em 2021	03/03/2022	Folha de S.Paulo	Brasil / Paraguai, em escala nacional	Segurança, fiscalização e atividades ilícitas

Fonte: elaboração dos autores com base nos veículos indicados (2022).

[1] As duas publicações intituladas "Integração na fronteira Brasil-Paraguai" reproduzem o mesmo texto, de autoria de Elias de Sousa Oliveira. Ambas foram mantidas no quadro porque apareceram separadamente na busca, mas foram consideradas como um único conteúdo na análise temática. Os títulos contêm os hiperlinks das publicações.

Das doze manchetes selecionadas, sete foram publicadas pelo G1, sendo seis na edição de Mato Grosso do Sul e uma na edição regional do Oeste e Sudoeste do Paraná. As demais foram veiculadas pelos portais Diário Digital, Midiamax, O Presente, Cabeza News e Folha de S.Paulo. A distribuição espacial também se mostrou desigual: oito manchetes referem-se à fronteira entre Mato Grosso do Sul e Paraguai, três ao eixo Foz do Iguaçu-Ciudad del Este e uma aborda o contrabando em escala nacional. Embora o interesse inicial da busca estivesse voltado para a região trinacional de Foz do Iguaçu, os resultados encontrados conduziram a análise para uma abrangência maior, correspondente à fronteira Brasil-Paraguai, com predomínio de acontecimentos situados em Mato Grosso do Sul. Essa concentração deve ser considerada na leitura dos resultados, pois o levantamento não representa de forma equivalente as diferentes porções da fronteira. As conclusões referem-se ao conjunto selecionado e refletem, principalmente, a cobertura de acontecimentos situados em Mato Grosso do Sul.

A classificação foi realizada sobre onze conteúdos distintos, pois as duas publicações intituladas "Integração na fronteira Brasil–Paraguai" reproduzem o mesmo texto. Cinco conteúdos foram reunidos no tema violência, três em segurança, fiscalização e atividades ilícitas, dois em integração e solidariedade e um em circulação e acidente. Em oito dos onze conteúdos, a fronteira aparece associada à violência, ao controle estatal ou a práticas ilícitas.

A distinção entre violência e segurança/fiscalização evita reunir acontecimentos diferentes em uma única categoria. No primeiro grupo, as manchetes destacam assassinatos e confrontos. No segundo, aparecem operações policiais, apreensões, roubo de veículo oficial e contrabando. Os dois grupos associam a fronteira a situações de insegurança e à atuação de órgãos de controle.

A presença recorrente da polícia paraguaia, da Polícia Federal e da Receita Federal coloca a vigilância territorial no centro dessa representação. A fronteira surge principalmente como área que requer fiscalização e controle. Essa leitura pode ser relacionada às discussões de Haesbaert (2009, 2013) sobre a ligação entre limites, circulação e formas de contenção territorial.

Os conteúdos reunidos em integração e solidariedade oferecem outra leitura. Um deles noticia a mobilização de cidades fronteiriças em apoio aos moradores de Petrópolis. O outro aborda a integração entre Brasil e Paraguai, porém foi publicado em dois veículos. A duplicação permaneceu no quadro porque as duas páginas apareceram na busca, mas foi contada uma única vez na análise. A presença desse tema é menor do que a contagem inicial das doze manchetes sugeria.

A circulação cotidiana aparece apenas na manchete sobre um acidente ocorrido na Ponte da Amizade. Deslocamentos habituais e relações de convivência entre os dois lados da fronteira não recebem destaque nos títulos selecionados. Essa ausência ajuda a perceber quais aspectos foram tornados visíveis pelo noticiário e quais permaneceram em segundo plano.

Esses resultados evidenciam a seletividade presente na produção de imagens sobre a fronteira. Heimerdinger e Schlosser (2017) chamam atenção para a preferência dos meios de comunicação por acontecimentos de maior impacto, enquanto Katuta (2009) ressalta a importância de examinar criticamente as linguagens midiáticas no ensino de Geografia. A análise dos títulos não permite julgar a veracidade das notícias. O que se observa é uma visão parcial, na qual violência, fiscalização e ilegalidade ganham mais espaço do que as relações cotidianas.

O contexto político de 2022 também merece atenção. Instituído em dezembro de 2021, o Programa Nacional de Segurança nas Fronteiras e Divisas (VIGIA) tinha entre seus objetivos fortalecer a prevenção, a vigilância, a fiscalização e o controle de crimes transnacionais. Em Mato Grosso do Sul, a Operação Hórus articulava ações estaduais e federais de fiscalização na região fronteiriça (Brasil, 2021; Mato Grosso do Sul, 2022). É possível que a frequência de operações e apreensões nas manchetes esteja relacionada à agenda de segurança adotada pelo Governo Federal naquele período, pois políticas públicas também produzem acontecimentos e informações que chegam ao noticiário. Naturalmente, o conjunto analisado não permite afirmar uma relação causal, mas suscita a hipótese que precisaria ser testada por meio da comparação entre períodos, governos e veículos em uma nova pesquisa.

Sentidos atribuídos à fronteira pelos participantes da pesquisa

Após a análise das manchetes, foram examinados os sentidos atribuídos à fronteira pelos seis professores residentes em Foz do Iguaçu que responderam ao formulário. A análise buscou compreender como definiam a fronteira e de que maneira percebiam sua presença no cotidiano.

As respostas foram obtidas por meio de um formulário digital divulgado em grupos de Facebook e Instagram da comunidade acadêmica da UNILA. A participação ocorreu por adesão ao convite. O formulário, respondido em 2022, continha duas perguntas abertas: uma sobre o significado de fronteira e outra sobre sua presença no dia a dia. Na apresentação dos resultados, os participantes foram identificados pelos códigos P1 a P6, sem indicação de seus nomes ou das escolas em que atuavam.

A leitura qualitativa concentrou-se nos sentidos atribuídos à fronteira, observando aproximações, diferenças e referências ao cotidiano presentes em cada resposta. A análise privilegia a especificidade dos sentidos expressos por esse grupo, sem finalidade de generalização estatística, e fornece a base para a comparação com as manchetes.

Quadro 3. Respostas de professores residentes em Foz do Iguaçu sobre fronteira e cotidiano

Professor(a)	O que você entende por fronteira?	Como a fronteira enquanto espaço, apresenta-se em seu dia a dia?
P1	O encontro de 2 ou mais países	Movimentada
P2	Um limite político artificial imposto para delimitar uma área de interesse, geograficamente falando. Ou um conjunto de parâmetros sociais que aglutinam pessoas que se identificam com tais parâmetros dentro de um grupo. Ou ainda um ponto de tensão, seja político ou cultural/social.	Nas relações interpessoais e políticas.
P3	Como espaço de conexão e de trocas	Acredito que se apresente como um ambiente multiplicador de culturas
P4	A linha imaginária que teoricamente divide dois países.	Vejo que a palavra é usada muitas vezes de forma equivocada. Por exemplo: A "fronteira" do Paraná com São Paulo, ou confundido com Aduana
P5	Espaço físico, político, social com uma dinâmica diferente: pode haver um abismo hostil entre dois macros espaços ou uma heterogeneidade prioritariamente política respeitada por ambas.	relativizada e estranha ao seu próprio conceito na política: o que vemos entre os cidadãos, é que não existe "fronteira" nenhuma.
P6	Um limite entre dois lugares	Com a troca cultural

Fonte: Dados da pesquisa. Org. Os Autores, 2022.

Os seis professores residentes em Foz do Iguaçu atribuíram sentidos diversos à fronteira. Nas respostas à primeira pergunta, três participantes recorreram diretamente à ideia de limite ou delimitação. P2 definiu a fronteira como um limite político artificial; P4, como uma linha imaginária que divide dois países; e P6, como um limite entre dois lugares. Nessas respostas, a fronteira aparece ligada à organização política do território e à separação entre espaços.

Outros participantes destacaram as relações que se estabelecem na fronteira. P1 associou-a ao encontro entre países, enquanto P3 a compreendeu como espaço de conexão e de trocas. A resposta de P5 reuniu dimensões físicas, políticas e sociais, reconhecendo a possibilidade de hostilidade e também a convivência entre espaços heterogêneos. Na leitura conjunta das respostas, a demarcação territorial aparece ao lado das relações de encontro, conexão e convivência entre os dois

lados da fronteira. Essa compreensão dialoga com as discussões de Haesbaert (2009, 2013) sobre identificação, circulação, contenção e controle nos espaços fronteiriços.

Na segunda pergunta, as respostas se voltaram às formas pelas quais a fronteira é percebida no cotidiano. P1 a descreveu como movimentada. P2 localizou sua presença nas relações interpessoais e políticas. P3 e P6 ressaltaram a presença de múltiplas culturas e da possibilidade de troca cultural. P4 questionou o emprego da palavra em situações que, em sua leitura, dizem respeito a divisas internas ou à aduana. P5 afirmou que a fronteira se apresenta de forma relativizada nas relações entre os cidadãos. As respostas inserem a fronteira no curso das relações vividas pelos participantes e mostram que o conceito é mobilizado a partir de experiências cotidianas, usos da linguagem e formas de convivência entre os dois lados.

A comparação com as manchetes evidencia uma diferença de ênfase. Nos títulos selecionados, ganharam destaque a violência, a fiscalização, o controle estatal e as atividades ilícitas. As respostas dos professores reuniram referências a limite político, encontro, conexão, circulação e troca cultural. Crimes e violência não foram mencionados diretamente por nenhum dos seis participantes.

A comparação também deve considerar a distribuição espacial dos dados. A maior parte das manchetes refere-se à fronteira entre Mato Grosso do Sul e Paraguai, enquanto os participantes residem em Foz do Iguaçu. Os dois conjuntos correspondem a porções territoriais distintas. A comparação permanece, portanto, no plano dos sentidos atribuídos à fronteira e dos aspectos que cada material torna visíveis.

Representações da fronteira e implicações para o ensino de Geografia

A comparação entre as manchetes e as respostas dos professores mostra que a fronteira recebe sentidos distintos conforme a fonte e o contexto de produção. Nas notícias selecionadas, predominam episódios policiais e ações de fiscalização, nas respostas, aparecem também as relações cotidianas e as trocas culturais. Esse contraste oferece ao ensino de Geografia um ponto de partida para examinar com os estudantes como as representações da fronteira são produzidas e por que determinados aspectos recebem mais visibilidade do que outros.

Uma possibilidade de trabalho consiste em apresentar aos estudantes as manchetes do Quadro 2 e colocá-las em diálogo com as respostas do Quadro 3. A leitura pode ser orientada por perguntas sobre os aspectos da fronteira destacados em cada material, os sujeitos e as instituições mencionados, os lugares aos quais os

textos se referem e as dimensões que permanecem ausentes. Em seguida, a turma pode confrontar essas representações com outras fontes e com seus conhecimentos sobre o espaço fronteiriço. Esse percurso permite reconhecer os recortes presentes em cada fonte e ampliar a discussão sobre as diferentes formas de representar a fronteira.

As representações que circulam em notícias, mapas, imagens e discursos participam da formação de percepções sobre fronteiras, territórios e diferenças culturais. Callai (2010) destaca a importância de considerar, no ensino de Geografia, as interpretações construídas pelos sujeitos acerca do espaço vivido. A análise de materiais midiáticos pode integrar esse trabalho ao permitir que os estudantes confrontem suas experiências com as representações da fronteira que circulam publicamente e reconheçam simplificações e estereótipos.

Cavalcanti (2008) destaca a importância de relacionar os conteúdos geográficos ao espaço vivido pelos estudantes. As manchetes podem integrar esse trabalho como registros que selecionam acontecimentos, lugares e sujeitos. No conjunto analisado, a recorrência de ações policiais e de fiscalização aproxima a fronteira das ideias de ameaça e controle, enquanto outras dimensões recebem menor visibilidade. A leitura crítica dessas escolhas também se articula ao trabalho com diferentes linguagens proposto por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

O trabalho com o conceito de fronteira em diálogo com as representações midiáticas presentes no cotidiano dos estudantes favorece uma formação geográfica atenta às intencionalidades dos discursos e à complexidade das relações territoriais. Tonet e Melo (2016) situam o discurso midiático no campo das disputas ideológicas e destacam a necessidade de reconhecer os sentidos que permanecem implícitos nas mensagens. Nesse contexto, a escola pode criar condições para que os estudantes analisem a produção, a circulação e a recepção das mensagens midiáticas. Nas aulas de Geografia, esse trabalho envolve reconhecer as fontes, os agentes, os interesses, os recortes espaciais e as ausências presentes nas notícias. Esse exercício contribui para compreender como as narrativas sobre os territórios são produzidas e disputadas.

A ampliação do conjunto de fontes pode incluir mapas, dados públicos, registros históricos e produções de moradores da região. Esses materiais ajudam a contextualizar os acontecimentos noticiados e a relacioná-los às dinâmicas territoriais da fronteira.

Os PCNs e a BNCC oferecem referências para a seleção dos conteúdos e das habilidades mobilizadas nesse trabalho. O planejamento docente articula essas orientações às características da turma e ao contexto em que a escola está inserida.

Neste estudo, a comparação entre as manchetes do Quadro 2 e as respostas do Quadro 3 apresenta um caminho para abordar a fronteira em suas relações com o território, o cotidiano e as representações do espaço.

Considerações Finais

Este estudo examinou as representações da fronteira Brasil-Paraguai presentes em doze manchetes digitais selecionadas em 2022 e nas respostas de seis professores residentes em Foz do Iguaçu. A comparação entre os dois conjuntos permitiu reconhecer diferenças de ênfase e discutir suas implicações para o ensino de Geografia.

Na análise das manchetes, foram considerados onze conteúdos distintos, pois duas publicações reproduziam a mesma notícia. Oito desses conteúdos associaram a fronteira à violência, à atuação de órgãos de controle ou a atividades ilícitas. Os conteúdos relacionados à integração, à solidariedade e à circulação apareceram em menor número. No conjunto selecionado, a imagem predominante da fronteira esteve ligada a ações policiais e de fiscalização.

Nas respostas dos participantes, a ideia de limite político conviveu com referências a encontro, conexão, movimento e troca cultural. Nenhum dos seis mencionou diretamente crime ou violência. Os materiais comparados também correspondem a contextos espaciais distintos: a maior parte das manchetes refere-se à fronteira entre Mato Grosso do Sul e Paraguai, enquanto os participantes residem em Foz do Iguaçu. A comparação se concentra, por isso, nos sentidos atribuídos à fronteira e no que cada fonte coloca em evidência.

No ensino de Geografia, a aproximação entre as manchetes e as respostas oferece uma possibilidade concreta de leitura das representações do território. O trabalho com os dois quadros pode orientar a observação dos lugares mencionados, do modo como a fronteira é apresentada e das experiências que não aparecem. Assim, a fronteira adquire sentidos distintos conforme as fontes, os sujeitos e os contextos em que é representada. Nas manchetes selecionadas, predominam acontecimentos relacionados à segurança, à fiscalização e às atividades ilícitas. Nas respostas dos participantes, aparecem sentidos ligados a limite, encontro, tensão, circulação e intercâmbio cultural. A aproximação desses registros oferece elementos para problematizar a produção de significados sobre a fronteira no ensino de Geografia.

Os resultados correspondem ao conjunto de materiais reunido para a pesquisa: manchetes sobre a fronteira Brasil-Paraguai localizadas no Google entre 27 de janeiro e 4 de março de 2022, examinadas a partir de seus títulos, e respostas

de seis professores dos anos finais do Ensino Fundamental, residentes em Foz do Iguaçu, obtidas por meio de formulário digital. Esse recorte permitiu comparar duas formas de atribuição de sentidos à fronteira e delimita o campo ao qual se referem as conclusões.

A relação entre as políticas federais para as fronteiras e os temas que alcançam o noticiário permanece como uma questão para futuras pesquisas. A comparação de períodos equivalentes sob diferentes governos, acompanhada de uma ampliação controlada dos veículos consultados, poderá indicar em que medida mudanças nessas políticas alteram os acontecimentos que recebem visibilidade e os modos de representar a fronteira.

A contribuição do estudo está em colocar lado a lado registros que normalmente circulam separados. Essa aproximação evidencia a seletividade das representações e oferece ao ensino de Geografia um material concreto para discutir como a fronteira é vivida, noticiada e interpretada.

Referências

BARROS FILHO, Clóvis de. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. *In*: BARZOTTO, Valdir Heitor; GHILARDI, Maria Inês (org.). **Mídia, educação e leitura.** São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999. p. 9–37.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria MJSP nº 516, de 3 de dezembro de 2021. Institui o Programa Nacional de Segurança nas Fronteiras e Divisas – VIGIA. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, n. 228, p. 43, 6 dez. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: NEPEG, 2010. p. 15–37.

CARVALHO, Alexandre Rocha. A mídia e o ensino de Geografia: uma análise sobre as concepções de fronteira. 2022. 51 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Geografia – Licenciatura) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papirus, 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2017. DOI: https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a Base Nacional Comum Curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 16–30, jan./abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.603.

HAESBAERT, Rogério. Des-controle dos territórios – e das fronteiras – num mundo globalizado. **Geografia em Questão**, Marechal Cândido Rondon, v. 2, n. 1, p. 56–69, 2009. DOI: https://doi.org/10.48075/geoq.v2i1.3203.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HEIMERDINGER, Camila; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. Reflexões e concepções sobre as mídias: a possibilidade de análise dos discursos em sala de aula. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 13, n. 2, p. 44–60, jul./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.12957/tamoios.2017.29625.

KATUTA, Ângela Massumi. Ensino de Geografia: conceitos, linguagens e mídia impressa. *In*: KATUTA, Ângela Massumi; ELY, Deise Fabiana; PAULINO, Eliane Tomiasi; CUNHA, Fábio César Alves da; ANTONELLO, Ideni Terezinha (org.). **(Geo)grafando o território**: a mídia impressa no ensino de Geografia. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 13–21.

MACHADO, Lia Osório. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. **Território**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 8, p. 9–29, jan./jun. 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. **Departamento de Operações de Fronteira apreende veículos com mercadorias ilegais durante Operação Hórus.** Campo Grande: SEJUSP, 18 fev. 2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

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

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

TONET, Elaine Regina Costa; MELO, Aécio Rodrigues de. A globalização e a influência da mídia na sociedade. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014**: artigos. Curitiba: SEED/PR, 2016. v. 1, p. 1–15.

TRABALHO AMBULANTE E ESPACIALIDADES EM ATO NA TRÍPLICE FRONTEIRA (BRASIL, PARAGUAI E ARGENTINA)

TRABAJO AMBULANTE Y ESPACIALIDADES EN ACTO EN LA TRIPLE FRONTERA (BRASIL, PARAGUAY Y ARGENTINA)

DOI 10.55028/geop.v21i40

Luiz Felipe Rodrigues[*]
Dalila Tavares Garcia[**]

Resumo: Este artigo analisa as práticas socioespaciais do trabalho ambulante na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). De abordagem qualitativa, realiza releitura de dados de um TCC e de uma Dissertação (2015-2019), articulando observações de campo e narrativas de oito interlocutores a dados da CEPAL (2025) e do INE (2025). Propõe uma chave interpretativa das "espacialidades transfronteiriças em ato", evidenciando como corporalidades e práticas ordinárias participam da produção desigual do espaço e como trabalhadores acionam táticas de "contornamento" diante da seletividade normativa. Conclui-se que a fronteira constitui campo de tensões entre controle estatal e práticas ambulantes na produção do espaço transfronteiriço.

Palavras-chave: Tríplice Fronteira, Trabalho Ambulante, Territórios Transfronteiriços, Corporalidades, Transfronteirização.

Resumen: Este artículo analiza las prácticas socioespaciales del trabajo ambulante en la Triple Frontera (Brasil, Paraguay y Argentina). Con enfoque cualitativo, relee datos de un TCC

Introdução

As dinâmicas contemporâneas das cidades fronteiriças evidenciam a centralidade dos fluxos de pessoas, mercadorias e sentidos na produção do espaço urbano. Na Tríplice Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, entre Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR), esses fluxos assumem formas intensas e desiguais, marcadas por processos históricos de integração econômica, circulação transnacional e produção de vulnerabilidades sociais. Nesse cenário, o trabalho ambulante emerge como prática constitutiva do cotidiano urbano transfronteiriço, revelando tanto estratégias de sobrevivência quanto disputas pelo uso do espaço público.

[*] Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Professor efetivo de Ensino Fundamental II e Médio – Geografia na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; https://orcid.org/0000-0002-7525-8458; luiz.felipe.r@outlook.com.

[**] Bacharelado em Geografia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Mestre e Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); https://orcid.org/0009-0004-8856-4210; E-mail: dalila.tavares@hotmail.com.

y una Disertación (2015-2019), articulando observaciones de campo y relatos de ocho interlocutores con datos de la CEPAL (2025) y del INE (2025). Propone una clave interpretativa de las "espacialidades transfronterizas en acto", evidenciando cómo corporalidades y prácticas ordinarias participan en la producción desigual del espacio y cómo trabajadores activan tácticas de "contorneamiento" ante la selectividad normativa. Se concluye que la frontera constituye campo de tensiones entre control estatal y prácticas ambulantes en el espacio transfronterizo.

Palabras-clave: Triple Frontera, Trabajo Ambulante, Territorios Transfronterizos, Corporalidades, Transfronterización.

As três cidades mencionadas, juntamente com os municípios paraguaios de Presidente Franco, Hernandarias e Minga Guazú, constituem um aglomerado urbano transfronteiriço marcado por relações de interdependência e complementaridade (Carneiro, 2016; Moura; Cardoso, 2016). O núcleo urbano conurbado principal soma cerca de 919 mil habitantes, alcançando aproximadamente 989 mil ao se considerar a área de influência microrregional ampliada (Quadro 1). Os dados procedem dos Censos Demográficos oficiais de 2022 realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto Nacional de Estadística do Paraguai (INE), pelo Instituto Nacional de Estadística y Censos da Argentina (INDEC) e pelo Instituto Provincial de Estadística y Censos de Misiones/AR (IPEC).

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas socioespaciais de trabalhadores ambulantes na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, articulando as dimensões de corpo, território e fronteira. A pesquisa é guiada pela seguinte questão central: de que maneira as corporalidades em movimento e as práticas ordinárias dos trabalhadores ambulantes produzem espacialidades transfronteiriças próprias e tensionam os dispositivos estatais de ordenamento territorial na Tríplice Fronteira? Parte-se da hipótese de que a fronteira, mais do que um limite político-administrativo ou um dispositivo de controle da mobilidade,

constitui-se também como uma produção corporal e situada do território, na qual as práticas ordinárias de trabalho ambulante não apenas ilustram a fronteira, mas a produzem como realidade socioespacial vivida. Com isso, o manuscrito busca somar-se às abordagens críticas da Geografia e dos Estudos Fronteiriços que tensionam as leituras estritamente macroestruturais da geopolítica ou do comércio formal.

Quadro 1. População dos municípios região transfronteiriça da Tríplice Fronteira (2022)

País	Município/Unidade Territorial	População (Censo 2022)	Fonte Oficial
Brasil	Foz do Iguaçu	285.415	IBGE (2022)
Brasil	Santa Terezinha de Itaipu	24.262	IBGE (2022)
Subtotal Brasil	Área de influência direta	309.677	IBGE (2022)
Paraguai	Ciudad del Este	325.819	INE (2022)
Paraguai	Presidente Franco	88.744	INE (2022)
Paraguai	Hernandarias	83.285	INE (2022)
Paraguai	Minga Guazú	81.072	INE (2022)
Subtotal Paraguai	Gran Ciudad del Este (Metropolitana)	578.920	INE (2022)
Argentina	Puerto Iguazú	54.903	IPEC/INDEC (2022)
Argentina	Departamento Iguazú (inclui Wanda, Esperanza e Libertad)	45.193	IPEC/INDEC (2022)
Subtotal Argentina	Departamento Iguazú	100.096	IPEC/INDEC (2022)
TOTAL GERAL	**Aglomerado Transfronteiriço Ampliado**	**988.693**	**Censos 2022 (BR/PY/AR)**

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do IBGE (2022), INE Paraguai (2022) e IPEC/INDEC Argentina (2022).

Empiricamente, a discussão resulta de um percurso investigativo desenvolvido na Tríplice Fronteira, realizando uma releitura teórico-analítica de dados produzidos no âmbito de Trabalho de Conclusão de Curso entre 2015 e 2016 (Rodrigues, 2016), focado nas práticas socioespaciais de trabalhadores ambulantes de nacionalidade paraguaia em Foz do Iguaçu/BR, e de Dissertação de Mestrado entre 2017 e 2019 (Rodrigues, 2019), que ampliou o escopo empírico para as três cidades fronteiriças. Esclarece-se que a contribuição deste artigo avança em duas dimensões: (a) a proposição de uma chave interpretativa das "espacialidades transfronteiriças em ato", aprofundando a discussão de como a escala micro-geográfica do corpo, atravessada por marcadores interseccionais, e as práticas ordinárias do trabalho ambulante participam ativamente da produção do espaço urbano transfronteiriço e (b) a contextualização da permanência da informalidade

na região mediante a articulação com indicadores estatísticos recentes sobre a informalidade, produzidos pela CEPAL (2025) e pelo Instituto Nacional de Estadística do Paraguai (INE, 2025).

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de compreender a fronteira para além de sua dimensão jurídico-política, interpretando-a como espaço vivido, relacional e conflitivo, no qual coexistem múltiplas racionalidades e formas de apropriação do território. Do ponto de vista teórico, o artigo dialoga com os estudos sobre produção desigual do espaço, compreendendo o corpo como dimensão fundamental da produção territorial, uma vez que carrega marcas sociais, históricas e políticas que se expressam na circulação urbana.

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo está estruturado em cinco seções adicionais, além desta introdução. A seção seguinte apresenta os Procedimentos Metodológicos, detalhando o desenho da pesquisa e a composição do corpus analítico. Em seguida, aborda-se a relação entre Corpo, território e produção desigual do espaço fronteiriço, articulando a análise empírica a indicadores recentes sobre a informalidade no mercado de trabalho. Na sequência, discutem-se as tensões entre o Território da norma e as territorialidades do trabalho ambulante. Posteriormente, analisa-se o Território social e ambulante, com ênfase nas práticas de resistência, nas relações de solidariedade e na produção da fronteira vivida. Por fim, as Considerações Finais sintetizam os achados, explicitam as limitações do estudo e apontam caminhos para uma agenda futura de pesquisas.

Procedimentos metodológicos

Para analisar a produção socioespacial do espaço urbano transfronteiriço a partir do trabalho ambulante, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, fundamentada na articulação entre observação direta, narrativas de campo e análise documental/estatística. Essa escolha metodológica justifica-se pelo fato de a pesquisa qualitativa voltar-se para a compreensão dos significados, ações e relações sociais cotidianas que constituem a realidade vivida pelos sujeitos, os quais não se reduzem à operacionalização de variáveis numéricas (Minayo, 2015, p. 21-22).

O trabalho de campo foi construído ao longo de duas etapas principais na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. A primeira (2015–2016), desenvolvida no âmbito de pesquisa de Graduação (Rodrigues, 2016), focou nos deslocamentos pendulares de trabalhadores ambulantes entre Ciudad del Este e Foz do Iguaçu, atuando como fase exploratória para o mapeamento dos fluxos urbanos, identificação dos nós de circulação e familiarização com o cotidiano do

trabalho de rua. A segunda etapa (2017–2019), vinculada à pesquisa de Mestrado (Rodrigues, 2019), ampliou o escopo empírico para uma abordagem trinacional abrangendo Foz do Iguaçu (Brasil), Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazú (Argentina). As observações diretas concentraram-se em pontos estratégicos de intensa circulação de pessoas e mercadorias, tais como: a região da Ponte Internacional da Amizade, o Microcentro de Ciudad del Este, os corredores comerciais e turísticos de Foz do Iguaçu (Avenida Brasil, Avenida JK, Avenida das Cataratas e Terminal de Transporte Urbano) e as vias centrais e a Feirinha em Puerto Iguazú.

A produção dos dados empíricos fundamentou-se no trabalho de campo e no registro sistemático em diário de campo (Cruz Neto, 2015). Nesse processo, adotaram-se três procedimentos qualitativos complementares: (a) Observação direta: realizada nos pontos de maior circulação, focando nas dinâmicas de abordagem, tempos de semáforo, estratégias de desvio da fiscalização e uso das corporalidades; (b) Conversas informais: diálogos espontâneos e não estruturados travados no ritmo do trabalho de rua, permitindo captar reações imediatas e a atmosfera do cotidiano sem interromper a atividade laboral; e (c) Entrevistas semiestruturadas: conduzidas a partir de um roteiro flexível estruturado em eixos temáticos (trajetória de vida e trabalho, práticas de mobilidade fronteiriça, marcadores corporais e relação com os órgãos de fiscalização). Quando consentido pelos interlocutores, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

Enquanto a etapa de Graduação forneceu o subsídio observacional e o acervo de diário de campo indispensável para a análise do percurso investigativo, as narrativas e relatos analisados no artigo provêm exclusivamente da etapa de Mestrado. Essa opção metodológica justifica-se pelo fato de o campo de Mestrado ter sido estruturado a partir de um instrumento de pesquisa padronizado e com alcance trinacional. Nesse âmbito, foram realizadas 15 entrevistas semiestruturadas em profundidade, das quais se selecionaram intencionalmente 8 narrativas centrais para compor o corpus analítico do trabalho. A seleção atendeu a três critérios de inclusão e diversificação: (a) Diversidade de nacionalidades e mobilidades: presença de trabalhadores brasileiros, paraguaios, argentinos e imigrantes (senegaleses); (b) Diversidade de mercadorias e práticas: comercialização de alimentos, eletrônicos, vestuário, artesanato e serviços de transporte/intermediação; e (c) Densidade analítica: capacidade dos relatos em revelar a interseção entre corporalidades (gênero, raça, idade) e espacialidades transfronteiriças constituídas pelo tensionamento entre o "território da norma" e o "território ambulante".

Os cuidados éticos da pesquisa pautaram-se pelo compromisso com a proteção dos interlocutores no contexto da informalidade laboral. Dado o caráter

espontâneo das aproximações em espaço público, adotou-se o consentimento informado na modalidade verbal, esclarecendo previamente aos trabalhadores os fins estritamente acadêmicos da investigação e a voluntariedade de sua participação. Para resguardar a identidade dos sujeitos e evitar qualquer tipo de exposição ou risco no exercício de suas atividades, todos os interlocutores são identificados exclusivamente por nomes fictícios. O Quadro 2 sintetiza a caracterização dos interlocutores que integram o corpus analítico da pesquisa:

Quadro 2. Caracterização do *corpus* analítico de interlocutores de campo

Nome Fictício	Nacionalidade	Idade	Local Principal de Atuação	Mercadoria / Atividade
Carlão	Paraguaia	39 anos	Microcentro (Ciudad del Este) e Transporte transfronteiriço	Mercadorias variadas e transporte em van ("pirua")
Júlio	Paraguaia	25 anos	Ciudad del Este e Foz do Iguaçu	Antigo carregador; vendedor e *pasero*
Raimunda	Brasileira	53 anos	Terminal de Transporte Urbano (Foz do Iguaçu)	Panos de prato
Alice	Paraguaia	26 anos	Travessia Rio Paraná / Puerto Iguazú	Frutas e verduras
Aline	Paraguaia	20 anos	Travessia Rio Paraná / Puerto Iguazú	Frutas e verduras
Vanda	Brasileira	52 anos	Terminal de Transporte Urbano (Foz do Iguaçu)	Doces de amendoim
Amadou	Senegalesa	45 anos	Vias centrais de Puerto Iguazú	Bijuterias e acessórios
Vilma	Argentina	43 anos	Feirinha / Vias de Puerto Iguazú	Artesanato em pedras semipreciosas (Wanda/AR)

Fonte: Elaboração dos autores com base na pesquisa de mestrado (Rodrigues, 2019), a partir de trabalho de campo realizado em 2018.

A análise do material empírico foi inspirada nos procedimentos da interpretação etnográfica (Geertz, 1989), da abordagem qualitativa (Minayo, 2015) e da análise temática de conteúdo (Bardin, 2016; Gomes, 2015). A operacionalização pautou-se nas três fases fundamentais da análise de conteúdo, descritas por Bardin (2016, p. 125): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados/inferência. Nessa perspectiva, desdobrou-se no seguinte roteiro: (a) ordenação dos dados, com a transcrição de áudios, sistematização dos relatos e organização do diário de campo; (b) classificação dos dados em núcleos de sentido e categorias analíticas (descritos a seguir); e (c) análise final e articulação com o referencial teórico (Gomes, 2015). A partir desse roteiro operacional, o material empírico foi classificado em dois eixos organizadores: (I) o território da norma

(mecanismos de fiscalização, apreensão e seletividade estatal) e (II) o território social e ambulante (redes de solidariedade, táticas de mobilidade e apropriação do espaço). Os eixos não pretendem criar um binarismo analítico, uma vez que se compreende que, na produção socioespacial cotidiana da Tríplice Fronteira, suas inter-relações são complexas e marcadas por limites porosos, ambiguidades e negociações.

Por fim, do ponto de vista temporal, esclarece-se que os dados empíricos qualitativos foram produzidos entre 2015 e 2019. A atualidade da discussão é contextualizada pela articulação dos achados de campo com indicadores estatísticos oficiais mais recentes da CEPAL (2025) e do Instituto Nacional de Estadística do Paraguai (INE, 2025). Essa articulação permite situar os achados de campo diante da persistência da informalidade no mercado de trabalho paraguaio, indicando que sua elevada incidência, em comparação com a Argentina e o Brasil, não se restringe ao período em que o campo foi realizado, mas permanece como dimensão relevante da estrutura ocupacional do país. Nesse sentido, os indicadores contribuem para contextualizar os achados qualitativos diante de condições mais amplas de reprodução do trabalho informal, que permanecem relacionadas às dinâmicas desiguais de reprodução social no espaço transfronteiriço e constituem um desafio para as políticas públicas nas cidades fronteiriças.

Corpo, território e produção desigual do espaço fronteiriço

A análise das dinâmicas socioespaciais na Tríplice Fronteira requer a compreensão do território como produção histórica e relacional, atravessada por desigualdades estruturais. Conforme Xavier (2018, p. 516), o território constitui-se como um conjunto de lugares distintos e desiguais articulados entre si, em relação direta com a formação socioespacial e com a divisão social do trabalho, o que implica reconhecer sua natureza como expressão material e contraditória da sociedade.

Orientando-se pela interpretação etnográfica e pelo detalhamento da descrição densa realizada nas pesquisas de campo (Geertz, 1989), a apreensão do cotidiano do trabalho de rua nas cidades da Tríplice Fronteira revela que o espaço urbano transfronteiriço não é mero suporte de fluxos, mas um campo de produção de desigualdades que se inscrevem nas práticas cotidianas e nas corporalidades dos sujeitos. Essa perspectiva justifica a leitura atenta dos gestos, das disputas pelo espaço, das abordagens e dos significados corporais como estruturas de significação que produzem o território transfronteiriço. A observação do trabalho ambulante revela que tais desigualdades não se expressam apenas em termos econômicos, mas também por marcadores sociais que estruturam o acesso diferenciado ao espaço urbano e às oportunidades de trabalho na fronteira.

Essa leitura permite compreender o corpo como dimensão constitutiva do território. Como afirmam Silva e Ornat (2016, p. 62), "o corpo jamais pode ser compreendido fora de um determinado espaço e tempo, ele é móvel, fluido, ativo e sua materialidade está em eterna negociação com a exterioridade e, nesse sentido, o corpo é sempre posicionado socialmente e geograficamente". Sob essa ótica, o espaço é continuamente produzido por sujeitos corporificados em movimento, e não apenas ocupado por eles.

As corporalidades dos trabalhadores ambulantes evidenciam a interseção entre raça, gênero, classe, nacionalidade e idade como dimensões constitutivas da produção do espaço na fronteira. Entre os sujeitos observados em campo, identificam-se corpos marcados por processos históricos de racialização e subalternização: a população negra entre ambulantes brasileiros, sujeitos com traços indígenas entre paraguaios, a presença significativa de mulheres e pessoas mais velhas, e as relações de poder produzidas entre nacionalidades, como na inferiorização dos paraguaios em relação aos brasileiros, indicando a persistência de hierarquias socioespaciais construídas e naturalizadas historicamente no espaço transfronteiriço.

Essas diferenças tornam-se visíveis também nas formas de ocupação e circulação pelo espaço urbano. Em diferentes momentos do trabalho de campo, observou-se a presença de mulheres indígenas com crianças no colo pedindo esmolas, evidenciando a sobreposição entre vulnerabilidade social e circulação urbana regulada por fluxos rápidos e desiguais. Na Avenida Brasil, convivem grandes redes varejistas, vendedores ambulantes paraguaios e imigrantes, como os senegaleses, que circulam entre lojas, calçadas e entradas de estabelecimentos. A presença de trabalhadores de diferentes nacionalidades evidencia a centralidade da fronteira como dispositivo econômico e a existência de diferentes formas de inserção corporal e social no espaço urbano transfronteiriço.

A presença significativa de pessoas de idade mais avançada, jovens, mulheres e imigrantes no trabalho ambulante reforça a dimensão estrutural da precarização do trabalho na fronteira. Em diálogo com Antunes (2009, p. 112), observa-se que o capitalismo contemporâneo amplia processos de exclusão tanto de jovens quanto de trabalhadores considerados "velhos", intensificando a informalidade como estratégia possível de sobrevivência diante do desemprego estrutural e dos baixos salários no oferecidos por empregadores formais. No caso das mulheres, o trabalho ambulante articula-se frequentemente à necessidade de flexibilidade frente às responsabilidades de cuidado da casa e dos filhos, enquanto imigrantes enfrentam barreiras linguísticas, raciais e institucionais que condicionam sua inserção no mercado de trabalho.

A trajetória de Vanda (brasileira, 52 anos, vendedora de doces de amendoim no Terminal de Transporte Urbano de Foz do Iguaçu/BR) revela como as relações entre corpo, trabalho e território são profundamente incorporadas. Vanda articula múltiplas atividades: produção de alimentos, trabalho doméstico e circulação diária pelo terminal. Sua rotina expressa a sobreposição entre trabalho produtivo e reprodutivo, evidenciando uma dupla (ou tripla) jornada que estrutura a vida de muitas mulheres ambulantes na fronteira. A escolha dos ingredientes e insumos também revela a dimensão transfronteiriça da economia cotidiana: o amendoim utilizado na produção dos doces é adquirido no Paraguai devido ao preço mais acessível, o que demonstra como a fronteira é acionada como recurso econômico concreto, mesmo quando o deslocamento transfronteiriço não ocorre para realizar diretamente a venda. Em sua narrativa, Vanda destaca o valor da autonomia proporcionada pelo trabalho ambulante, especialmente diante das exigências familiares e da necessidade de cuidado com filhos. O terminal aparece como espaço estratégico por reunir fluxo de pessoas, sombra e infraestrutura mínima, como banheiro, água e banco para descansar.

Os processos de estigmatização observados na fronteira também evidenciam como determinados corpos e nacionalidades são socialmente diferenciados. Observou-se a produção de estigmas e desconfianças particularmente em relação aos ambulantes paraguaios, frequentemente associados a práticas ilícitas. Júlio (paraguaio, 25 anos, ex-carregador, vendedor e *pasero* – que transporta a mercadoria de um lado ao outro da fronteira – em Ciudad del Este/PY), relatou durante entrevista que, em Foz do Iguaçu, foi chamado por diversas vezes de "*chiru*", palavra utilizada de forma depreciativa em relação aos paraguaios. Essa percepção está ligada a processos históricos de hierarquização e inferiorização nas relações entre brasileiros e paraguaios, que se intensificam no contexto transfronteiriço e produzem leituras sociais marcadas por preconceito e suspeição (Albuquerque, 2010).

Essa dinâmica, contudo, não se limita às relações entre brasileiros e paraguaios. Em Puerto Iguazú, durante interlocução de campo com Amadou (senegalês, 45 anos, vendedor de bijuterias e acessórios nas vias centrais de Puerto Iguazú/AR), uma transeunte argentina interrompeu a conversa afirmando que migrantes como ele estariam *"invadindo o país"* e retirando oportunidades dos nacionais. O episódio evidencia como determinados corpos e nacionalidades tornam-se alvos privilegiados de discursos discriminatórios e de exclusão, revelando que as fronteiras sociais e simbólicas podem ser tão significativas quanto as fronteiras político-territoriais (Cardin, 2022; Silva; Ornat, 2016). Nesse contexto, a mobilidade internacional não elimina processos de diferenciação, mas frequentemente produz novas formas de estigmatização e hierarquização social.

Entre os trabalhadores ambulantes observados durante o trabalho de campo, destacou-se a presença de paraguaios e, particularmente, de trajetórias marcadas pela circulação entre os três países da Tríplice Fronteira. A particularidade identificada entre os trabalhadores paraguaios reside no fato de que, no corpus analisado, foram eles que atravessaram as fronteiras nacionais para exercer diretamente a atividade ambulante no outro país, movimento que não foi observado entre os trabalhadores brasileiros e argentinos entrevistados. Essa distinção não significa, contudo, que a dimensão transfronteiriça estivesse ausente das demais trajetórias, uma vez que trabalhadores brasileiros e argentinos também mobilizavam a circulação fronteiriça em suas estratégias de trabalho, seja pela aquisição de insumos e mercadorias, seja pela apropriação dos fluxos turísticos. A diferença reside, portanto, na forma de inserção laboral: entre os interlocutores analisados, somente os trabalhadores paraguaios atravessavam a fronteira para exercer diretamente a atividade ambulante em outro país.

A presença mais recorrente de trabalhadores ambulantes paraguaios observada no campo pode ser situada no contexto mais amplo das assimetrias dos mercados de trabalho da Tríplice Fronteira. Dados apresentados pela CEPAL (2025), referentes ao ano-base de 2023, indicavam uma taxa de ocupação informal de 36,3% na Argentina, 39,1% no Brasil e 62,2% no Paraguai (Araneda, Ruelas e Gálvez, 2025, p. 36). No cenário paraguaio, indicadores INE (2025) aprofundam essa caracterização, demonstrando a permanência estrutural da informalidade (não agrícola) no país: 65,0% em 2015, 63,6% em 2019 e 62,5% em 2024. Em 2024, 8 entre 10 pessoas ocupadas em empregos não agrícolas no Paraguai eram informais, com destaque para as mulheres (64,8% em comparação com 60,6% dos homens).

Tais indicadores estatísticos não são utilizados para estabelecer uma causalidade mecânica direta com os relatos empíricos, mas para fornecer o pano de fundo macroestrutural do mercado de trabalho paraguaio. Nesse sentido, permitem contextualizar o achado empírico de campo, evidenciando que a elevada incidência da informalidade não constitui fenômeno episódico do período em que a pesquisa foi realizada, mas uma dimensão persistente que continua a tensionar as dinâmicas desiguais de reprodução social no espaço transfronteiriço e a colocar desafios para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas às cidades fronteiriças.

O corpo, contudo, não é apenas lugar onde as desigualdades são inscritas; ele também constitui meio de circulação, expressão e produção de territorialidades. Torna-se, assim, meio de circulação de sentidos e narrativas: os objetos carregam geografias vividas, e os vendedores produzem uma relação direta entre experiência espacial e trabalho. Essa articulação é particularmente evidente na circulação

de mercadorias e símbolos na fronteira, onde objetos assumem significados que ultrapassam sua dimensão estritamente econômica. Produtos como chipa, tereré, ervas, alimentos e mercadorias industrializadas circulam não apenas como bens de consumo, mas como portadores de sentidos culturais, afetivos e identitários, produzindo uma espacialidade híbrida e transfronteiriça da vida cotidiana.

Conforme observado no campo, esses elementos não apenas circulam, mas constituem uma geografia incorporada da fronteira, na qual sabores, cheiros e práticas cotidianas produzem territorialidades vividas. A chipa e o tereré, por exemplo, atravessam constantemente a fronteira e constituem marcadores culturais que conectam Paraguai e Brasil no cotidiano urbano de Foz do Iguaçu.

A circulação de mercadorias na fronteira também envolve a circulação de identidades, memórias e pertencimentos. Em Puerto Iguazú, observou-se a presença recorrente de ambulantes indígenas Maká provenientes de Ciudad del Este, no Paraguai, comercializando artesanatos em áreas de intenso fluxo turístico. Os próprios vendedores relataram integrar grupos familiares que se revezam entre diferentes cidades da Tríplice Fronteira, organizando estratégias de mobilidade voltadas à comercialização de seus produtos. A presença simultânea desses artesãos em Puerto Iguazú, Foz do Iguaçu e Ciudad del Este evidencia que a circulação transfronteiriça não envolve apenas mercadorias, mas também saberes, práticas culturais e formas específicas de territorialização indígena que atravessam os limites nacionais.

Nesse processo, a fronteira configura-se como espaço vivido, relacional e contraditório. Como apontam Silva e Ornat (2016, p. 63-64), os corpos não são passivos diante das significações socialmente construídas, mas estão em constante negociação com outros espaços, sendo simultaneamente produtores e produtos das relações espaciais que os atravessam. Essa perspectiva permite compreender que o território social e ambulante é também um território-corpo, no qual a mobilidade dos sujeitos e objetos produz espacialidades específicas e continuamente reconfiguradas. Como observa Goettert (2013, p. 208-209), em processos de mobilidade "a própria condição territorial também se movimenta", indicando que o território não é apenas cenário da ação, mas meio e resultado dela.

Desse modo, a análise das corporalidades no trabalho ambulante permite compreender que a produção do espaço transfronteiriço não é apenas efeito de estruturas econômicas ou institucionais, mas resultado de práticas corporificadas que articulam seletivamente mobilidade e desigualdade. O corpo emerge, assim, como operador central da produção territorial na fronteira.

O território da norma e as territorialidades do trabalho ambulante na Tríplice Fronteira

A partir da análise temática de conteúdo e da ordenação do material empírico em categorias analíticas (Gomes, 2015; Bardin, 2016), as narrativas e registros de campo revelam uma tensão estrutural entre duas racionalidades de ordenamento territorial na Tríplice Fronteira. De um lado, opera o que pode ser compreendido como território da norma, estruturado por dispositivos estatais de controle e regulação do espaço. De outro, emergem práticas sociais que escapam parcialmente a essa racionalização, produzindo formas de apropriação do urbano transfronteiriço que não se adequam plenamente aos parâmetros institucionais dos Estados nacionais. Nessa perspectiva, a racionalidade normativa estatal não deve ser compreendida apenas como um aparato jurídico-administrativo, mas como uma racionalidade espacial que organiza fluxos, define usos legítimos do espaço e estabelece hierarquias de mobilidade.

Conforme Xavier (2018, p. 518), trata-se de "modernizações seletivas levadas a cabo pelo Estado e pelos capitais financeiro, industrial, mercantil e fundiário, segundo uma racionalidade tecnocrática e economicista aplicada desde meados do século XX", produzindo simultaneamente espaços modernos e abastados e espaços de pobreza e vulnerabilidade. Essa lógica se materializa de forma particularmente evidente nas cidades fronteiriças, onde a presença estatal se expressa por meio de mecanismos de vigilância, fiscalização e ordenamento do espaço urbano.

O trabalho ambulante, nesse âmbito, é frequentemente enquadrado como prática irregular ou informal, sendo objeto de controle, deslocamento ou repressão, especialmente em áreas de maior valorização econômica e turística. Dessa maneira, "a articulação entre capital e trabalho se processa como parte de um desenvolvimento desigual e combinado que se apresenta sempre, como em espaço de fronteira, como condição espacial de relações socioespaciais também desiguais e combinadas" (Goettert, 2013, p. 213).

Com efeito, esses dispositivos institucionais de regulação, em sua relação com a condição fronteiriça, também produzem regimes de visibilidade e invisibilidade que organizam quem pode ou não ocupar determinados espaços. A fronteira, em termos analíticos, não se apresenta como ausência de Estado, mas como sua intensificação seletiva. Conforme Haesbaert (2017, p. 23), a organização espacial moderna articula simultaneamente estímulos e restrições à mobilidade, integrando o território por meio de redes técnicas enquanto delimita rigidamente suas fronteiras de controle. Assim, a mobilidade dos sujeitos é permanentemente condicionada por tais dispositivos que regulam acessos, permanências e deslocamentos no espaço urbano transfronteiriço.

A materialização do território da norma no espaço transfronteiriço não opera por um controle estatal absoluto, mas por meio de racionalidades seletivas, descontinuidades e momentos de fiscalização. Em vez de produzir uma imobilização total, a presença dos dispositivos estatais estimula aquilo que Haesbaert (2017) conceitua como práticas de 'contornamento', nas quais os trabalhadores desenvolvem táticas cotidianas para desviar, esquivar-se ou ultrapassar os limites e restrições impostos pela ordem normativa.

Essas condições estruturais tornam-se visíveis no cotidiano do Microcentro de Ciudad del Este, área submetida a um regime de administração especial no município por se configurar como epicentro do turismo de compras da cidade, reunindo shoppings e estabelecimentos especializados na venda de produtos importados voltados a compradores brasileiros. Nessa área de intensa circulação, o trabalho ambulante não apenas ocupa o espaço, mas o produz continuamente por meio de uma intensa circulação de mercadorias, corpos e sentidos. As ruas são atravessadas por vendedores oferecendo desde alimentos (frutas, ovos, bebidas, batata enlatada, alfajor, erva para tereré) até mercadorias eletrônicas e vestuário popular.

Nas imediações da aduana paraguaia e dos centros de compras, a produção do espaço informal revela a coexistência entre o trabalho ambulante e os agentes do controle estatal: vendedores idosos com carrinhos de mão e caixas de isopor comercializando bebidas, chipa e batatas enlatadas atuam em contiguidade direta aos postos de fiscalização, onde ambulantes, mototaxistas, fiscais municipais e policiais paraguaios compartilham os mesmos pontos de sombra e circulação. Longe de uma oposição puramente repressiva, a norma estatal materializa-se em arranjos cotidianos de tolerância e convivência espacial, nos quais os limites da permanência na rua são continuamente negociados entre as práticas de controle e as estratégias dos trabalhadores ambulantes.

O contraste entre os grandes empreendimentos comerciais (como os shoppings Monalisa e Paris em Ciudad del Este), os pontos turísticos e os trabalhadores ambulantes que operam em suas bordas evidencia, empiricamente, a coexistência de diferentes regimes de visibilidade. Nas entradas dos shopping centers, a climatização artificial e os aromas de perfumes contrastam com a rua quente, atravessada por odores, sons e movimentos intensos de negociação e disputa do espaço. Tais espacialidades configuram uma urbanidade de fronteira na qual economia formal e informal constituem circuitos complementares da economia urbana (Santos, 1979). Ao mesmo tempo, dispositivos formais de controle, como placas que proíbem a permanência de ambulantes em shoppings, praças, terminais e pontos turísticos (Figura 1), convivem com a ocupação cotidiana dos espaços, demonstrando a seletividade da regulação estatal.

Figura 1. Placas de proibição de permanência de vendedores ambulantes no Microcentro de Ciudad del Este (PY) e em Foz do Iguaçu (BR)



Fonte: Rodrigues (2019).

A observação empírica revela como esse jogo entre controle e contornamento se espacializa nos locais investigados: em Ciudad del Este, a proibição manifesta-se em sinalizações pontuais na entrada de shoppings, galerias, camelódromos e na Ponte da Amizade; em Foz do Iguaçu, além das placas visíveis (como Terminal e em pontos turísticos), a fiscalização de posturas atua de forma intermitente, permitindo que os ambulantes contornem a vigilância e garantam sua permanência nos semáforos e corredores centrais; por sua vez, na Argentina, o rigor estatal evidencia-se na aduana terrestre de Puerto Iguazú, onde a exigência documental e a inspeção de mercadorias são mais ostensivas, ao passo que, no espaço urbano, a seletividade da regulação produz diferentes condições de permanência e circulação para ambulantes paraguaios, imigrantes internacionais e indígenas.

As dinâmicas do território da norma tornam-se ainda mais evidentes no centro urbano de Foz do Iguaçu, nos eixos viários principais e na proximidade pontos turísticos. Nesses corredores, controle e informalidade coexistem de forma permanente: a travessia entre veículos, os gestos de oferta e a disputa pelo tempo

do semáforo revelam uma economia de urgência, na qual a intensificação dos fluxos cria oportunidades de sobrevivência e disputa por visibilidade.

No entorno das Cataratas do Iguaçu, a presença de ambulantes entre veículos e turistas revela a articulação entre os fluxos turísticos e a economia informal local. A venda de água, capas de chuva, protetores de celular, repelentes e óculos de sol expressa a adaptação dos trabalhadores às demandas da circulação lenta dos veículos e da concentração temporária de visitantes. Nesse espaço, camelôs sob guarda-sóis improvisados, idosos, mulheres com crianças e jovens em circulação contínua revelam formas de territorialização marcadas pela adaptação permanente às instabilidades dos fluxos.

Nesses pontos estratégicos, como nos semáforos do Terminal e da Avenida JK, nas proximidades da Avenida República Argentina, pontos de ônibus e locais com grande fluxo comercial, é recorrente a atuação de ambulantes (em sua maioria de origem paraguaia) que atravessam diariamente a fronteira para comercializar alho, amendoim, chipa, vestuário e artigos de consumo imediato. Essa concentração não é aleatória, mas articula-se diretamente à busca por pontos de sombra, fluxo constante de passageiros e maiores possibilidades de abordagem da clientela.

Os produtos comercializados variam entre alimentos, como alho, chipa, doces e frutas, e mercadorias industrializadas de baixo custo, como óculos, relógios, eletrônicos, cintos e DVDs. Essa diversidade revela uma economia urbana profundamente híbrida, na qual formalidade e informalidade não se opõem rigidamente, mas se entrelaçam de forma estrutural. O trabalho ambulante nesse cenário também se estrutura a partir de redes de circulação de mercadorias, muitas vezes adquiridas em um país e revendidas em outro, o que reforça a lógica de um circuito econômico transfronteiriço configurado pela condição de fronteira.

Assim, a presença dos ambulantes é atravessada por distintas formas de reconhecimento e rejeição social. Parte da população percebe o trabalho ambulante de forma aceitável, associando-o a um "trunfo" do trabalho e da economia popular e à oferta de produtos acessíveis. No entanto, também há rejeições, especialmente em função da concorrência com o comércio formal, marcada por diferenças de preços e por distintas formas de regulação do acesso ao consumo.

Nos percursos realizados em campo, observou-se também a presença de trabalhadores ambulantes na Ponte da Amizade que liga Foz do Iguaçu a Ciudad del Este, seja realizando a travessia entre Brasil e Paraguai, seja fixando-se temporariamente na própria ponte na tentativa de aproveitar o fluxo intenso de pessoas. Em uma das ocasiões, flagrou-se uma vendedora ambulante sendo abordada por

um policial paraguaio. Esses espaços revelam a cidade e o espaço da fronteira como um campo de forças no qual o território da norma não elimina a presença do trabalho ambulante, mas o regula de forma seletiva. Em vez de uma simples "redistribuição" automática para zonas de maior fluxo, observa-se que a ocupação dos espaços pelos ambulantes ocorre de maneira intermitente, variando conforme a intensidade da fiscalização e da circulação de pessoas, manifestando-se em territorialidades movediças, mais ou menos fixas, dependendo da situação. Nesse contexto, os trabalhadores desenvolvem estratégias cotidianas de circulação e permanência, buscando escapar da ação dos agentes de controle urbano/fronteiriço e garantir sua sobrevivência econômica.

Essa relação entre mobilidade, circulação e controle, observada nos diferentes espaços de atuação dos ambulantes, também se evidencia na trajetória de Júlio, citado na seção anterior. Antes de atuar nas ruas de Ciudad del Este, ele trabalhou por sete anos como carregador em lojas comerciais, abandonando a função pelos baixos rendimentos. Ainda criança, vendia CDs no lado brasileiro e, posteriormente, passou a comercializar no Paraguai após enfrentar problemas com o Conselho Tutelar. Em outro momento, trabalhou como *pasero*, transportando mercadorias de compradores brasileiros entre os dois lados da fronteira. Ao sintetizar sua relação com a fronteira, afirmou: *"Las fronteras son muy importantes porque se compra acá y se necesita pasar las mercadorías, y con eso las personas pueden trabajar"*. Sua trajetória evidencia que a circulação dos trabalhadores e das mercadorias constitui uma das bases do funcionamento cotidiano da fronteira, mas não ocorre de maneira livre ou homogênea. Em sua experiência como trabalhador ambulante, Júlio também descreveu situações de repressão policial em Foz do Iguaçu: *"Tiram toda a mercadoria y pasan con trator em cima. Já me agrediram com palavras"*. O relato evidencia que a mobilidade que possibilita aos ambulantes acessar diferentes mercados e oportunidades de trabalho também os expõe a formas desiguais de controle territorial, que podem restringir sua atuação, produzir deslocamentos e ampliar situações de vulnerabilidade.

A experiência de Raimunda (brasileira, 53 anos, vendedora de panos de prato no Terminal de Transporte Urbano de Foz do Iguaçu/BR) permite aprofundar a compreensão do território da norma como prática vivida. Raimunda vende panos de prato e organiza sua atividade a partir de estratégias próprias de circulação e permanência no espaço urbano. Sua trajetória revela a centralidade do terminal como lugar de fluxo constante, onde sombra, água e circulação de pessoas constituem condições fundamentais para o trabalho ambulante.

Em sua narrativa, a fronteira aparece como espaço de oportunidade econômica, mas também como campo de conflito com o Estado e com o comércio formal.

Ao afirmar que *"a aduana é uma farsa"*, Raimunda expressa uma crítica direta às formas seletivas de controle estatal, indicando que o sistema de fiscalização opera de maneira desigual, atingindo mais fortemente pequenos trabalhadores do que grandes fluxos ilegais. Sua fala também evidencia a percepção de que os custos de circulação e os impostos estruturam desigualdades que atingem diretamente os trabalhadores informais, ao mesmo tempo em que grandes circuitos de mercadorias conseguem atravessar a fronteira com maior facilidade.

Além disso, sua experiência revela a sobreposição entre trabalho, gênero e violência, indicando que o corpo da trabalhadora é simultaneamente espaço de resistência e de exposição a múltiplas formas de conflito. Nesse sentido, o território da norma não se limita à regulação do espaço, mas constitui uma racionalidade de produção da desigualdade, na medida em que organiza seletivamente a mobilidade e a permanência de corpos e práticas no espaço urbano transfronteiriço.

Território social e ambulante: resistência, vida cotidiana e produção da fronteira vivida

Em contraposição à racionalidade estatal de ordenamento do espaço, o território social e ambulante constitui-se a partir de práticas cotidianas de sobrevivência e reinvenção do urbano transfronteiriço. Longe de uma simples reação passiva à regulação normativa, os trabalhadores ativam táticas de contornamento (Haesbaert, 2017) e redes interpessoais de solidariedade para garantir sua reprodução social e econômica. A fronteira, nessa perspectiva, é incorporada como recurso estratégico vivido (Goettert, 2011), no qual diferenças cambiais, fluxos turísticos e descontinuidades fiscais entre as cidades são cotidianamente apropriados na dinâmica do trabalho de rua.

As assimetrias normativas, as diferenças cambiais, as complementaridades econômicas e os distintos níveis de desenvolvimento entre Brasil, Paraguai e Argentina criam condições estruturais que favorecem a expansão dos circuitos informais de trabalho (Steiman; Machado, 2002; Goettert, 2017). Segundo Moura e Cardoso (2016, p. 215), "[...] vários são os exemplos dos trabalhadores que estabelecem fluxo diário ou regular entre as cidades que codividem a linha de fronteira, e muitos são trabalhadores sem garantia trabalhista ou de cidadania, indocumentados". Longe de ser apenas um obstáculo à circulação, a linha internacional é cotidianamente acionada pelos sujeitos como recurso estratégico de reprodução social, no qual as disparidades entre os territórios nacionais são convertidas em oportunidades de trabalho de rua.

Essa dinâmica revela-se no percurso de Carlão (paraguaio, 39 anos, vendedor ambulante e condutor de transporte transfronteiriço em Ciudad del Este/PY), que

atuava há 15 anos no Microcentro organizando suas atividades a partir dos fluxos cotidianos. Carlão relatou manter uma clientela recorrente, baseada em relações de confiança, inclusive com clientes que encomendavam mercadorias e realizavam pagamentos antecipados. Além da venda, sua atuação envolvia o transporte de pessoas e mercadorias entre Paraguai e Brasil em uma van (meio de transporte popularmente conhecido na fronteira como "pirua"). Sua narrativa evidencia que a mobilidade constitui um recurso por meio do qual os trabalhadores articulam suas atividades à intensidade dos fluxos fronteiriços, combinando venda, transporte, relações de confiança e conhecimento prático do território.

A narrativa de Carlão sintetiza outra dimensão dessa dinâmica ao afirmar: "*o Paraguai compra as mercadorias e aí vem o brasileiro e passa pra outro lado*". Sua fala evidencia a existência de circuitos de circulação de mercadorias que articulam diferentes posições na economia transfronteiriça, aproximando produção, compra, transporte e revenda. O território ambulante, portanto, não se constitui somente nos pontos onde a venda ocorre, mas também nos percursos, nas redes e nas relações econômicas que conectam diferentes espaços da fronteira.

Essa mobilidade pautada pelos diferenciais fronteiriços revela-se na prática de Alice (paraguaia, 26 anos) e Aline (paraguaia, 20 anos), moradoras de Presidente Franco/PY, que atravessavam o rio Paraná de bote três vezes por semana para vender frutas e verduras em Puerto Iguazú/AR. As mercadorias, compradas no Mercado de Abasto em Ciudad del Este, eram revendidas a consumidores argentinos, em uma estratégia motivada pela constatação de Alice: *"acá hay más venta que en Paraguay"*, evidenciando como as assimetrias econômicas são incorporadas ao trabalho ambulante. A circulação, nesse caso, não constitui apenas deslocamento entre lugares de origem e destino, mas uma prática econômica orientada pelas diferenças territoriais e pelas possibilidades de venda existentes em cada lado da fronteira.

Na Vila Portes, em Foz do Iguaçu, localizada nas proximidades da Ponte da Amizade, observa-se uma das expressões mais densas da circulação transfronteiriça. Trata-se de um bairro marcado por comércio atacadista e varejista fortemente orientado ao consumo de pequenos comerciantes paraguaios, o que confere ao espaço uma configuração territorial profundamente atravessada pela dinâmica da fronteira. A presença de placas, mercadorias e comunicações em português e espanhol evidencia uma dupla inscrição territorial da economia local, na qual a fronteira opera como condição estruturante da organização espacial. Caminhões, vans e veículos paraguaios coexistem com comerciantes brasileiros, revelando a densidade e a regularidade dos fluxos transfronteiriços. Nesse espaço, observa-se inclusive a atuação de trabalhadoras e trabalhadores paraguaios voltados ao

atendimento do público, o que reforça a especialização funcional do bairro dentro do circuito econômico fronteiriço.

No comércio ambulante, destacam-se a venda de raízes e ervas medicinais *in natura* utilizadas no preparo do tereré (bebida amplamente consumida no Paraguai), atividade que dificilmente é encontrada com a mesma intensidade em outras áreas de Foz do Iguaçu. Esse elemento evidencia não apenas fluxos econômicos, mas também a circulação de práticas culturais e alimentares que atravessam a fronteira e constituem uma territorialidade com forte presença paraguaia em território brasileiro.

As práticas ambulantes revelam, assim, a produção de um espaço urbano marcado por múltiplas lógicas de uso, circulação e apropriação. Em diversos relatos de campo, a fronteira aparece como condição de possibilidade de sobrevivência econômica, mas também como espaço de instabilidade, medo e insegurança, especialmente diante de fiscalizações, apreensões de mercadorias e deslocamentos compulsórios promovidos por agentes institucionais. Nesse sentido, o território social do trabalho ambulante deve ser compreendido como uma espacialidade atravessada simultaneamente por vulnerabilidade e resistência, produzidas de forma indissociável nas práticas cotidianas. Conforme Haesbaert (2017) e Telles (2007), trata-se de populações que, ao acionar estratégias de contornamento de fronteiras diversas, resistem a constrangimentos impostos pela ordem territorial hegemônica. A resistência, nesse caso, não se apresenta como ruptura absoluta, mas como negociação contínua com as estruturas de controle.

Nessa perspectiva, tais práticas não se restringem à dimensão econômica da sobrevivência, mas envolvem também a produção de relações sociais, afetivas e simbólicas no espaço urbano. As interações entre ambulantes, consumidores e demais atores urbanos produzem formas específicas de sociabilidade, marcadas por solidariedades, conflitos e negociações cotidianas que constituem a própria vida urbana transfronteiriça.

Ao mesmo tempo, os relatos de campo revelam a existência de redes de solidariedade e cooperação entre os próprios trabalhadores ambulantes. Em Puerto Iguazú, Vilma (argentina, 43 anos, vendedora de artesanato na Feirinha e vias de Puerto Iguazú/AR) relata a comercialização de peças produzidas com cristais extraídos em Wanda, município da Província de Misiones, na Argentina, situado a cerca de 50 km de Puerto Iguazú e reconhecido pelas jazidas de pedras semipreciosas. Segundo ela, os ambulantes costumam auxiliar uns aos outros nas vendas, na realização de trocas monetárias e no compartilhamento de informações sobre o trabalho. Quando um vendedor termina de comercializar seus produtos antes dos demais, frequentemente permanece no local para ajudar os colegas. Essas

práticas revelam formas de sociabilidade construídas a partir da experiência compartilhada da informalidade, fortalecendo vínculos de confiança que contribuem para a reprodução cotidiana do trabalho ambulante.

Desse modo, o território social e ambulante constitui uma forma de produção espacial que tensiona continuamente a racionalidade normativa do Estado e dos atores hegemônicos, revelando que o urbano fronteiriço é produzido por múltiplas práticas que escapam à fixidez institucional. Trata-se de um território em disputa, no qual sobrevivência, criatividade e desigualdade se articulam na produção cotidiana da vida urbana transfronteiriça. Sendo assim, essas espacialidades informais de rua podem ser compreendidas como uma contra-racionalidade espacial, na qual a produção do espaço se realiza a partir da experiência cotidiana da sobrevivência, produzindo territorialidades instáveis, híbridas e profundamente incorporadas.

Conforme Santos (2006, p. 218), trata-se do espaço banal, do acontecer solidário em que "todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem aí se instalar, conviver, prosperar". Essa produção territorial popular, portanto, não é residual em relação ao espaço hegemônico, mas constitutiva da própria produção do urbano transfronteiriço, na medida em que articula diferentes temporalidades, racionalidades e práticas.

As situações observadas ao longo do trabalho de campo permitem avançar para além da descrição das práticas ambulantes. Mais do que evidenciar formas de sobrevivência econômica, elas revelam que a fronteira é continuamente produzida por meio de experiências corporificadas de circulação, negociação e adaptação às diferenças territoriais existentes entre os territórios nacionais em contato. A mobilização cotidiana de idiomas, moedas, mercadorias, redes de sociabilidade e conhecimentos práticos sobre os mecanismos de controle demonstra que a fronteira não atua apenas como contexto da ação social, mas como dimensão constitutiva das próprias práticas espaciais. Nesse sentido, os dados empíricos sugerem que a fronteira não pode ser compreendida exclusivamente como estrutura territorial ou dispositivo institucional, exigindo uma abordagem capaz de apreender sua dimensão vivida, sensível e incorporada.

Considerações finais

Este artigo analisou as práticas socioespaciais de trabalhadores ambulantes na Tríplice Fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, articulando diretamente as cidades de Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú (AR), demonstrando como as corporalidades em movimento e as práticas ordinárias do

trabalho ambulante participam ativamente da produção do espaço urbano transfronteiriço. A investigação evidenciou que a fronteira não se reduz a uma linha jurídico-política estática de separação estatal, mas constitui um campo dinâmico de produção social e territorial, atravessado por assimetrias econômicas, seletividades institucionais e táticas cotidianas de sobrevivência, circulação e negociação.

A principal contribuição teórico-analítica desta releitura reside na proposição de uma chave interpretativa das "espacialidades transfronteiriças em ato". Demonstrou-se que a produção do urbano na fronteira envolve a tensão entre duas dimensões analíticas: o território da norma, pautado por dispositivos estatais de fiscalização, controle e ordenamento seletivo dos fluxos; e o território social e ambulante, tecido por redes de solidariedade, mobilidades estratégicas e apropriações populares dos espaços públicos. A análise revelou que o corpo do trabalhador ambulante opera como a escala microgeográfica central dessa dinâmica, na qual marcadores interseccionais de classe, raça, gênero, idade e nacionalidade participam da produção desigual das vulnerabilidades e das possibilidades de circulação, permanência e negociação.

Do ponto de vista metodológico e empírico, assumem-se rigorosamente as limitações do estudo. O corpus qualitativo fundamentou-se em 15 entrevistas semiestruturadas, das quais foram selecionadas intencionalmente 8 narrativas centrais, considerando diferentes trajetórias, nacionalidades, práticas de trabalho e situações de mobilidade transfronteiriça. Além disso, o trabalho de campo foi realizado entre 2015 e 2019. Embora os indicadores estatísticos oficiais da CEPAL (2025) e do INE (2025) sirvam como pano de fundo macroestrutural para situar a informalidade nos mercados de trabalho dos países envolvidos, com evidências temporais mais detalhadas para o Paraguai, as inferências empíricas de campo referem-se ao horizonte temporal investigado.

Diante dessas delimitações, aponta-se uma agenda para pesquisas futuras. No plano acadêmico, podem ser aprofundadas três frentes: (a) os efeitos das novas tecnologias de circulação, pagamento e controle sobre as mobilidades e as táticas do trabalho ambulante transfronteiriço; (b) a dimensão de gênero e as redes de cuidado que sustentam a reprodução social entre trabalhadores ambulantes na fronteira; e (c) estudos comparativos com outras configurações fronteiriças sul-americanas, examinando como diferentes regimes regulatórios, condições econômicas e formas de mobilidade produzem territorialidades do trabalho informal.

Por fim, no âmbito das políticas públicas e do planejamento urbano, os achados evidenciam os limites e os efeitos excludentes de abordagens estritamente repressivas do território da norma, que tratam o trabalho ambulante predominantemente pela via do controle e da fiscalização. Os achados apontam para a

necessidade de discutir formas de regulação transfronteiriça pactuadas entre os municípios de Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazú e os órgãos aduaneiros dos três países. Essas formas de regulação devem ser pautadas na garantia do trabalho decente, na mediação pactuada dos usos do espaço público e no reconhecimento dos direitos humanos e da proteção social dos trabalhadores ambulantes transfronteiriços, assegurando que a gestão do espaço urbano seja planejada com – e para – os sujeitos que cotidianamente o produzem e dele dependem para viver.

Agradecimentos

Agradecemos à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFGD (PPGG-UFGD), pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

Referências

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANEDA, Elisa; RUELAS, Ignacio; GÁLVEZ, Tomás. **Recent experiences in implementing integrated national financing frameworks for Latin American and Caribbean countries**. Santiago: Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC), 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARDIN, Eric Gustavo. Volta para o lugar de onde veio! O lugar da xenofobia e a demarcação social. **Revista GeoPantanal**, v. 17, n. 32, p. 26-43, 2022. DOI: https://doi.org/10.55028/geopantanal.v17i32.15830.

CARNEIRO, Camilo Pereira. **Fronteiras irmãs**: transfronteirizações na Bacia do Prata. Porto Alegre: Ideograf, 2016.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 51-66.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOETTERT, Jones Dari. A fronteira como dispositivo de poder, de controle e de identidade (considerações iniciais). **Geografia em Questão**, v. 4, n. 2, p. 56-71, 2011. DOI: https://doi.org/10.48075/geoq.v4i2.5595.

GOETTERT, Jones Dari. Mobilidades/Imobilidades na fronteira: trabalhadores, camponeses e indígenas entre Brasil e Paraguai. *In*: PAES, Maria Tereza Duarte; SILVA, Joseli Maria; MATIAS, Lindon Fonseca (org.). **Geografias, políticas públicas e dinâmicas territoriais**. Dourados: Ed. UFGD, 2013. p. 207-236.

GOETTERT, Jones Dari. **Fronteiras**: quando o "paraíso" e o "inferno" moram ao lado. Identidades, imagens e gentes por entre Ponta Porã (Mato Grosso do Sul, Brasil) e Pedro Juan Caballero (Amambay, Paraguai). Dourados: Ed. UFGD, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-108.

HAESBAERT, Rogério. Multi/transterritorialidade e "contornamento": do trânsito por múltiplos territórios ao contorno dos limites fronteiriços. *In*: FRAGA, Nilson Cesar (org.). **Territórios e fronteiras**: (re)arranjos e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2017. p. 19-36.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). **Censo Nacional de Población y Viviendas 2022**: Resultados finales por distritos. Fernando de la Mora: INE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). **Indicador 8.3.1 CO**: Proporción de población de 15 y más años de edad ocupada en la ocupación principal en el empleo informal no agrícola. Fernando de la Mora: INE, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC). **Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022**: Resultados definitivos por provincia y departamento - Misiones. Buenos Aires: INDEC, 2022.

INSTITUTO PROVINCIAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (IPEC). **Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022**: Población y viviendas por municipio de la Provincia de Misiones. Posadas: IPEC Misiones / INDEC, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-30.

MOURA, Rosa; CARDOSO, Nelson Ari. Mobilidade transfronteiriça: entre o diverso e o efêmero. *In*: BALBIM, Renato *et al*. (org.). **Cidade e movimento**: mobilidades e interações no desenvolvimento urbano. Brasília, DF: IPEA: ITDP, 2016. p. 205-222.

RODRIGUES, Luiz Felipe. **"Olha o alho!" A cidade de fronteira nos passos do sujeito**. 2016. 137 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

RODRIGUES, Luiz Felipe. **Alho, patrona? Cartografias da Tríplice Fronteira Argentina-Brasil-Paraguay entre gentes ambulantes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Corpo como espaço: um desafio à imaginação geográfica. *In*: PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; HENDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da (org.). **Plurilocalidades dos sujeitos**: representações e ações no território. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2016. p. 56-75.

STEIMAN, Rebeca; MACHADO, Lia Osório. Limites e fronteiras internacionais: uma discussão histórico-geográfica. *In*: **Terra Limitanea**: Atlas da Fronteira Continental do Brasil. Rio de Janeiro: Grupo RETIS/CNPq/UFRJ, 2002.

TELLES, Vera da Silva. Transitando na linha de sombra: tecendo as tramas da cidade. *In*: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba (org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 195-218.

XAVIER, Marcos. Lugar, pluralidade da existência e democracia. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 506-521, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.22296/2317-1529.2018v20n3p506.

TEORIA DO TERRITÓRIO TENSIONAL: FUNDAMENTOS PARA UMA GEOGRAFIA DE TERCEIRO TIPO

TENSIONAL TERRITORY THEORY: FOUNDATIONS FOR A THIRD-TYPE GEOGRAPHY

TEORÍA DEL TERRITORIO TENSIONAL: FUNDAMENTOS PARA UNA GEOGRAFÍA DE TERCER TIPO

DOI 10.55028/geop.v21i40

Marcelo Ramão da Silveira Barbosa*

Resumo: Este artigo apresenta a Teoria do Território Tensional (TTT), que concebe o território como campo coexistencial produzido por tensões entre materialidade, relação, experiência e ancestralidade. A pesquisa é teórico-conceitual, de caráter exploratório, e adota abordagem hermenêutico-relacional articulada a cinco aplicações heurísticas contrastantes. Os resultados indicam que a matriz conserva coerência analítica em diferentes escalas e regimes de territorialização. A análise sugere que a TTT pode ampliar a leitura geográfica ao integrar resistência do chão, persistência ancestral, experiência territorial e mediações algorítmicas.

Palavras-chave: território, coexistência operativa, ancestralidade, geografia relacional.

Abstract: This article presents the Tensional Territory Theory (TTT), which conceives territory as a coexistential field produced by tensions among materiality, relation, experience, and ancestrality. The theoretical-conceptual and exploratory study adopts a hermeneutic-relational approach articulated through five contrasting heuristic applications. Results indicate that the matrix maintains analytical coherence across different scales and territorialization regimes. The analysis suggests that TTT may broaden geographical interpretation by integrating ground resistance,

Introdução

O conceito de território ocupa posição central e disputada na Geografia. Raffestin (1993) enfatiza as relações de poder que produzem territorialidade; Santos (1996) evidencia a inseparabilidade entre sistemas de objetos e de ações e a permanência das rugosidades; Deleuze e Guattari (1997) destacam movimentos de desterritorialização e reterritorialização. Essas contribuições, ampliadas pelas perspectivas relacionais contemporâneas, mantêm aberta uma questão: como articular a resistência material do chão, a dinâmica das relações, a experiência territorial e as persistências ancestrais em um mesmo quadro analítico, sem reduzir uma dimensão às demais?

A pesquisa parte da seguinte questão: em que medida a matriz da Teo-

*Doutor em Geografia, Mestre em Desenvolvimento Local, Especialista em Gestão Ambiental e Didática no Ensino Superior, Babalawo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4280-3373: email:marcelo.barbosa@ifmt.edu.br.

ancestral persistence, territorial experience, and algorithmic mediations.

Keywords: territory, operative coexistence, ancestrality, relational geography.

Resumen: Este artículo presenta la Teoría del Territorio Tensional (TTT), que concibe el territorio como un campo coexistencial producido por tensiones entre materialidad, relación, experiencia y ancestralidad. El estudio, teórico-conceptual y exploratorio, adopta un enfoque hermenéutico-relacional articulado mediante cinco aplicaciones heurísticas contrastantes. Los resultados indican que la matriz conserva coherencia analítica en diferentes escalas y regímenes de territorialización. El análisis sugiere que la TTT puede ampliar la interpretación geográfica al integrar resistencia del suelo, persistencia ancestral, experiencia territorial y mediaciones algorítmicas.

Palabras clave: territorio, coexistencia operativa, ancestralidad, geografía relacional.

ria do Território Tensional conserva coerência analítica e capacidade explicativa quando aplicada a territórios caracterizados por diferentes escalas, materialidades, atores e regimes de territorialização? O objetivo é apresentar os fundamentos conceituais da TTT e examinar sua capacidade explicativa mediante cinco aplicações heurísticas contrastantes. A relevância reside na construção de uma leitura capaz de reconhecer simultaneamente a resistência do chão, a reorganização relacional, a experiência vivida e a persistência ancestral.

Após esta introdução, apresentam-se os procedimentos metodológicos e os fundamentos conceituais da TTT. Em seguida, a matriz é examinada em cinco aplicações: logística e urbanização periférica, espaço sagrado, conflito socioambiental, favela e território algorítmico. O texto prossegue com a sistematização dos modos de leitura do chão, do campo ressonante e do diálogo com perspectivas contemporâneas. As considerações finais retomam o objetivo, as contribuições, as limitações e a agenda de pesquisas futuras.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa possui natureza teórico-conceitual e caráter exploratório. Adota abordagem hermenêutico-relacional desenvolvida em três movimentos complementares: revisão crítica de formulações materialistas, fenomenológicas e relacionais do território; cons-

trução das categorias da Teoria do Território Tensional; e aplicação heurística dessas categorias a cinco contextos contrastantes. As aplicações não constituem estudos de caso equivalentes nem pretendem oferecer generalização estatística. Funcionam como situações analíticas destinadas a examinar a coerência, a capacidade explicativa e os limites internos da teoria.

Foram mobilizadas análise bibliográfica, leitura documental, interpretação morfológica de imagens e sistematização de observações acumuladas em pesquisas anteriores. A aplicação sobre Primavera do Leste apoia-se na investigação do território ciclotensional (Barbosa, 2026b); a leitura do espaço sagrado articula bibliografia fenomenológica e conhecimentos vinculados à tradição de Ifá; o Médio Tapajós é examinado por documentação do licenciamento e pela cartografia publicada por Fearnside (2016) e pelo Ibama (2016); Paraisópolis é analisada por interpretação morfológica de imagem do Google Earth (2026); e o território algorítmico constitui uma aplicação teórico-heurística das categorias da TTT às mediações digitais.

A escolha das cinco aplicações obedece ao critério de variação máxima. O propósito é submeter a mesma matriz a diferentes escalas, materialidades e regimes de territorialização: infraestrutura logística, ritualidade, conflito socioambiental, hiperdensidade urbana e mediação digital. Em cada aplicação, a leitura segue a mesma sequência: identificação dos operadores materiais, relacionais, experienciais e ancestrais; exame das tensões entre eles; avaliação dos graus de mediação, condicionamento ou determinação do chão; e interpretação da ressonância territorial emergente. O contraste permite observar se as categorias permanecem coerentes quando se modificam o tipo de chão, os atores, a escala e a natureza das forças territoriais.

As expressões formais são numeradas sequencialmente para permitir identificação, remissão e rastreabilidade ao longo do texto. A numeração não lhes atribui caráter de mensuração ou predição matemática, mas organiza a correspondência entre as formulações sintéticas e os conceitos teóricos desenvolvidos.

O território como tensão material-relacional

A questão norteadora apresentada na introdução conduz à hipótese central da Teoria do Território Tensional: o território não emerge da matéria isoladamente nem da relação isoladamente, mas da tensão operativa produzida pela interferência contínua entre ambas. Em contraponto às abordagens que reduzem o território ao suporte físico ou às redes abstratas de circulação, a TTT compreende a territorialidade como campo coexistencial de forças heterogêneas em permanente

reorganização. O território constitui-se no ponto de fricção entre estruturas de permanência material e dinâmicas relacionais de transformação.

Formalmente:

$$T = \boldsymbol{\tau}\,(A \leftrightarrow B)\ (1)$$

onde:

- T representa o território enquanto campo coexistencial emergente;
- A e B representam polos tensivos coexistenciais;
- τ representa a tensão operativa produzida pela interferência contínua entre esses polos.

A expressão (1) não é uma equação de mensuração estatística. Trata-se de uma notação esquemática destinada a tornar explícitas as relações entre categorias e evitar que a linguagem formal seja confundida com quantificação inexistente.

Na perspectiva da TTT, os territórios reorganizam-se, de forma distinta, porque os operadores coexistenciais que os compõem não possuem o mesmo grau de intensidade, permanência, saturação ou capacidade adaptativa. O território não é resultado de um único sistema dominante, mas da ressonância produzida pela coexistência tensionada entre múltiplos operadores materiais, relacionais, experienciais e ancestrais. Os polos fundamentais da territorialização podem ser organizados na seguinte oposição operativa, conforme sintetiza o Quadro 1:

Quadro 1. Polos fundamentais da territorialização segundo a Teoria do Território Tensional (TTT)

Polo A-Chão	**Polo B-Relação**
Permanência	Fluxo
Ancestralidade	Atualidade
Visível	Invisível
Resistência	Invenção
Inscrição	Apagamento
Materialidade	Experiência
Estrutura	Reorganização
Densidade	Circulação
Memória	Aceleração

Fonte: Elaboração do autor.

Esses polos não se anulam nem operam em oposição absoluta. Eles coexistem, friccionam-se, reorganizam-se mutuamente e produzem diferentes confi-

gurações tensionais ao longo do tempo. O território emerge precisamente dessa interferência coexistencial.

Na TTT, a intensidade territorial depende menos da existência isolada de cada operador e mais do grau de ressonância produzido entre eles. Territórios submetidos às mesmas pressões estruturais podem responder de maneira distinta porque apresentam:

- diferentes capacidades adaptativas;
- distintos níveis de persistência material;
- densidades relacionais específicas;
- temporalidades próprias;
- graus variáveis de saturação coexistencial.

Nesse sentido, a territorialidade não é concebida como estado fixo, mas como processo contínuo de reorganização tensional.

A presente pesquisa dialoga com investigações anteriores sobre a dinâmica territorial desenvolvidas, particularmente com a noção de território ciclotensional, segundo a qual os territórios acumulam tensões, resíduos infraestruturais e capacidades adaptativas ao longo dos ciclos de reorganização do capital (Barbosa, 2026b). A Teoria do Território Tensional amplia essa perspectiva ao propor que tais dinâmicas não decorrem apenas dos ciclos econômicos, mas de campos coexistenciais nos quais materialidade, relações, ancestralidade, memória e operadores transdimensionais interferem simultaneamente.

Território, territorialidade e territorialização

Para evitar o uso intercambiável de conceitos distintos, a TTT estabelece três definições:

- territorialidade é o conjunto de práticas, estratégias, experiências e reconhecimentos por meio dos quais sujeitos e coletividades organizam relações espaciais;
- territorialização é o processo pelo qual essas práticas passam a produzir seletividade sobre acessos, usos, fluxos, pertencimentos e permanências;
- território é a configuração situada e provisória que emerge da interação entre materialidade, relações, experiência, persistências histórico-ancestrais e poder.

O território não é a simples soma de seus componentes. Ele corresponde à configuração emergente produzida pelas interferências entre eles. Formalmente, essa proposição pode ser representada pelo seguinte esquema conceitual:

Nessa expressão representa:

- a configuração territorial em determinada escala e temporalidade;
- o domínio material;
- o domínio relacional;
- a experiência corporificada e afetiva;
- as persistências histórico-ancestrais;
- as assimetrias de poder que modulam o conjunto;
- a ressonância tensional emergente.

O chão como mediador ontológico

A aplicação da matriz a contextos territoriais heterogêneos conduziu à percepção de que o chão não pode ser tratado meramente como suporte neutro das ações humanas.

Nesse plano analítico, a coerência da matriz é examinada em escalas, materialidades e regimes de territorialização heterogêneos.

Essa formulação conduz à hipótese central da Teoria do Território Tensional: o território não resulta da matéria isoladamente, nem pode ser reduzido às relações, aos discursos ou aos fluxos que o atravessam. Ele emerge da interferência contínua entre materialidade, relações, experiência, persistências histórico-ancestrais e assimetrias de poder.

Em contraponto às abordagens que reduzem o território ao suporte físico ou o dissolvem em redes abstratas de circulação, a TTT compreende a territorialização como processo tensional de reorganização. A atenção à resistência e à agência dos materiais dialoga com Ingold (2011), mas a TTT desloca o problema para a interferência entre chão, relações, experiência, memória e ancestralidade.

Durante os estudos realizados em Primavera do Leste (MT), especialmente na análise da Ferronorte e da reorganização logística do agronegócio, tornou-se evidente que a materialidade territorial participa ativamente dos processos coexistenciais. O território não reage apenas às decisões econômicas ou aos fluxos globais: o próprio chão interfere nas velocidades, nos deslocamentos, nas possibilidades de ocupação e nas formas de permanência territorial.

Ao expandir a análise para outros contextos — comunidades ribeirinhas pressionadas por barragens, favelas urbanas e territorialidades algorítmicas —, identificou-se um padrão recorrente: a materialidade territorial nunca se comporta como elemento passivo. Em todos os casos, o chão:

- seleciona trajetos;
- condiciona ritmos;
- reorganiza permanências;
- interfere na circulação;
- produz resistências diferenciais;
- limita ou potencializa determinadas territorialidades.

Foi precisamente dessa recorrência empírica que emergiu uma das proposições centrais da Teoria do Território Tensional (TTT): o chão atua como mediador ontológico da territorialidade.

Ao contrário das leituras que tratam o solo apenas como suporte físico ou palco neutro das ações humanas, a TTT propõe que o chão participa ativamente da produção territorial. Ele não apenas recebe ações: reage, condiciona, seleciona, desacelera, acelera, limita, registra e devolve efeitos às dinâmicas que o atravessam.

A materialidade territorial possui, portanto, capacidade operativa própria. O chão condiciona fluxos, reorganiza deslocamentos, interfere nos ritmos da circulação e produz resistências diferenciais aos sistemas que nele atuam. Certos territórios absorvem rapidamente pressões externas; outros se reorganizam lentamente; alguns resistem; outros entram em colapso ou saturação. O comportamento territorial depende, em parte, da forma como o chão media as relações coexistenciais que nele se condensam.

Uma escada desgastada, por exemplo, revela de forma imediata e não discursiva:

- a intensidade do uso recebido;
- a direção predominante da circulação;
- a repetição de determinados trajetos;
- a permanência temporal de fluxos específicos.

O desgaste material constitui uma forma de inscrição involuntária do território. O chão conserva marcas das forças que o atravessaram, funcionando como arquivo coexistencial de permanências, tensões e repetições.

Nesse sentido, o território não pode ser reduzido ao que é visível ou imediatamente cartografável. A materialidade territorial atua como mediadora ontológica entre permanência e transformação, entre memória e reorganização, entre resistência e adaptação.

A TTT sustenta, portanto, que o chão não é passivo. Ele constitui operador diferencial da territorialidade, participando diretamente da capacidade coexistencial dos territórios de absorver, reorganizar ou resistir às forças sistêmicas que os atravessam.

Essa interpretação amplia a concepção anteriormente proposta de que o território opera como memória material da reprodução ampliada do capital (Barbosa, 2026b), incorporando agora não apenas as marcas dos ciclos econômicos, mas também as permanências coexistenciais inscritas na materialidade territorial.

O conceito de chão empregado neste artigo não se restringe ao solo pedológico. Designa o substrato material situado sobre o qual e por meio do qual se realizam práticas territoriais. Conforme a escala, o chão pode incluir relevo, hidrografia, trama urbana, edifícios, objetos rituais, cabos, servidores e dispositivos. A ampliação não elimina a especificidade da materialidade; ao contrário, exige identificar qual substrato oferece resistência, a quem, mediante qual técnica e em que temporalidade.

Graus de determinação territorial

A observação comparativa dos diferentes territórios analisados revelou que o chão não interfere de maneira homogênea sobre os sistemas coexistenciais. Em alguns casos, sua atuação é quase imperceptível; em outros, ele reorganiza completamente os fluxos e as possibilidades de ocupação.

Embora as relações territorializem, o chão nunca é neutro. Ele pode:

- sugerir determinados percursos em detrimento de outros;
- desacelerar ou acelerar movimentos;
- selecionar quais corpos, fluxos ou permanências são possíveis;
- impedir ou obrigar trajetos, usos e ocupações.

Dessa percepção surgiu a necessidade de construir uma tipologia dos diferentes graus de interferência coexistencial da materialidade territorial. Propomos, portanto, a tipologia dos graus de determinação territorial sintetizada no Quadro 2:

Quadro 2. Graus de determinação territorial segundo a Teoria do Território Tensional (TTT)

Grau	Relação chão–sujeito	Exemplo
Indiferença	Deslocamentos livres	Planície aberta
Mediação	Organiza fluxos	Rua pavimentada
Condicionamento	Direciona esforços	Topografia acidentada
Determinação	Dita usos	Abismo, rio, parede

Fonte: Elaboração do autor.

A tipologia não descreve apenas obstáculos físicos, mas diferentes intensidades de interferência coexistencial do chão sobre os sistemas territoriais.

Em Primavera do Leste (MT), por exemplo, a Ferronorte atua predominantemente como operador de determinação territorial. Nas comunidades ribeirinhas amazônicas, os rios funcionam simultaneamente como mediação, condicionamento e permanência. Em Paraisópolis, becos e vielas operam como condicionadores coexistenciais da circulação, da vigilância e da territorialização afetiva. Nos territórios algorítmicos, a infraestrutura física das redes digitais continua condicionando velocidades, acessos e centralidades informacionais.

A comparação entre esses contextos indica que o território não emerge apenas das relações sociais ou dos fluxos econômicos, mas da interferência contínua entre operadores coexistenciais materiais e adimensionais. O chão participa diretamente da organização territorial, funcionando como mediador diferencial das capacidades de resistência, adaptação e reorganização coexistencial.

Aplicação: a Ferronorte e a urbanização periférica em Primavera do Leste

O primeiro território submetido sistematicamente à leitura coexistencial que alimentaria a matriz MIA, o IRBI e, posteriormente, a Teoria do Território Tensional foi Primavera do Leste (MT). A matriz MIA organiza leituras vetoriais, senoidais e azimutais, enquanto o IRBI sintetiza dimensões de resiliência e reorganização configuracional (Barbosa, 2025a). A escolha do município decorreu da nitidez das tensões entre aceleração logística, reorganização urbana, segregação espacial e persistência territorial.

Durante as análises iniciais, especialmente no contexto da implantação da Ferronorte, tornou-se perceptível que a infraestrutura ferroviária não atuava ape-

nas como elemento técnico de circulação. A ferrovia reorganizava ritmos urbanos, selecionava fluxos, redefinia centralidades e impunha diferentes regimes de circulação sobre o mesmo território.

Foi nesse momento que começou a se consolidar uma das hipóteses centrais da TTT: o chão interfere ativamente nas dinâmicas coexistenciais. A materialização da infraestrutura ferroviária atua como operador de determinação territorial. Aplicando a tipologia da TTT, a Ferronorte impõe um regime de determinação sobre o tecido urbano: os trilhos e o pátio de manobras funcionam como barreiras coexistenciais que interrompem a continuidade do espaço vivido, impedem determinadas formas de expansão urbana e comprimem a urbanização periférica em áreas de menor valorização fundiária.

A ferrovia opera como rugosidade técnica seletiva. Enquanto as *commodities* circulam em aceleração logística, parcelas da população periférica realizam deslocamentos mais longos, mais lentos e energeticamente mais custosos. O chão passa a "cobrar energia" dos corpos que não pertencem ao eixo exportador dominante.

Essa observação foi decisiva para o desenvolvimento das primeiras modelagens do MIA-IRBI. Buscava-se compreender:

- por que determinados fluxos aceleravam enquanto outros desaceleravam;
- como infraestruturas reorganizavam territorialidades coexistentes;
- de que maneira o território reagia diferencialmente às pressões sistêmicas;
- por que a urbanização periférica se reorganizava em padrões recorrentes de segregação.

Daí emergiram as primeiras leituras vetoriais das forças territoriais, os operadores de tensão entre permanência e fluxo, as modelagens senoidais de expansão e saturação, os mecanismos de reorganização coexistencial e o próprio conceito de resiliência territorial incorporado ao IRBI.

A urbanização nas bordas da ferrovia constitui uma forma de inscrição involuntária no território. O chão conserva as marcas da convivência tensionada entre logística global, segregação espacial e permanência urbana, transformando a paisagem em arquivo vivo da desigualdade territorial.

Primavera do Leste revelou, sobretudo, que diferentes sistemas coexistem sob regimes distintos de aceleração. Enquanto o território exportador opera em alta fluidez logística, parcelas periféricas permanecem submetidas a ritmos lentos, barreiras materiais e deslocamentos condicionados. A coexistência desses tempos territoriais distintos tornou-se uma das bases analíticas centrais da TTT.

Foi a partir desse primeiro território-laboratório que o modelo foi expandido para outros contextos — comunidades ribeirinhas amazônicas, favelas urbanas, plataformas digitais e o próprio *ọ̀pọ́n* de Ifá —, permitindo identificar padrões recorrentes de reorganização territorial em diferentes escalas e regimes espaciais.

Territorialidade transdimensional

À medida que o modelo era aplicado em diferentes territorialidades, tornou-se evidente que grande parte das forças que reorganizam o território opera atravessando simultaneamente múltiplas dimensões coexistenciais. A análise comparativa entre Primavera do Leste, comunidades ribeirinhas amazônicas, Paraisópolis e os territórios algorítmicos revelou que muitos operadores territoriais não se restringem à materialidade geométrica imediata, atuando simultaneamente nos planos físico, afetivo, cognitivo, simbólico, temporal e ancestral.

Um dos pilares centrais da Teoria do Território Tensional (TTT) é a proposição de que nem tudo que territorializa depende exclusivamente de dimensão geométrica mensurável. Existem operadores territoriais capazes de reorganizar o território mesmo sem depender diretamente de massa, extensão física contínua ou ocupação espacial estável.

A esse conjunto denominamos transdimensionalidade operativa. O conceito refere-se a operadores coexistenciais que atravessam simultaneamente diferentes dimensões territoriais, produzindo efeitos concretos sobre fluxos, permanências, ritmos, pertencimentos e reorganizações espaciais.

Entre esses operadores transdimensionais se destacam:

- o *medo*, que reorganiza simultaneamente circulação física, percepção espacial e comportamento coletivo;
- a *memória*, que atravessa tempo, pertencimento e territorialidade afetiva;
- a *expectativa*, que reconfigura deslocamentos, decisões econômicas e centralidades provisórias;
- a *ancestralidade*, que conecta permanência temporal, ritualidade e territorialização do presente;
- o *silêncio*, que territorializa ausências e reorganiza sensibilidades espaciais;
- o *trauma*, que interfere simultaneamente na apropriação simbólica e no uso material do território;
- o *axé*, compreendido aqui como operador simbólico de condensação de presença ritual;

- a *presença*, capacidade de afetar o campo coexistencial independentemente de ocupação física contínua.

A territorialidade transdimensional tornou-se especialmente visível nos contextos em que:

- a memória reorganizava pertencimentos territoriais;
- o medo alterava deslocamentos urbanos;
- expectativas econômicas redefiniam centralidades;
- plataformas digitais reorganizavam percepções espaciais;
- ancestralidades continuavam operando mesmo sem ancoragem material contínua.

A TTT sustenta, portanto, que o território contemporâneo não pode ser compreendido apenas pela cartografia do visível. Parte significativa da reorganização coexistencial opera por meio de forças transdimensionais que atravessam, modulam e interferem continuamente na experiência territorial.

Aplicação: o espaço sagrado e o ọ̀pọ́n de Ifá como território operativo

Entre os operadores transdimensionais da Teoria do Território Tensional, o *espaço sagrado* ocupa posição singular. Não se trata de uma categoria religiosa suplementar, mas de uma modalidade de territorialização que reorganiza simultaneamente o chão, a experiência corporal, a memória ancestral e o campo relacional.

A fenomenologia do espaço sagrado retoma criticamente a tradição de Merleau-Ponty (1999) e Heidegger (2002), mas a radicaliza no horizonte da TTT. Para Merleau-Ponty, o corpo é o sujeito originário da espacialidade; no espaço sagrado, esse corpo se descobre habitado por uma presença que excede sua própria intencionalidade. O espaço deixa de ser mero campo de possibilidades perceptivas para tornar-se campo de ressonância onde o visível e o invisível, o presente e o ancestral, o material e o adimensional coexistem em tensão operativa.

Heidegger via no templo grego o lugar onde o mundo se abre como mundo. Na TTT, o espaço sagrado é o lugar onde o território se revela como território: o chão se manifesta como mediador ontológico pleno, capaz de condensar temporalidade espessa e presença operativa. O espaço sagrado não "contém" o sagrado; ele é produzido pela interferência contínua entre materialidade (o chão, o ọ̀pọ́n, o rio, o terreiro) e persistência ancestral.

No âmbito da TTT, o espaço sagrado opera como:

- operador de inscrição involuntária — marcas rituais, objetos depositados, caminhos de peregrinação e gestos repetidos inscrevem no chão uma memória que resiste ao apagamento;
- condensador de temporalidade espessa — o passado ancestral não está "atrás", mas copresente, interferindo diretamente nas decisões do presente (ex.: escolha de locais para barragens que violam sítios sagrados ribeirinhos);
- criador de polaridades coexistenciais — o espaço sagrado institui um dentro/fora, um permitido/proibido, um profano/sagrado que reorganiza fluxos, corpos e afetos sem necessidade de muros ou cercas;
- manifestação do axé como presença operativa — no contexto de Ifá, o ọ̀pọ́n não é mero suporte; é território operacional onde o axé se condensa, tornando visível a ressonância entre o visível e o invisível.

Nas comunidades ribeirinhas do Tapajós, por exemplo, certos trechos do rio são vividos como espaços sagrados: neles a ancestralidade dos encantados e a materialidade da água coexistem em tensão constitutiva. A construção de uma barragem não destrói apenas um recurso hídrico; ela rompe um campo de ressonância coexistencial. Em Paraisópolis, terreiros e altares domésticos funcionam como micro-territórios sagrados que resistem à densidade algorítmica e à violência urbana, produzindo ilhas de persistência operativa no interior da favela.

A TTT sustenta, portanto, que o espaço sagrado não é um "resto" cultural ou uma sobreposição simbólica ao espaço profano. Ele é uma modalidade plena de territorialização, na qual a coexistência operativa entre chão, ancestralidade e presença atinge máxima intensidade. Longe de ser um fenômeno residual, o espaço sagrado revela a própria essência do território: um campo de fricção permanente entre o que resiste e o que insiste, entre o que se materializa e o que persiste adimensionalmente.

Compreender a fenomenologia do espaço sagrado significa reconhecer que parte significativa da territorialidade contemporânea é produzida por forças que, precisamente por serem sagradas, escapam às cartografias seculares da Geografia tradicional. A TTT, ao integrá-lo como operador coexistencial, oferece uma lente capaz de tornar visível aquilo que o espaço sagrado mais profundamente realiza: a condensação operativa do invisível no visível.

A análise fenomenológica do medo territorial

A Teoria do Território Tensional (TTT), formulada por Barbosa, desenvolve-se a partir de três movimentos articulados: as leituras configuracionais da matriz

MIA e do Índice de Resiliência Baseado em Ifá - IRBI (Barbosa, 2025a); a reflexão sobre a tradição de Ifá como sistema configuracional de conhecimento (Barbosa, 2025b, 2026a); e a elaboração do território ciclotensional (Barbosa, 2026b). A TTT compreende o território como ressonância coexistencial tensional produzida pela interferência entre materialidade, relação, experiência e ancestralidade. A expressão geografia de terceiro tipo não estabelece uma hierarquia evolutiva, mas designa um regime analítico que evita tanto a redução materialista do território quanto sua dissolução em fluxos relacionais abstratos.

A fenomenologia do medo territorial retoma criticamente Merleau-Ponty (1999) e Heidegger (2002), mas desloca o foco do corpo isolado ou do Dasein para o campo coexistencial chão-corpo-relação. Para Merleau-Ponty, o medo não é emoção sobre o espaço; é modificação radical do esquema corporal e da intencionalidade espacial: o espaço torna-se anisotrópico — direções que antes eram neutras passam a ser evitáveis, percursos impensáveis, presenças ameaçadoras antes mesmo de serem percebidas. O corpo, ao sentir medo, não apenas percebe o território; ele o *produz* como território contraído.

Heidegger via na *Angst* a revelação da finitude e do nada. Na TTT, o medo territorial revela a finitude do próprio território: ele expõe a vulnerabilidade do chão diante de forças que podem dissolvê-lo. O medo é, portanto, uma modalidade privilegiada de inscrição involuntária que se inscreve simultaneamente no corpo e no solo. Trilhas que desaparecem, becos evitados, horários alterados e rotas alongadas são marcas materiais de uma tensão operativa que opera sem discurso explícito.

Lefebvre (1991, 2004) complementa a análise ao mostrar que o medo produz um espaço percebido e vivido que contradiz o espaço concebido pelo poder. O medo territorializa o espaço vivido de baixo para cima, criando micro-resistências e micro-exclusões que escapam à cartografia oficial. Ele atua como operador adimensional de determinação territorial: produz os mesmos efeitos práticos de uma barreira física (restrição de mobilidade, seleção de fluxos, condicionamento de ritmos), mas sem requerer suporte material contínuo. Paradoxalmente, quanto menos visível, mais eficaz. Essa força adimensional apresenta três dimensões analíticas fundamentais na TTT:

- Ressonância coexistencial — o medo de uns gera medo nos outros. Uma rua evitada por um grupo torna-se evitada por todos, consolidando uma barreira relacional que nenhuma cerca material conseguiria produzir com a mesma eficiência.

- Temporalidade espessa — o medo atualiza traumas ancestrais ou recentes. Em Paraisópolis, o medo da polícia ou do tráfico não é mera reação ao presente; é condensação de violências históricas que reconfiguram o presente territorial, reduzindo o IRBI (Índice de Resiliência Baseado em Ifá).

Inscrição material involuntária — caminhos evitados geram erosão diferencial; áreas de "*no-go*" acumulam mato ou lixo, reforçando visualmente a proibição e transformando o chão em arquivo vivo da tensão.

A TTT propõe, portanto, que o medo não é um "sentimento sobre o território", mas um modo de territorialização pleno. Ele reorganiza o campo coexistencial antes mesmo que qualquer decisão consciente seja tomada. Territórios de alta saturação de medo apresentam baixa resiliência coexistencial: a capacidade de absorção, adaptação e reorganização é consumida pela vigilância constante e pela contração do espaço vivido.

Compreender a fenomenologia do medo territorial significa reconhecer que parte significativa da territorialidade contemporânea é produzida por forças invisíveis que, precisamente por serem invisíveis, escapam às cartografias tradicionais da Geografia. Ao integrá-lo como operador coexistencial pleno, a TTT torna visível aquilo que o medo mais deseja: permanecer invisível — e, portanto, incontestável.

Aplicação: tensão territorial no Médio Tapajós diante do projeto da UHE *São Luiz do Tapajós*

A aplicação heurística da Teoria do Território Tensional ao Médio Tapajós permite examinar conflitos que não se reduzem à disputa por infraestrutura, uso do solo ou circulação econômica. O projeto da UHE São Luiz do Tapajós incidiu sobre territorialidades indígenas e ribeirinhas constituídas por dimensões materiais, ancestrais, afetivas, políticas e transdimensionais.

O processo de licenciamento da UHE São Luiz do Tapajós foi arquivado pelo Ibama em 2016. Isso não elimina sua relevância analítica: estudos, levantamentos, projeções de inundação e a ameaça de deslocamento produziram efeitos territoriais antes da instalação da obra, especialmente na Terra Indígena Sawré Muybu e em comunidades ribeirinhas do Médio Tapajós (Ibama, 2016; Fearnside, 2016). O caso é tratado, portanto, como conflito histórico-documental e não como empreendimento atualmente em licenciamento.

A matriz da TTT organiza esse conflito em três tensões coexistenciais articuladas, sem pretender substituir a investigação empírica aprofundada nem reduzir as territorialidades envolvidas a um único operador explicativo.

Tensão material-material

No cenário projetado, o chão do rio e da várzea - base da pesca, da agricultura de vazante e dos deslocamentos cotidianos - seria diretamente tensionado pela infraestrutura hidrelétrica. A construção e o represamento alterariam o regime hidrológico, a batimetria, os ciclos sazonais e a continuidade de territórios historicamente habitados.

Na modelagem heurística, a barragem é tratada como operador potencial de determinação territorial em grau máximo, porque sua implantação poderia interditar a continuidade de modos de vida dependentes do regime fluvial. Não se trata apenas de deslocamento espacial, mas da substituição do operador material que sustenta a territorialidade.

Formalmente, a passagem do estado territorial T_{antes} para T_{depois} envolve uma substituição forçada do operador material:

$$\text{M_rio} \ominus \text{M_barragem} = \text{T_substituição} \quad (2)$$

Na expressão (2):

- M_{rio} representa o regime material coexistencial do rio;
- M_{barragem} representa a nova materialidade artificial imposta;
- T_substituição representa o estado territorial produzido pela imposição da barragem; o símbolo $\ominus$ indica substituição territorial destrutiva, e não uma operação aritmética.

Diferentemente da noção clássica de perda de lugar, a TTT permite interpretar a ameaça de desaparecimento do próprio chão do rio como operador territorial. Se implantada, a barragem substituiria o regime coexistencial anterior por uma materialidade incapaz de reproduzir os ciclos que sustentam a territorialidade ribeirinha e indígena.

Tensão ancestralidade-atualidade. A leitura documental das territorialidades do Tapajós permite identificar uma camada coexistencial de temporalidade espessa. Lagos, igarapés, árvores, pedras e pontos específicos do rio funcionam simultaneamente como memória territorial, referência ritual, permanência ancestral e operador simbólico de pertencimento. Essa persistência dialoga com a memória territorial discutida por Ricoeur (2007) e com a temporalidade espiralar formulada por Martins (2021).

Determinados locais concentram narrativas de ocupação indígena, práticas de cura, encantarias vinculadas às águas e às pedras, cemitérios e espaços sagrados potencialmente atingidos pelo reservatório projetado (Fearnside, 2016).

Na TTT, a ancestralidade comparece como persistência operativa. Ela continua territorializando o presente, organizando usos, interditos, deslocamentos e pertencimentos mesmo quando perde parte de sua ancoragem material.

Quando a barragem submerge uma árvore sagrada, um ponto ritual ou um local de oferenda, ocorre o fenômeno denominado apagamento transdimensional: a força coexistencial ancestral não desaparece completamente — ela persiste na memória e no afeto —, mas perde parte de sua capacidade operativa no território. O conflito, portanto, não é apenas espacial, mas coexistencial.

Tensão relação-transdimensionalidade

A resistência ao empreendimento organizou redes e nós coexistenciais territorialmente estratégicos, como portos comunitários, aldeias, escolas, espaços de reunião e trechos do rio. Esses pontos materiais funcionam simultaneamente como condensadores afetivos, operadores políticos, centralidades relacionais e espaços de reorganização coletiva.

Ao mesmo tempo, operadores transdimensionais reconfiguram continuamente o território:

- o medo da remoção forçada altera deslocamentos cotidianos;
- a esperança de vitória judicial cria centralidades provisórias;
- a raiva contra a empresa territorializa-se em bloqueios e protestos;
- a solidariedade de universidades, ONGs e movimentos sociais reorganiza o campo de possibilidades sem ocupar extensão física contínua.

A TTT captura, assim, um território em estado de alerta coexistencial, no qual resistência material e reorganização relacional produzem campos tensionais instáveis e continuamente renegociados.

A ressonância territorial emergente pode ser representada por:

$$\Psi_luta = R(M_rio \ominus M_barragem, R_movimento, A_apagada, E_medo/esperança) \quad (3)$$

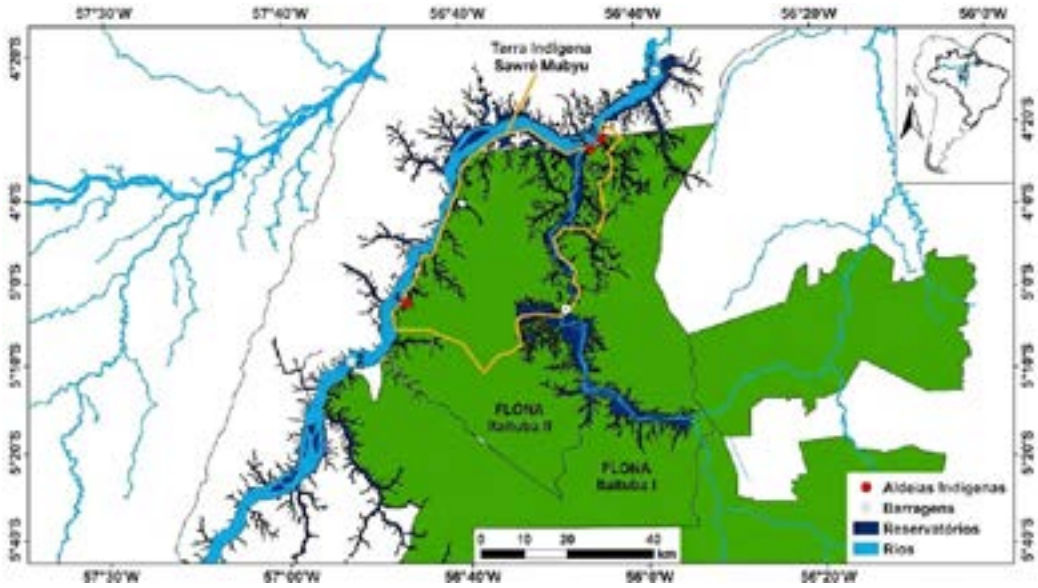
Na expressão (3):

- R é o operador conceitual de ressonância coexistencial; R_movimento designa as redes relacionais de resistência;
- A_apagada designa a ancestralidade parcialmente desterritorializada; e
- E_medo/esperança designa o campo afetivo transdimensional do conflito. O número (3) identifica a expressão no texto; não constitui referência bibliográfica.

A ressonância Ψ_{luta} não corresponde à soma aritmética dos operadores, mas ao próprio território em conflito coexistencial — irredutível a qualquer uma de suas dimensões isoladas.

A Figura 1 espacializa a tensão discutida nesta aplicação. A área projetada do reservatório alcançaria territorialidades indígenas e ribeirinhas cuja existência envolve circulação, memória, ancestralidade e uso ritual do rio. A imagem não comprova isoladamente a totalidade dos efeitos sociais, mas oferece evidência espacial da incompatibilidade entre regimes coexistenciais que a expressão (2) procura sintetizar.

Figura 1. Terra Indígena Sawré Muybu e área projetada para o reservatório da UHE São Luiz do Tapajós, evidenciando a sobreposição entre o empreendimento hidrelétrico e territórios indígenas na bacia do rio Tapajós



Fonte: Fearnside (2016); mapa de M. A. dos Santos Junior.

Aplicação: Paraisópolis e a favela como território coexistencial intensivo

Na aplicação da matriz a contextos urbanos, determinados espaços apresentaram elevada densidade coexistencial. As favelas constituem situações analíticas relevantes porque concentram materialidades construídas sob restrição, redes comunitárias, circuitos econômicos, memórias, afetos, vigilância e desigualdades territoriais.

A interpretação morfológica de Paraisópolis, na zona sul de São Paulo, utiliza imagem do Google Earth (2026) para examinar a tensão entre hiperdensidade construtiva, redes comunitárias e o entorno de alta renda. Sem equiparar contextos históricos distintos, a análise dialoga com McKittrick (2006), ao reconhecer geografias produzidas sob condições de marginalização, e com Mbembe (2018), ao considerar regimes desiguais de poder, mobilidade e exposição à violência.

Paraisópolis materializa uma coexistência extrema entre:

- riqueza e precariedade;
- verticalidade financeira e horizontalidade comunitária;
- fluidez global e permanência local;
- controle formal e territorialização autônoma;
- saturação urbana e inventividade cotidiana.

O contraste espacial entre os edifícios de luxo do Morumbi e a densidade construtiva da favela não representa apenas desigualdade econômica. Representa a coexistência simultânea de diferentes regimes territoriais sobre o mesmo chão urbano.

Do ponto de vista da TTT, Paraisópolis não pode ser compreendida como "território ausente do Estado", mas como território coexistencial intensivo. A relativa insuficiência de infraestrutura formal é compensada pela hipertrofia de operadores relacionais:

- redes comunitárias;
- comércio interno;
- circulação afetiva;
- vigilância informal;
- códigos de pertencimento;
- igrejas;

- bailes;
- becos;
- mototáxis;
- redes digitais;
- economias híbridas entre formalidade e informalidade.

A pesquisa revelou que, onde a racionalidade urbana formal encontra saturação ou abandono, emerge uma territorialidade própria altamente adaptativa.

Paraisópolis territorializa não apenas pela materialidade dos becos e vielas, mas também por operadores transdimensionais. O medo reorganiza deslocamentos noturnos; o respeito delimita zonas de circulação; a música territorializa encontros; a memória coletiva produz pertencimento; determinadas lideranças reorganizam centralidades locais; e a violência, embora frequentemente interpretada apenas como ruptura, atua também como mecanismo coexistencial de controle espacial e definição de fronteiras simbólicas.

A leitura coexistencial permitiu compreender que Paraisópolis opera simultaneamente em múltiplos regimes territoriais:

- materialidade intensiva;
- relação comunitária densa;
- economia híbrida;
- territorialização afetiva;
- presença transdimensional do medo, da reputação e da memória;
- temporalidade própria de circulação e uso do espaço.

Os becos funcionam como nós coexistenciais: condensações territoriais onde circulação, afeto, comércio, vigilância, memória e conflito coexistem simultaneamente. A viela não é apenas passagem. Ela constitui operador territorial coexistencial.

O território emerge, assim, da ressonância produzida entre corpos, sons, cheiros, experiências e tensões acumuladas.

Formalmente, a ressonância coexistencial de Paraisópolis pode ser representada como:

$$\Psi_{\text{Paraisópolis}} = \text{R}(M_{\text{densidade}}, R_{\text{comunidade}}, A_{\text{memória}}, E_{\text{medo/pertencimento}}) \quad (4)$$

onde:

- $M_{\text{densidade}}$ representa a materialidade intensiva da ocupação; $R_{\text{comunidade}}$ representa as redes relacionais de sobrevivência; $A_{\text{memória}}$ representa persistências territoriais e identidades locais;
- $E_{\text{medo/pertencimento}}$ representa os operadores afetivos e transdimensionais que reorganizam continuamente os fluxos internos.

Essa descontinuidade morfológica pode ser observada na Figura 2, que contrapõe a hiperdensidade construtiva de Paraisópolis à rarefação espacial dos bairros de alto padrão adjacentes. A imagem sustenta a leitura da favela como território coexistencial intensivo, pois torna visíveis a compressão material, a continuidade da ocupação e a proximidade entre regimes territoriais profundamente desiguais.

Figura 2. Paraisópolis e a coexistência territorial intensiva entre hiperdensidade urbana e fragmentação socioespacial no sudoeste da cidade de São Paulo



Fonte: Google Earth (imagem de 2026), adaptada pelo autor.

Observa-se uma ruptura morfológica abrupta entre Paraisópolis e os bairros de alto padrão que a circundam. Entretanto, essa descontinuidade não representa

apenas desigualdade econômica; ela evidencia a coexistência simultânea de diferentes regimes territoriais sobre o mesmo espaço urbano. Enquanto o entorno apresenta baixa densidade construtiva, elevada fragmentação espacial e forte presença vegetal, Paraisópolis manifesta uma configuração de hiperdensidade coexistencial, marcada pela continuidade material da ocupação, intensa conectividade relacional e elevada saturação territorial.

A imagem de Paraisópolis revela, de maneira particularmente expressiva, um dos princípios centrais da Teoria do Território Tensional (TTT): territórios não se organizam apenas pela disponibilidade de infraestrutura formal, mas pela intensidade coexistencial produzida entre materialidade, relações, memória, circulação e adaptação territorial.

A leitura coexistencial da imagem indica que a favela não constitui ausência de território ou simples precariedade urbana. Ao contrário, revela um território intensamente territorializado, no qual circulação, comércio, vigilância, pertencimento, afetividade e sobrevivência reorganizam continuamente o espaço vivido.

Os becos e vielas funcionam como nós coexistenciais: condensações territoriais onde múltiplos operadores atuam simultaneamente. A geometria urbana observada não é aleatória, mas resultado incremental de adaptações sucessivas às limitações materiais, às necessidades de circulação e às formas locais de reorganização coletiva. A imagem evidencia ainda a coexistência de diferentes temporalidades urbanas.

Enquanto os bairros adjacentes operam sob lógica de rarefação espacial e fluidez seletiva, Paraisópolis organiza-se sob compressão coexistencial permanente, onde corpos, sons, afetos, economias, conflitos e deslocamentos se acumulam em alta intensidade sobre o mesmo chão urbano.

Nesse sentido, a imagem não funciona apenas como ilustração do fenômeno estudado, mas como evidência morfológica coexistencial da própria TTT, evidenciando visualmente que o território emerge da interferência contínua entre materialidade, relações, memória, densidade e reorganização adaptativa.

A aplicação a Paraisópolis indica que o território não depende exclusivamente da racionalidade estatal para existir. Em muitos casos, a saturação ou a insuficiência do planejamento formal produz formas coexistenciais sofisticadas de reorganização territorial. A favela não é ausência de território, mas territorialização intensiva sob condições permanentes de tensão.

Aplicação: território algorítmico, plataformas digitais e *fake news*

Esta aplicação emprega a expressão território algorítmico para designar a configuração territorial emergente da interferência entre infraestruturas digitais, sistemas de classificação e recomendação, práticas de uso, persistências informacionais e respostas afetivas. Não se trata de um território separado do espaço material, mas de uma camada operativa que participa da produção e do uso do espaço. A formulação dialoga com Kitchin e Dodge (2011), para quem software e espaço se coproduzem em práticas situadas, embora a TTT acrescente a esse debate a tensão entre materialidade, relações, experiência e persistências histórico-memoriais.

As plataformas digitais não constituem meios neutros de comunicação. Seus sistemas de busca, classificação e recomendação selecionam relevâncias, distribuem visibilidade e condicionam encontros informacionais. Gillespie (2014) argumenta que essas operações não decorrem de uma racionalidade puramente técnica: incorporam escolhas institucionais, modelos de negócio, critérios de projeto e práticas sociais. Por isso, na leitura da TTT, o algoritmo não deve ser tratado como sujeito autônomo, mas como operador sociotécnico inscrito em relações de poder.

A atuação desse operador pode reorganizar fluxos de informação, percepções espaciais, pertencimentos, centralidades, expectativas e medos. A territorialização algorítmica ocorre quando a seleção reiterada de conteúdos altera as condições pelas quais sujeitos reconhecem lugares, avaliam riscos, escolhem trajetos e participam de redes coletivas. Assim, a modulação da atenção e a saturação afetiva não permanecem confinadas às telas: podem repercutir sobre ritmos, circulações e usos do chão.

As *fake news*, entendidas aqui como conteúdos falsos que circulam sob forma noticiosa, constituem uma situação analítica especialmente relevante. Em pesquisa circunscrita ao Twitter entre 2006 e 2017, Vosoughi, Roy e Aral (2018) verificaram que notícias falsas se difundiram mais longe, mais rapidamente, com maior profundidade e amplitude do que notícias verdadeiras. O resultado não deve ser generalizado automaticamente para todas as plataformas ou contextos, mas fornece evidência de que novidade, repetição e resposta emocional podem produzir padrões diferenciais de circulação informacional.

Nos termos da TTT, essa circulação diferencial pode gerar ressonância coexistencial: conteúdos reiterados reorganizam a atenção, acumulam intensidade afetiva e estabilizam provisoriamente determinadas interpretações do espaço. Dois sujeitos podem compartilhar o mesmo chão físico e, ao mesmo tempo, orientar suas ações por campos informacionais parcialmente distintos. A praça, a escola,

a igreja, o bairro e a família não deixam de possuir materialidade comum, mas passam a ser percebidos e praticados mediante regimes concorrentes de visibilidade, confiança e risco.

Os efeitos territoriais tornam-se observáveis quando a circulação digital modifica práticas espacialmente situadas. Uma informação falsa sobre violência pode reduzir a presença em determinado lugar; uma mobilização viral pode alterar trajetos e centralidades provisórias; uma campanha coordenada pode interferir em fluxos econômicos, turísticos ou eleitorais. Essas possibilidades constituem hipóteses de investigação, não consequências automáticas atribuíveis a qualquer algoritmo. Sua demonstração exige identificar a plataforma, o período, os públicos envolvidos, os mecanismos de recomendação e as mudanças efetivamente registradas no território.

Na perspectiva da TTT, o algoritmo constitui operador transdimensional porque atravessa simultaneamente dimensões materiais, relacionais, cognitivas e afetivas sem ocupar uma extensão territorial contínua. Isso não significa que seja imaterial: seu funcionamento depende de centros de dados, servidores, cabos, antenas, dispositivos, energia, trabalho humano e regimes de propriedade. A territorialidade algorítmica resulta justamente da interferência entre essa base física, os fluxos mediados pelas plataformas, as persistências informacionais e as experiências dos usuários.

Formalmente, essa configuração pode ser representada por:

$$\Psi_{alg} = \mathrm{R}(M_{infra}, R_{digital}, A_{memória}, E_{afetivo}) \quad (5)$$

Nessa expressão, M_{infra} designa a materialidade de suporte; $R_{digital}$ corresponde aos fluxos relacionais mediados pelas plataformas; $A_{memória}$ reúne sedimentações narrativas, persistências cognitivas e vieses incorporados aos dados e sistemas; e $E_{afetivo}$ compreende medo, indignação, pertencimento, confiança e expectativa. A função R representa a ressonância produzida pela interferência entre esses operadores, e não uma soma aritmética ou uma relação causal linear.

A aplicação indica, portanto, que o território digital não substitui o território físico: ambos coexistem e se reorganizam mutuamente. A contribuição específica da TTT consiste em formular uma hipótese operacional para relacionar infraestrutura, seleção algorítmica, circulação informacional, memória e experiência territorial. Sua validade dependerá de pesquisas empíricas que comparem plataformas, escalas e grupos sociais, mensurando alterações de circulação, centralidade, percepção de risco e pertencimento antes e depois de eventos informacionais delimitados.

Os três modos de leitura do chão

A ampliação da Teoria do Território Tensional (TTT) para diferentes territorialidades revelou que o chão não atua apenas como suporte material das ações humanas. Ele opera também como superfície de inscrição coexistencial, acumulando marcas, ritmos, permanências e reorganizações produzidas pela interação contínua entre corpos, fluxos e temporalidades.

A partir dessa constatação, torna-se possível distinguir três modos fundamentalmente diferentes de relação cognitiva com o chão.

O primeiro é a leitura involuntária. Nesse regime, o território é inscrito sem intenção consciente de inscrição. O corpo territorializa ao repetir movimentos, produzir desgastes e sedimentar trajetos. Exemplos paradigmáticos são a escada que se desgasta pelo uso contínuo, a trilha que surge espontaneamente na vegetação ou a erosão gerada pela circulação cotidiana.

Aqui o chão funciona como arquivo coexistencial passivo-ativo: ele recebe as marcas da repetição e, ao mesmo tempo, reorganiza os movimentos futuros a partir dessas inscrições acumuladas.

O segundo modo é a leitura interpretativa. O sujeito não apenas inscreve o território, mas busca decifrar marcas coexistenciais previamente existentes. O arqueólogo que escava ruínas, o geógrafo que mapeia usos do solo, o historiador que reconstrói permanências espaciais ou o morador que reconhece trajetos antigos na paisagem realizam leituras interpretativas.

O território torna-se, então, um campo de decifração coexistencial, onde rastros materiais, memórias espaciais e persistências territoriais se tornam inteligíveis por meio da interpretação.

O terceiro modo é a leitura ritual-interrogativa. Aqui o sujeito não apenas lê marcas existentes: ele provoca deliberadamente uma inscrição territorial para obter uma resposta coexistencial no presente.

Seu exemplo paradigmático é a prática divinatória do babalaô ao lançar os *ikin* sobre o ọ̀pọ́n de Ifá. O padrão emergente não é mero acaso mecânico ou simbolismo abstrato, mas um campo configuracional de leitura coexistencial que reorganiza tensões, possibilidades e direções territoriais.

A leitura ritual-interrogativa representa uma ativação territorial na qual a inscrição é intencionalmente provocada e o território responde configuracionalmente. A TTT não a interpreta como determinismo sobrenatural, mas como mecanismo sofisticado de leitura coexistencial do presente.

O território como campo ressonante

A aplicação progressiva da Teoria do Território Tensional (TTT) em diferentes contextos indicou que o território não pode ser apreendido como objeto fixo, estático ou plenamente capturável por descrições sincrônicas isoladas. Os territórios reorganizam-se continuamente por meio da interferência simultânea entre operadores materiais, relacionais, experienciais, ancestrais e transdimensionais.

Como mostra a Figura 3, os modos involuntário, interpretativo e ritual-interrogativo não formam uma sequência hierárquica. Eles distinguem maneiras pelas quais as marcas são produzidas, reconhecidas ou deliberadamente provocadas no chão, preservando em todos os casos a relação entre materialidade, experiência e interpretação.

Figura 3. Os três modos de leitura do chão segundo a Teoria do Território Tensional (TTT)



Fonte: Elaboração do autor.

O território constitui, assim, um campo dinâmico caracterizado por:

- vibração — estado instável de forças coexistenciais em interferência;
- ritmo — repetição diferencial de permanências e reorganizações;
- saturação — intensidade relacional acumulada em determinados nós territoriais;
- reorganização — reconfiguração contínua das territorialidades;

- desacoplamento — possibilidade de submersão, fragmentação ou reaparecimento territorial;
- ressonância — efeito coexistencial emergente produzido pela interferência entre operadores heterogêneos.

A TTT sustenta, portanto, que o território deve ser compreendido não como soma de elementos isolados, mas como campo ressonante coexistencial.

Formalmente:

$$\mathbf{\Psi}_T = \mathrm{R}(M, R, A, E) \quad (6)$$

onde:

- M representa a materialidade territorial (chão, marcas físicas, infraestrutura, resistência material);
- R representa as relações coexistenciais (fluxos, encontros, redes, tensões);
- A representa a ancestralidade (persistências temporais, memória operativa, temporalidade espessa);
- E representa a experiência territorial (corpo, afeto, percepção e nós coexistenciais).

O operador R não corresponde a uma soma aritmética convencional, mas a um conceito de ressonância coexistencial emergente: a interferência contínua e não redutível entre os operadores produz territorialidades singulares.

Importa destacar que, na TTT, ressonância não implica necessariamente harmonia. Campos coexistenciais podem gerar ressonâncias estáveis, saturadas, destrutivas, instáveis ou mesmo colapsos coexistenciais. A intensidade territorial depende precisamente do grau de interferência, compatibilidade ou tensão entre os operadores presentes.

Nesse sentido, o território emerge menos como objeto espacial acabado e mais como campo dinâmico de reorganização coexistencial permanente.

Equilíbrio contra reduções

A Teoria do Território Tensional evita conscientemente dois reducionismos que marcaram grande parte da teoria geográfica contemporânea.

De um lado, o idealismo relacional, no qual o território dissolve-se inteiramente em fluxos, discursos, redes e linguagens, fazendo desaparecer a resistên-

cia material do chão. De outro, o materialismo vulgar, no qual a territorialidade é reduzida exclusivamente à infraestrutura física e às determinações materiais, subordinando completamente experiência, memória e coexistência aos condicionamentos do suporte.

A TTT propõe uma terceira via: um materialismo relacional coexistencial. O território emerge precisamente da tensão contínua e irredutível entre:

- materialidade e relação;
- permanência e reorganização;
- resistência e adaptação;
- ancestralidade e atualidade;
- chão e experiência.

Nenhuma dessas dimensões territorializa isoladamente. O território constitui o efeito coexistencial produzido pela interferência contínua entre todas elas. Essa posição evita tanto a dissolução relacional quanto a rigidez materialista, restaurando a tensão constitutiva que torna o território possível.

Coexistência, multiplicidade e mediação: aproximações com Massey e Latour

A Teoria do Território Tensional (TTT) dialoga criticamente com formulações contemporâneas que buscaram superar concepções fixistas ou estritamente extensivas do espaço.

Doreen Massey (2005), ao conceber o espaço como *simultaneity of stories-so--far* (simultaneidade de histórias-até-agora), aproxima-se significativamente da noção de coexistência territorial desenvolvida na TTT. Sua crítica ao espaço como superfície estática contribui de forma decisiva para compreender o território como campo relacional em permanente construção. Entretanto, enquanto Massey privilegia sobretudo a multiplicidade relacional dos encontros espaciais, a TTT acrescenta a essa formulação a resistência diferencial do chão, a persistência operativa da ancestralidade, a interferência transdimensional e a ressonância coexistencial como operador territorial.

De modo semelhante, Bruno Latour (2005), por meio da Teoria Ator-Rede (ANT), contribui para dissolver a separação rígida entre sujeitos e objetos ao reconhecer a agência distribuída entre humanos e não humanos. A TTT compartilha parcialmente essa crítica ao dualismo moderno, sobretudo ao afirmar que rios, trilhos, barragens, caminhos, plataformas digitais e infraestruturas participam ativamente da produção territorial.

Contudo, diferentemente da ANT, a TTT sustenta que nem todos os operadores coexistenciais possuem equivalência funcional. O chão não aparece apenas como mais um "actante" entre outros, mas como operador diferencial de resistência, inscrição, permanência e reorganização territorial. Enquanto Latour enfatiza redes de mediação, a TTT privilegia campos coexistenciais tensionais. Enquanto Massey destaca a multiplicidade espacial, a TTT integra persistência ancestral, ressonância coexistencial e territorialidade transdimensional.

Essas aproximações não anulam as diferenças. Ao contrário, indicam que a TTT se insere no esforço contemporâneo de superar dicotomias entre matéria e relação, permanência e fluxo, estrutura e experiência, acrescentando a ancestralidade e a ressonância coexistencial como operadores territoriais.

A formulação da TTT conduz também à necessidade de distinguir três grandes regimes epistemológicos na Geografia contemporânea. Essa distinção não deve ser entendida como sucessão linear ou superação absoluta, mas como diferentes modos predominantes de apreensão do território.

A Geografia de primeiro tipo centra-se predominantemente na materialidade extensiva do espaço. O território é concebido como superfície, suporte físico, extensão mensurável, recurso, localização, infraestrutura e distribuição espacial. Inserem-se nesse regime as geografias positivistas, clássicas, funcionalistas e determinadas vertentes estruturalistas centradas na materialidade econômica.

A Geografia de segundo tipo surge como crítica à redução materialista. O território passa a ser compreendido sobretudo como relação, fluxo, linguagem, experiência, rede, mobilidade, performatividade e multiplicidade. Inserem-se aqui as abordagens fenomenológicas, relacionais, pós-estruturalistas e parte das leituras inspiradas na Teoria Ator-Rede.

Tanto o primeiro quanto o segundo tipo, porém, preservam reduções coexistenciais importantes: o primeiro enfraquece experiência, ancestralidade e operadores transdimensionais; o segundo frequentemente dissolve a resistência material do chão em fluxos, discursos ou redes abstratas.

A Geografia de terceiro tipo, proposta pela Teoria do Território Tensional (TTT), emerge precisamente da insuficiência dessas duas reduções. Ela compreende o território a partir da seguinte formulação constitutiva:

$$\text{território} = \text{ressonância coexistencial tensional} \quad (7)$$

Nesse terceiro regime, o território não é reduzido nem ao suporte material nem ao fluxo relacional. Ele emerge da interferência contínua entre mate-

rialidade, relação, ancestralidade, experiência, memória, presença e operadores transdimensionais.

A Geografia de terceiro tipo não substitui integralmente as anteriores, mas as integra em um campo coexistencial mais amplo, no qual o chão resiste, as relações reorganizam, a ancestralidade persiste, a experiência territorializa e a ressonância coexistencial produz o território como campo operativo vivo. A TTT propõe, assim, uma abordagem integradora por meio de uma geografia simultaneamente material, relacional, experiencial, ancestral, coexistencial, tensional e operativa.

Considerações finais

Em resposta ao objetivo de apresentar os fundamentos conceituais da Teoria do Território Tensional e examinar sua capacidade explicativa, o estudo estabeleceu uma matriz que compreende o território como ressonância coexistencial produzida pela interferência entre materialidade, relação, experiência, ancestralidade e operadores transdimensionais. As cinco aplicações heurísticas indicaram que essa matriz conserva coerência analítica ao transitar por escalas e regimes de territorialização distintos. O resultado não autoriza generalização estatística nem validação empírica definitiva, mas sustenta a pertinência da TTT como hipótese teórico-conceitual para interpretar respostas territoriais produzidas em contextos caracterizados por diferentes materialidades, atores e forças coexistenciais.

A principal contribuição teórica consiste em recolocar, no mesmo campo analítico, dimensões frequentemente tratadas de forma separada: resistência do chão, dinâmica relacional, experiência, memória e ancestralidade. A geografia de terceiro tipo não pretende substituir abordagens materialistas ou relacionais, mas operar na tensão entre elas. Sua contribuição prática é potencial: a matriz pode orientar leituras mais densas do planejamento territorial, dos conflitos socioambientais, da segregação urbana e das mediações algorítmicas, evitando intervenções baseadas exclusivamente em indicadores físicos ou fluxos abstratos.

O estudo apresenta limitações próprias de sua natureza teórico-conceitual e exploratória. As aplicações foram escolhidas segundo o critério de variação máxima, não constituem estudos de caso equivalentes e não utilizaram procedimentos uniformes de coleta de dados primários. As expressões formais possuem função esquemática e ainda não formam um modelo matemático preditivo nem permitem mensurar diretamente a intensidade das ressonâncias territoriais. Esses limites exigem cautela diante de afirmações universais e delimitam o alcance atual da teoria.

Pesquisas futuras deverão avançar da formulação teórico-conceitual para a investigação empírica sistemática da Teoria do Território Tensional. Uma primeira frente consiste na realização de estudos de caso aprofundados e longitudinais, com delimitação espacial, temporal e documental precisa. Esses estudos poderão examinar tanto territórios submetidos a pressões semelhantes, verificando por que produzem respostas diferentes, quanto contextos heterogêneos, avaliando se a matriz conserva coerência diante de distintas escalas, materialidades, atores e regimes de territorialização. Procedimentos comparáveis de coleta e análise permitirão distinguir a capacidade explicativa da teoria das particularidades de cada contexto.

Outra frente necessária é a operacionalização dos conceitos de materialidade, relação, experiência, ancestralidade e transdimensionalidade. Isso exige desenvolver indicadores qualitativos e quantitativos capazes de reconhecer os graus de mediação, condicionamento e determinação do chão sem reduzir a ressonância territorial a uma variável puramente matemática. Cartografia participativa, sistemas de informação geográfica, análise de redes, interpretação temporal de imagens, entrevistas, observação de campo e estudos sobre circulação digital poderão ser articulados para representar memória, medo, pertencimento, persistência ancestral e mediação algorítmica.

Também será necessário estabelecer critérios que permitam identificar os limites, as condições de validade e as situações capazes de contrariar as proposições da TTT. Esse movimento é indispensável para evitar que a teoria se transforme em uma explicação aplicável indistintamente a qualquer território. O diálogo com comunidades indígenas, ribeirinhas, urbanas e tradicionais deverá ocorrer de maneira participativa e eticamente responsável, sobretudo quando envolver conhecimentos vinculados à tradição de Ifá. Assim, as pesquisas futuras não deverão buscar apenas confirmar a TTT, mas submetê-la à comparação, à crítica e, quando necessário, à reformulação.

Referências

BARBOSA, M. R. da S. **Arcabouço analítico de inteligência estratégica baseado em Ifá**: MIA (vetorial-senoidal-azimutal) e IRBI (ética-execução-monitoramento). Joinville: Clube de Autores, 2025a.

BARBOSA, M. R. da S. **Ifá**: a protossíntese cósmica da organização do universo. Joinville: Clube de Autores, 2025b.

BARBOSA, M. R. da S. **Ifá, geografia e ciência ancestral: do Kemet ao Cerrado, o lastro de 6000 anos**. Joinville: Clube de Autores, 2026a.

BARBOSA, M. R. da S. Território ciclotensional: ciclos de Juglar, saturação territorial e reorganização espacial do agronegócio em Primavera do Leste (1975-2025). **Revista FT**, [S. l.], v. 30, n. 159, 2026b. DOI: https://doi.org/10.69849/4d4y8005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FEARNSIDE, P. M. **A Hidrelétrica de São Luiz do Tapajós**: 6 - o bloqueio do reconhecimento da terra indígena. Amazônia Real, 22 ago. 2016. Disponível em: https://amazoniareal.com.br/a-hidreletrica-de-sao-luiz-do-tapajos-6-o-bloqueio-do-reconhecimento-da-terra-indigena/. Acesso em: 8 ago. 2026.

GILLESPIE, T. The relevance of algorithms. In: GILLESPIE, T.; BOCZKOWSKI, P. J.; FOOT, K. A. (org.). **Media Technologies**: essays on communication, materiality, and society. Cambridge, MA: MIT Press, 2014. p. 167-194. DOI: https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009.

GOOGLE. **Google Earth Pro**: imagem de satélite de Paraisópolis, São Paulo. 2026. Acesso em: 8 ago. 2026.

HEIDEGGER, M. **Construir, habitar, pensar**. Petrópolis: Vozes, 2002.

IBAMA. **Ibama arquiva licenciamento da UHE** São Luiz do Tapajós, no Pará. Brasília, DF, 5 ago. 2016. Disponível em: https://www.gov.br/ibama/pt-br/assuntos/noticias/copy_of_noticias/noticias-2016/ibama-arquiva-licenciamento-da-uhe-sao-luiz-do-tapajos-no-para. Acesso em: 8 ago. 2026.

INGOLD, T. **Being Alive**: essays on movement, knowledge and description. London: Routledge, 2011.

KITCHIN, R.; DODGE, M. **Code/Space**: software and everyday life. Cambridge, MA: MIT Press, 2011. DOI: https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262042482.001.0001.

LATOUR, B. **Reassembling the Social**: an introduction to actor-network-theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1991.

LEFEBVRE, H. **Rhythmanalysis**: space, time and everyday life. London: Continuum, 2004.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MASSEY, D. **For Space**. London: Sage, 2005.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

McKITTRICK, K. **Demonic grounds**: black women and the cartographies of struggle. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

UNESCO. **Ifa divination system**. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: https://ich.unesco.org/en/RL/ifa-divination-system-00146. Acesso em: 29 jul. 2026.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. The spread of true and false news online. **Science**, Washington, DC, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018. DOI: https://doi.org/10.1126/science.aap9559.

CARBONO ORGÂNICO DO SOLO A PARTIR DA AGRICULTURA, PASTAGEM E FORMAÇÕES FLORESTAIS NO BRASIL EM 2023: CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA FÍSICA

SOIL ORGANIC CARBON FROM AGRICULTURE, PASTURE, AND FOREST FORMATIONS IN BRAZIL IN 2023: CONTRIBUTIONS OF PHYSICAL GEOGRAPHY

CARBONO ORGÁNICO DEL SUELO DE LA AGRICULTURA, LA GANADERÍA Y LAS FORMACIONES FORESTALES EN BRASIL EN 2023: CONTRIBUCIONES DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA

DOI 10.55028/geop.v21i40

Rafael Rossi*

Resumo: Por meio deste artigo analisamos os padrões estatísticos e espaciais do Carbono Orgânico do Solo (COS) em áreas de agricultura, pastagem e formações florestais nos estados e regiões brasileiras, com base em dados do MAPBIOMAS de 2023. Foram aplicadas estatística descritiva, Análise Fatorial Exploratória, testes de Kruskal-Wallis e Dunn, correlação bayesiana, Índice de Moran, correlogramas espaciais, Local Neighbor Match Test e Análise Espacial Empírica de Bayes. Os resultados evidenciaram heterogeneidade regional e padrões de dependência espacial, demonstrando que a integração entre estatística e Geografia Física amplia a compreensão da distribuição espacial do COS e subsidia estratégias de manejo sustentável edáfico.

Palavras-chave: Carbono Orgânico do Solo; Estatística Espacial; Saúde do Solo; Geografia Física.

Abstract: This study analyzed the statistical and spatial patterns of Soil Organic Carbon (SOC) across agricultural, pasture, and forest formation

Introdução

Avaliar a saúde do solo é uma empreitada complexa e que exige esforços integradores. O solo é um recurso natural multidimensional, ou seja, formado a partir da síntese de seus atributos físicos, químicos e biológicos. Em face desse entendimento, ele pode ser compreendido como um sistema, isto é, um conjunto articulado que é mais do que a simples somatória de suas partes constituintes, pois envolve, ainda, as sínteses, as dinâmicas e os processos entre suas partes em diversas interações com a matéria orgânica, os minerais, rochas, gases, animais, plantas, recursos hídricos, relevo e o próprio tempo.

* Geógrafo, Pós-Doutor em Agronomia, Docente e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da UFMS de Campo Grande, MS, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8544-3756. E-mail: r.rossi@ufms.br.

areas in Brazilian states and regions, based on the 2023 MapBiomas dataset. Descriptive statistics, Exploratory Factor Analysis, Kruskal–Wallis and Dunn tests, Bayesian correlation, Moran's I, spatial correlograms, the Local Neighbor Match Test, and Empirical Bayes Spatial Analysis were employed. The results revealed marked regional heterogeneity and spatial dependence patterns, demonstrating that the integration of statistical and spatial analyses with Physical Geography enhances the understanding of the spatial distribution of SOC and provides valuable support for sustainable soil management strategies.

Keywords: Soil Organic Carbon; Spatial Statistics; Soil Health; Physical Geography.

Resumen: Este artículo analizó los patrones estadísticos y espaciales del Carbono Orgánico del Suelo (COS) en áreas de agricultura, pastizales y formaciones forestales de los estados y regiones de Brasil, a partir de datos de MAPBIOMAS correspondientes a 2023. Se aplicaron estadística descriptiva, Análisis Factorial Exploratorio, pruebas de Kruskal–Wallis y Dunn, correlación bayesiana, Índice de Moran, correlogramas espaciales, Local Neighbor Match Test y Análisis Espacial Bayesiano Empírico. Los resultados evidenciaron una marcada heterogeneidad regional y patrones de dependencia espacial, demostrando que la integración entre los análisis estadísticos y espaciales y la Geografía Física amplía la comprensión de la distribución espacial del COS y aporta fundamentos para estrategias de manejo sostenible del suelo.

Palabras clave: Carbono orgánico del suelo; Estadística espacial; Salud del suelo; Geografía Física.

Com efeito, a saúde do solo pode ser entendida enquanto a "capacidade continuada do solo em funcionar como um ecossistema vivo, que sustenta a produtividade de plantas e animais, mant**ém** ou melhora a qualidade da água e do ar" (Cherubin e Schiebelbein; 2022, p. 10), além de promover a saúde vegetal, animal e humana (Cherubin e Schiebelbein; 2022). Desse modo, é sempre importante que as avaliações sobre a saúde do solo se baseiem em análises químicas, físicas e biológicas. Um indicador chave, nesse aspecto, é o Carbono Orgânico do Solo (COS).

A dimensão orgânica engloba componentes vivos e mortos, representando ao redor de 5% do solo e se configura na Matéria Orgânica do Solo (MOS) que, por sua vez, é formada principalmente por C, H, O, N, P e S, sendo que o carbono é o elemento mais abundante ocupando em média 50% da MOS e, justamente, por isso, ele é o elemento de referência nos estudos que envolvem a MOS (Maia *et al*., 2025).

Desenvolver práticas de manejo que possibilitem aumentar a MOS, em solos tropicais como é o caso do Brasil, é uma estratégia fundamental, do ponto de vista ambiental e agronômico, para contribuir com o sequestro de carbono no solo. O sequestro de carbono no solo pode contribuir com a melhoria de uma série de serviços ecossistêmicos fornecidos pelo solo, como, por exemplo: 1) produção de biomassa; 2) habitat para diversas espécies e genes;

3) fornecimento de matérias-primas; 4) atividade biológica edáfica, dentre outros (Maia *et al.*, 2025). Além desses exemplos, é importante lembrar que o sequestro de carbono no solo contribui para mitigar as emissões antrópicas de gases de efeito estufa, possibilitando o desenvolvimento de sistemas agrícolas mais equilibrados, resilientes e adaptados às mudanças climáticas (Maia *et al.*, 2025).

Dessa forma, nosso objetivo com o presente artigo foi analisar e explicitar padrões estatísticos e espaciais dos dados de COS da agricultura, pastagem e formações florestais nas regiões brasileiras no ano de 2023, a partir dos dados do MAPBIOMAS. A intervenção antrópica nos ecossistemas, por meio da agricultura, pode contribuir para regenerar ou manter a saúde do solo, bem como pode, via práticas de manejo inadequadas, desenvolver processos de degradação química, física e biológica. O aprimoramento e a expansão de agroecossistemas mais sustentáveis e resilientes, perpassam a adoção de sistemas que favoreçam a manutenção da MOS e, portanto, também do COS.

Materiais e métodos

Os dados utilizados foram acessados a partir do portal MAPBIOMAS, na coleção estatística MAPBIOMAS Solos. A partir desse acesso, selecionamos os dados de COS em toneladas por hectare (ton/ha) para todos os Estados brasileiros a partir da agricultura, pastagem e formações florestais tendo como base o ano de 2023. Para modelar o COS, foi utilizado um conjunto de 250 dados que passaram por verificação de qualidade, totalizando 15.729 pontos, dos quais 13.381 foram georreferenciados (MAPBIOMAS, 2025).

O COS foi medido na camada de 0 a 30cm de profundidade, utilizando três modelos de aprendizado de máquina: Modelo 1 – Amazônia; Modelo 2 – Mata Atlântica, Cerrado, Caatinga e Pantanal e; Modelo 3 – Pampa. Foi utilizado um conjunto de dados de treinamento elaborado a partir de 12.574 pontos de dados de campo. As variáveis analisadas são compreendidas como: 1) Formação Florestal: engloba várias florestas ombrófilas, sazonais, savanas e áreas de influência fluvial e/ou lacustre, incluindo também áreas afetadas por incêndios ou exploração madeireira, florestas secundárias e bambuzais; 2) Agricultura: engloba lavoura perene (café e outras lavouras perenes) e lavoura temporária (algodão, arroz, cana, outras lavouras temporárias e soja) e; 3) Pastagem (MAPBIOMAS, 2025).

Para compreender os padrões estatísticos, utilizamos o software, *Open Source*, JASP v. 0.95.4 e construímos as seguintes análises: 1) Estatística Descritiva com teste de *Shapiro-Wilk* para cada variável; 2) *Raincloud plot* para cada variável; 3)

Análise Fatorial Exploratória; 4) teste de *Kruskal-Wallis* para cada variável; 5) *Post hoc* de Dunn para cada variável; 6) Correlação Bayesiana e; 7) *Flexplot*.

Para o entendimento dos padrões espaciais, utilizamos o software, *Open Source*, GeoDa v. 1.22.0.21 e elaboramos as seguintes análises: 1) Índice Moran Global para cada variável; 2) Correlograma Espacial para cada variável; 3) *Local Neighbor Match Test* para cada variável; 4) Análise Espacial Empírica de Bayes para cada variável.

Importante esclarecer que as análises estatísticas possibilitam e nos auxiliam no entendimento de padrões, tendências, probabilidades e comportamento dos dados. Todavia, a Estatística Espacial se fundamenta como estratégia metodológica no âmbito da Geografia Física, pois irá revelar tendências de dependência e autocorrelação espaciais.

Resultados e discussão

Para as estatísticas descritivas com relação à variável Agricultura (Agri), a tabela 01 apresenta os seguintes resultados:

Tabela 01. Estatísticas Descritiva para a variável Agricultura (Agri)

	AGR				
	CO	N	NE	S	SE
Média	$2.419\times10^{+8}$	$1.610\times10^{+7}$	$3.268\times10^{+7}$	$3.058\times10^{+8}$	$1.551\times10^{+8}$
Desvio Padrão	$2.067\times10^{+8}$	$2.151\times10^{+7}$	$3.834\times10^{+7}$	$1.936\times10^{+8}$	$1.708\times10^{+8}$
Shapiro-Wilk	0.996	0.778	0.702	0.900	0.820
P-valor of Shapiro-Wilk	.986	.025	.002	.387	.144

Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

Com base nos dados da tabela 01, pode-se inferir que as regiões CO e S possuem os valores médios mais altos. O teste de Shapiro-Wilk revelou padrões paramétricos para as regiões CO, S e SE e não paramétricos para as regiões N e NE. A tabela 02 explicita os resultados para a variável Pastagem (Past).

Tabela 02. Estatísticas Descritivas para a variável Pastagem (Past)

	PAST				
	CO	N	NE	S	SE
Média	$4.724\times10^{+8}$	$2.670\times10^{+8}$	$1.679\times10^{+8}$	$7.604\times10^{+7}$	$3.467\times10^{+8}$
Desvio Padrão	$3.544\times10^{+8}$	$3.204\times10^{+8}$	$2.005\times10^{+8}$	$6.419\times10^{+7}$	$4.421\times10^{+8}$
Shapiro-Wilk	0.970	0.793	0.650	0.960	0.696
P-valor of Shapiro-Wilk	.841	.035	< .001	.614	.011

Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

De acordo com os dados apresentados na tabela 02, pode-se observar que a região CO tem os valores de média mais altos para COS, seguida da região SE e N. Já o teste de normalidade de Shapiro-Wilk revelou CO e S apresentam normalidade; N, NE e SE não apresentam normalidade. A tabela 03 contém os resultados das estatísticas descritivas para a variável Formações Florestais (Fore. Form.).

Tabela 03. Estatísticas Descritiva para a variável Formações Florestais (Fore. Form.)

	FORE. FORM.				
	CO	N	NE	S	SE
Média	$4.810\times10^{+8}$	$1.915\times10^{+9}$	$1.065\times10^{+8}$	$3.007\times10^{+8}$	$2.315\times10^{+8}$
Desvio Padrão	$6.767\times10^{+8}$	$2.577\times10^{+9}$	$1.714\times10^{+8}$	$3.223\times10^{+7}$	$2.140\times10^{+8}$
Shapiro-Wilk	0.756	0.708	0.679	0.960	0.882
P-valor of Shapiro-Wilk	.044	.005	< .001	.616	.346

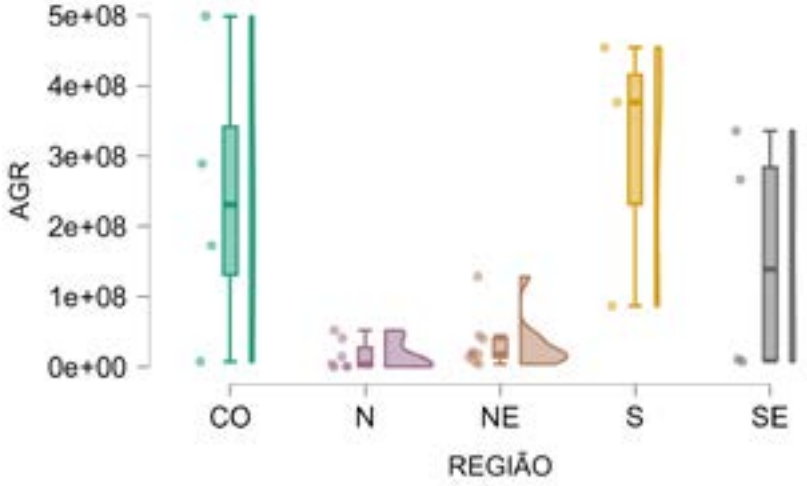
Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

De acordo com os dados presentes na tabela 03, no âmbito das formações florestais, a região com a média de COS mais alta é a região N e a região com valor mais baixo apresentado para essa variável é a região NE. No que se refere ao teste *Shapiro-Wilk* as regiões S e SE apresentaram normalidade e as regiões N, NE e CO não apresentaram normalidade.

As diferenças observadas entre as regiões brasileiras demonstram que a distribuição do Carbono Orgânico do Solo não pode ser compreendida como um fenômeno homogêneo no território nacional. Os distintos padrões climáticos, fitogeográficos, pedológicos e históricos de ocupação e uso da terra constituem elementos fundamentais para compreender essa variabilidade. Nesse sentido, a Geografia Física contribui justamente ao analisar o solo enquanto parte de um sistema ambiental integrado, no qual fatores naturais e ações antrópicas se articulam continuamente.

A figura 01 apresenta, por sua vez, o *Raincloud Plot* para a variável Agricultura, com objetivo de uma compreensão do comportamento dessa variável por região brasileira.

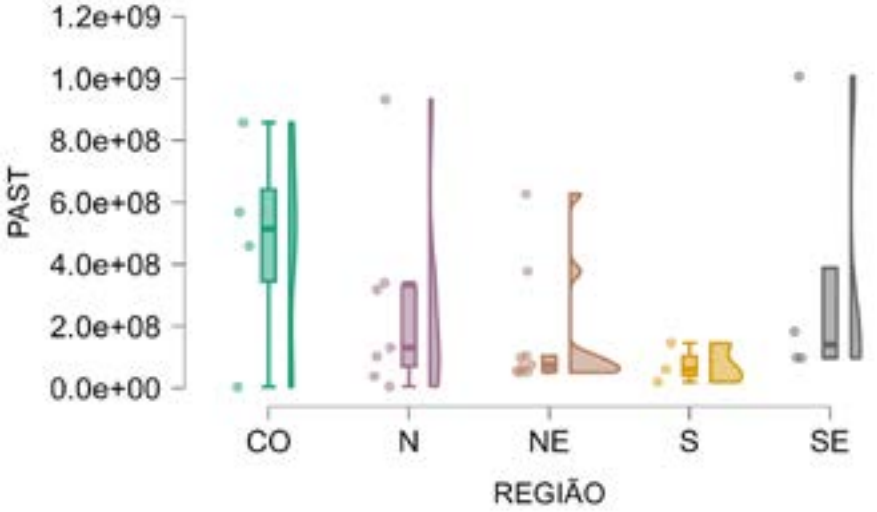
Figura 01. *Raincloud Plot* para variável Agricultura (Agri)



Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

Conforme a visualização oferecida com o *Raincloud Plot* de COS para a variável Agricultura, presente na figura 01, percebemos, na região CO, uma distribuição alongada dos dados, com valores bem distribuídos e sem ondas de distribuição. Já a região N apresenta os valores mais baixos com a onda de distribuição acompanhando os menores valores. A região NE possui desempenho pouco melhor que a região N, possuindo também distribuição de onda mais concentrada ao redor dos menores valores. A região S é a que mais se aproxima de CO, possuindo a mediana mais elevada entre as regiões brasileiras e leve distribuição ao redor dos valores mais altos. A região SE possui os valores bem distribuídos, ocupando o terceiro melhor desempenho entre as regiões do país. A figura 02 apresenta o *Raincloud Plot* de COS para a variável Pastagem.

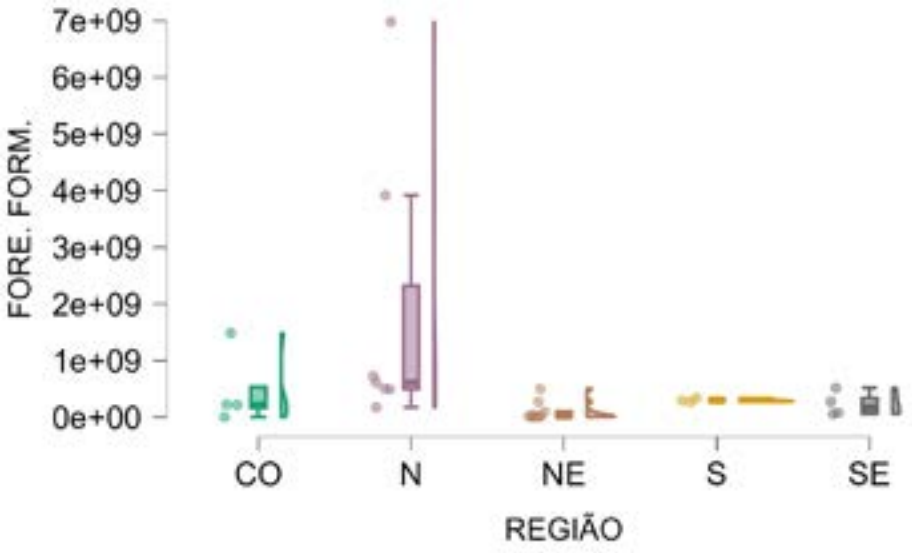
Figura 02. *Raincloud Plot* para variável Pastagem (Past)



Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

Perante as informações presentes na figura 02, a respeito do comportamento de COS para a variável Pastagem entre as regiões brasileiras, podemos verificar que a região CO apresenta o valor de mediana mais alto, seguida da região SE. As regiões N, NE e S apresentaram os valores mais baixos, sendo que a região NE e S possuem a distribuição em onda e as medianas menores entre todas as regiões brasileiras. A figura 03 apresenta *Raincloud Plot* para a variável Formações Florestais.

Figura 03. *Raincloud Plot* para variável Formações Florestais (Fore. Form.)



Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

A figura 03 possibilitou revelar que a região N possui os valores mais altos de COS para a variável Formações Florestais perante as regiões brasileiras. Em segundo lugar está a região CO, seguida de SE, sendo que a região S e NE apresentaram os piores desempenhos nessa variável.

Os padrões observados nos Raincloud Plots reforçam a importância de compreender o COS a partir de uma perspectiva espacial. Não se trata apenas de diferenças quantitativas entre regiões, mas de expressões territoriais de diferentes relações entre solo, cobertura vegetal, práticas de manejo e história de ocupação dos ambientes brasileiros.

Conforme afirmamos na introdução, os solos são indispensáveis para uma série de serviços ecossistêmicos essenciais à vida no planeta Terra. A análise estatística descritiva, até aqui, revelou padrões desiguais pelo espaço geográfico brasileiro. Tal fato coloca o desafio de pesquisas e intervenções de assistência técnica rural que promovam a disseminação de sistemas integrados de produção que se baseiem em princípios da Agricultura Sustentável, pois, desse modo, aumentamos as chances de regeneração da saúde edáfica (Primavesi, 1992).

Costa e Lawall (2017), por exemplo, chamam a atenção para a importância da Geografia Física, no âmbito da extensão universitária, em contribuir com uma compreensão sistêmica e sustentável dos solos. Esse é um caminho promissor em ser investigado e praticado, pois abrimos horizontes de entendimento desse recurso natural de modo a explicitar a indissociabilidade entre natureza e sociedade por meio da contribuição da Geografia Física.

Entendemos que a Geografia Física se preocupa com a análise e da pesquisa sobre a organização espacial dos geossistemas (Nascimento e Sampaio, 2005). Nesse aspecto, a saúde dos solos no que diz respeito à produção agropecuária é uma temática importante para a Geografia Física, já que esse recurso natural possui relevância ambiental e social que extrapola o âmbito agrícola, avançando para a qualidade e saúde dos geossistemas e da própria saúde de plantas, animais e seres humanos.

A Geografia Física possui papel fundamental nessa discussão, pois permite compreender que os padrões de COS observados são resultado da interação entre processos naturais, como clima, vegetação e formação dos solos, e processos sociais relacionados aos modelos de produção agrícola. Dessa forma, o carbono orgânico do solo ultrapassa sua condição de indicador químico, representando também uma expressão espacial da forma como diferentes sociedades se relacionam historicamente com seus ambientes.

No prosseguimento de nossas análises, com o objetivo de compreender e identificar estruturas (fatores) que ajudam a compreender a correlação entre as variáveis observadas, elaboramos uma Análise Fatorial Exploratória - AFE. A tabela 04 apresenta resultados da AFE.

Tabela 04. Análise Fatorial Exploratória entre as variáveis analisadas

	Factor 1	Uniqueness
PAST	1.008	-0.015
AGR		0.850
FORE. FORM.		0.963

Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

Os dados da tabela 04 revelaram que a variável Pastagem (Past) possui uma carga = 1.008 o que é extremamente alta e indicativa de que essa variável representa de modo forte o fator latente. A variável Agricultura (Agri) possui carga = 0.850 que significa uma carga forte e também uma variável importante para o fator, o que ocorre também para a variável Formações Florestais (Fore. Form.) com carga = 0.963.

A análise indicou a extração de um único fator com autovalor de 1,22, explicando 40,7% da variância total. A rotação Promax apresentou resultado praticamente idêntico (40,1%), confirmando a unidimensionalidade do conjunto de variáveis. Assim, as três variáveis demonstraram convergir para um único construto latente. Conforme havíamos verificado no âmbito das estatísticas descritivas que a maior parte de nossos dados não apresentou distribuição normal, isso nos impossibilitou a realização de uma ANOVA (Análise de Variância). Contudo, foi possível realizar um teste de *Kruskal-Wallis* para cada variável. O objetivo foi a verificação de diferença estatística significativa entre as distribuições das variáveis, comparando ranks os postos dos valores, ao invés dos próprios valores e, exatamente por isso, ele não exige que os dados sejam paramétricos.

O teste *Kruskal-Wallis* para os dados de COS da Agricultura perante as regiões brasileiras, demonstrou um $p = 0.031$, ou seja, < 0.05 e isso rejeita a hipótese nula, isto é, podemos afirmar que existe diferença estatisticamente significativa. O *Rank Epsilon-Squared* (ε^2) é uma medida de tamanho de efeito para o *Kruskal–Wallis*, sendo que o valor observado de 0.410 significa um tamanho de efeito grande, ou seja, a diferença regional ajuda a explicar cerca de 41% da variação nos rankings da variável agricultura.

A identificação de diferenças estatísticas entre determinadas regiões evidencia que os sistemas agrícolas, pastoris e florestais brasileiros apresentam trajetórias

distintas de transformação ambiental. A interpretação desses resultados demanda uma abordagem geográfica, pois as diferenças de COS são resultado da combinação entre fatores naturais e diferentes estratégias de apropriação e manejo dos recursos naturais.

Tabela 05. *Post Hoc* de Dunn para a variável Agricultura (Agri)

Comparison	z	W_i	W_j	r_{rb}	p	p_{bonf}	p_{holm}
CO - N	2.312	19.500	8.000	-0.786	.021	.208	.187
CO - NE	1.503	19.500	12.333	-0.611	.133	1.000	.835
CO - S	-0.632	19.500	23.333	0.167	.527	1.000	1.000
CO - SE	0.668	19.500	15.750	-0.125	.504	1.000	1.000
N - NE	-1.083	8.000	12.333	0.397	.279	1.000	1.000
N - S	-2.799	8.000	23.333	1.000	.005	.051	.051
N - SE	-1.558	8.000	15.750	0.571	.119	1.000	.835
NE - S	-2.079	12.333	23.333	0.926	.038	.376	.301
NE - SE	-0.716	12.333	15.750	0.222	.474	1.000	1.000
S - SE	1.251	23.333	15.750	-0.667	.211	1.000	1.000

Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

O *post hoc* de Dunn revelou que a única comparação próxima à significância foi entre as regiões N e S com um pHolm = 0.051, não atingiu significância ao nível de 5%, embora tenha ficado no limite. A magnitude dessa diferença foi extremamente elevada (rrb = 1.00). As demais comparações não apresentaram diferenças significativas após correção para múltiplas comparações.

Para a variável Pastagem, observamos que o p = 0.562, portanto, > 0.05, o que indica que não há diferença significativa entre as regiões para a variável analisada e por isso não realizamos post hoc de Dunn para a variável Pastagem.

Para a variável Formações Florestais, podemos observar um p = 0.018, portanto, < 0,05 o que indica que há diferença estatística significativa entre as regiões e, em face disto, realizamos *post hoc* de Dunn para essa variável, apresentando os valores na tabela 06.

Tabela 06. *Post Hoc* de Dunn para a variável Formações Florestais (Fore. Form.)

Comparison	z	W_i	W_j	r_{rb}	p	p_{bonf}	p_{holm}
CO - N	-1.773	12.750	21.571	0.500	.076	.762	.686
CO - NE	0.996	12.750	8.000	-0.278	.319	1.000	1.000
CO - S	-0.591	12.750	16.333	0.500	.554	1.000	1.000
CO - SE	-0.178	12.750	13.750	0.000	.859	1.000	1.000

Comparison	z	W_i	W_j	r_{rb}	p	p_{bonf}	p_{holm}
N - NE	3.393	21.571	8.000	-0.905	< .001	.007	.007
N - S	0.956	21.571	16.333	-0.714	.339	1.000	1.000
N - SE	1.572	21.571	13.750	-0.714	.116	1.000	.922
NE - S	-1.575	8.000	16.333	0.704	.115	1.000	.922
NE - SE	-1.206	8.000	13.750	0.611	.228	1.000	1.000
S - SE	0.426	16.333	13.750	-0.333	.670	1.000	1.000

Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

O teste *post hoc* de Dunn para a variável Formações Florestais, tabela 08, indicou que apenas a comparação entre as regiões N e NE apresentou diferença significativa com um p_{Holm} = .007, com a região Norte exibindo valores superiores à região Nordeste. A magnitude da diferença foi extremamente elevada (rrb = 0.905). Nenhuma outra comparação apresentou significância após correção por múltiplas comparações.

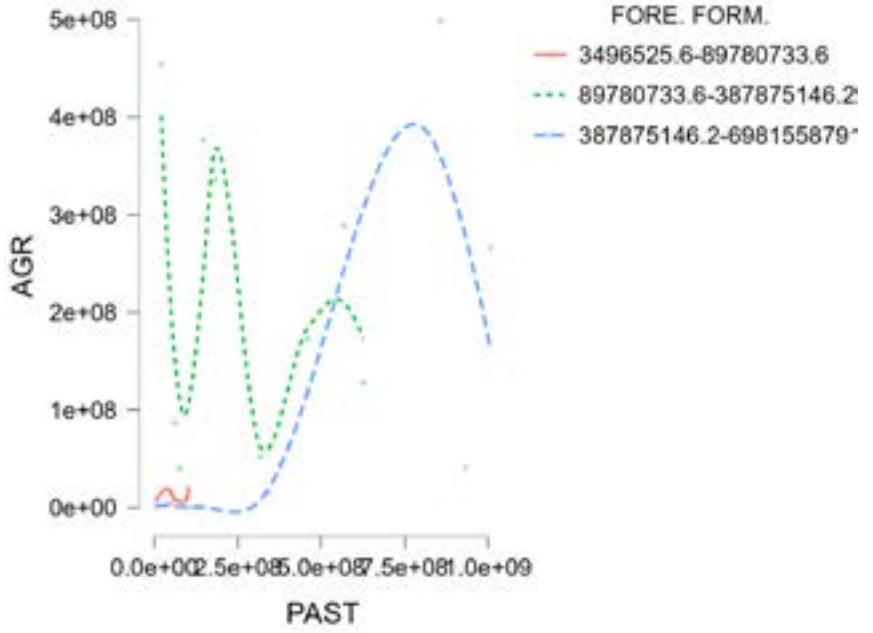
Tabela 07. Correlação Bayesiana com *Kendall´s Tau*

			Kendall's tau B	BF_{10}
AGR	-	PAST	0.373	8.784
AGR	-	FORE. FORM.	0.191	0.631
PAST	-	FORE. FORM.	0.362	7.091

Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

As correlações bayesianas de Kendall, presentes na tabela 07, indicaram uma associação positiva moderada entre Agricultura e Pastagem ($\boldsymbol{\tau B}$ = 0.373; BF_{10} = 8.784), bem como entre Pastagem e Formações Florestais ($\boldsymbol{\tau B}$ = 0.362; BF_{10} = 7.091), ambas apoiadas por forte evidência bayesiana. Por outro lado, a correlação entre Agricultura e Formações Florestais foi fraca ($\boldsymbol{\tau B}$ = 0.191), com BF_{10} = 0.631, o que indica ausência de evidência consistente de associação entre essas variáveis. O gráfico *Flexplot*, presente na figura 04, ajuda a visualizar essas correlações.

Figura 04. *Flexplo*t para Variáveis Agricultura, Pastagem e Formações Florestais



Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

O gráfico *flexplot* apresenta no eixo X a variável COS de Pastagem, no eixo Y a variável COS de Agricultura e nas linhas coloridas as principais faixas/intervalos dos valores de COS das Formações Florestais. Observamos que a relação entre Agricultura e Pastagem, considerando os valores de Formações Florestais, indica uma relação não linear entre as variáveis. Nas faixas mais elevadas de Formações Florestais, observamos um padrão de crescimento mais acentuado de Agricultura à medida que Pastagem aumenta e, quando esses valores são mais baixos, essa relação tende a desaparecer.

A associação entre determinadas variáveis demonstra que os usos da terra não devem ser analisados de maneira isolada. A perspectiva da Geografia Física possibilita compreender agricultura, pastagem e formações florestais como componentes de sistemas ambientais interligados, nos quais mudanças no uso e cobertura da terra podem influenciar a dinâmica do carbono no solo.

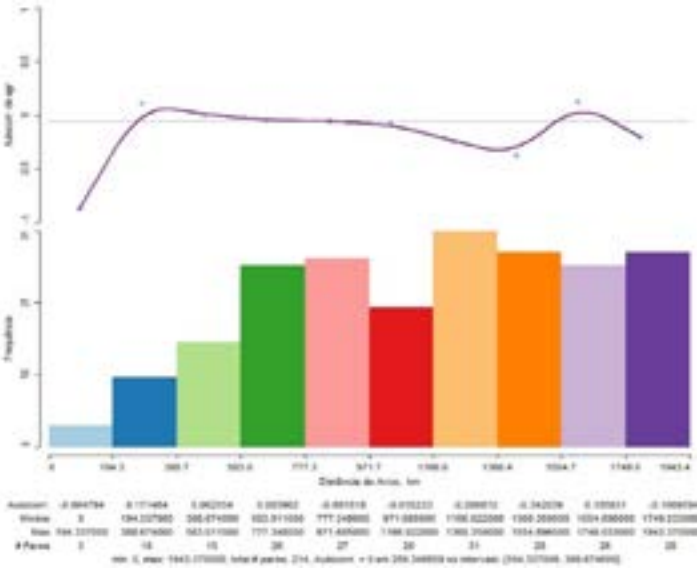
As análises estatísticas elaboradas revelaram padrões importantes em serem considerados nos dados de COS das regiões brasileiras, no sentido de levar em consideração as desigualdades e especificidades do processo histórico de constituição e reprodução do sistema agropecuário em cada uma delas. Isso, por sua vez, nos conduziu no caminho da Estatística Espacial como uma estratégia complementar na averiguação dos padrões estatísticos e espaciais, uma vez que o

espaço geográfico, de modo geral, não apenas é receptáculo das ações humanas, mas também, um agente de influência nas práticas e ações antrópicas, conforme Santos (2017) nos ensina.

Nesse sentido, no âmbito da Estatística Espacial, aplicamos o Moran´s I que se trata de um índice estatístico com a finalidade de medir o grau de autocorrelação espacial de uma determinada variável (Anselin, 2020). Em nosso caso, essa verificação preliminar é importante, pois nos ajuda a responder: para cada variável (dados de COS de agricultura, pastagem e formações florestais) as regiões e estados próximos apresentam correlação espacial? Valores próximos de +1 indicam uma forte autocorrelação espacial positiva; 0 significa ausência de autocorrelação espacial e -1 indica forte autocorrelação espacial negativa.

Para a variável de COS da Agricultura obtivemos um Moran´s I = -0.094 o que indica uma autocorrelação espacial negativa muito fraca. Para a variável de COS da Pastagem, observamos um Moran´s I = 0.204, ou seja, uma autocorrelação espacial positiva, porém, também fraca. Para dados de COS de Formações Florestais o valor encontrado de Moran´s I foi de -0.057, indicando uma fraca autocorrelação espacial negativa. Em face desses resultados optamos por não realizar o Moran Univariado Local. Optamos por realizar um Correlograma Espacial para cada variável. A figura 05 apresenta o Correlograma Espacial para COS oriundo de Agricultura.

Figura 05. Correlograma espacial para variável Agricultura

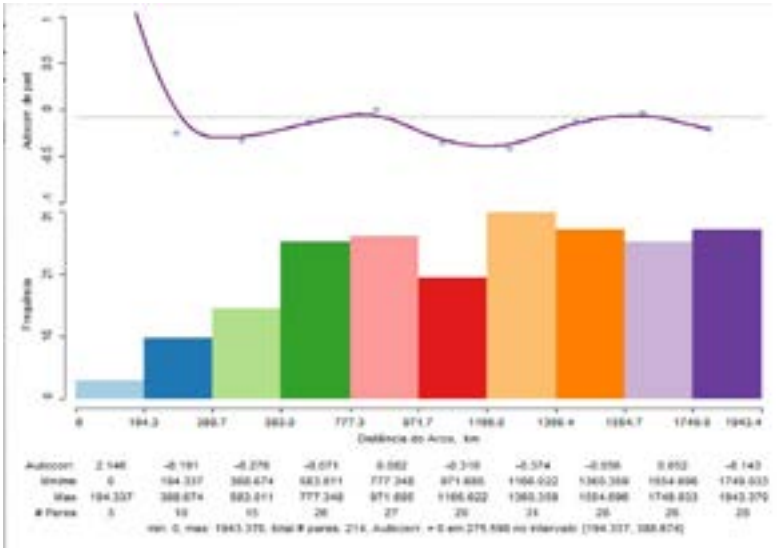


Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

No eixo vertical da parte superior verificamos a autocorrelação espacial, sendo que os valores positivos representam Estados próximos apresentando também valores de COS de Agricultura mais parecidos. Temos, ainda, 04 intervalos de distância que podemos interpretar. No primeiro intervalo de aproximadamente 194 km a 388 km a autocorrelação é positiva, mas moderada, ou seja: Estados vizinhos mais próximos apresentam tendência de valores semelhantes de COS de Agricultura.

No segundo intervalo de aproximadamente 583 km a 1160 km, podemos observar uma autocorrelação próxima de zero. No terceiro intervalo de aproximadamente 1360 km a 1749 km, há uma autocorrelação negativa, com uma queda próxima de 1500 km e, por fim, o último intervalo com distâncias próximas de 1943 km também com valores próximos a zero. Esse Correlograma espacial da figura 05 possibilita compreendermos a heterogeneidade ambiental do espaço geográfico brasileiro com distintos biomas, domínios morfoclimáticos, processos históricos de ocupação e uso da terra e distintos manejos. A figura 06, por seu turno, apresenta o Correlograma espacial para a variável COS oriundo de Pastagem.

Figura 06. Correlograma espacial para variável Pastagem

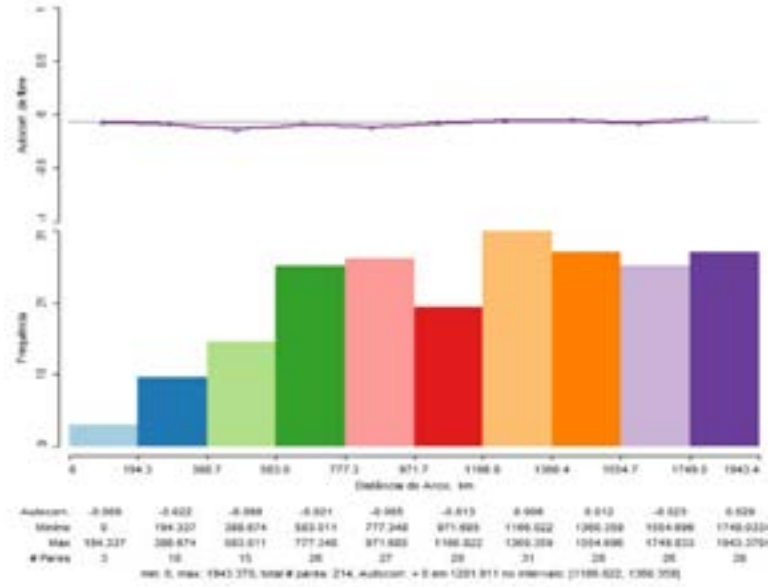


Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

Perante as informações presentes na figura 06, podemos observar 03 intervalos. O primeiro intervalo com uma autocorrelação espacial positiva, de 0 a 583 km, indicando que Estados mais próximos tendem a apresentar valores de COS de Pastagem mais próximos também. O segundo intervalo de 583 km a 1360 km com a curva oscilando ao redor de zero, indicando baixa autocorrelação espacial.

Por fim, o terceiro intervalo de 1360 km a 1943 km com uma autocorrelação espacial negativa, indicando que estados muito distantes tendem a apresentar valores opostos de COS de Pastagem. Esses dados reforçam as diferenças estatísticas entre as regiões brasileiras, observadas nas análises anteriores. A figura 07 apresenta o Correlograma espacial para a variável de COS oriundo das Formações Florestais.

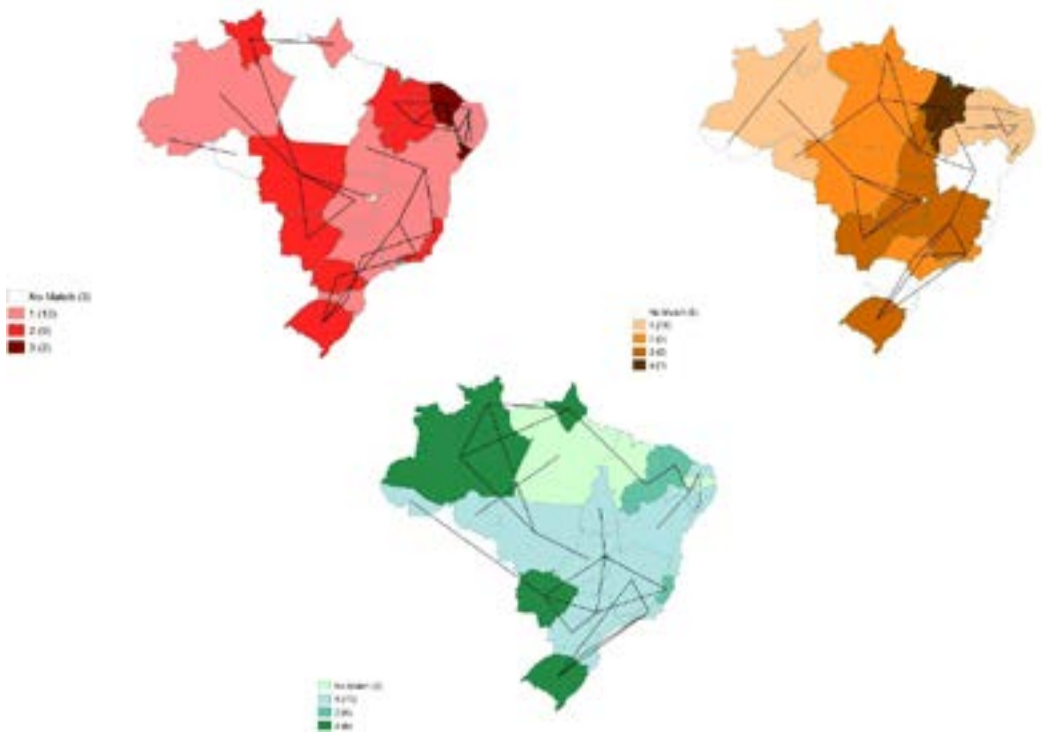
Figura 07. Correlograma espacial para variável Formações Florestais



Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

A figura 07, com o Correlograma espacial de COS para Formações Florestais, não apresenta, de modo explícito, vários intervalos. A curva oscila com valores muito próximos a zero e isso indica que a proximidade geográfica não é fator decisivo na variação dos valores considerados e que Estados brasileiros mais próximos não são mais parecidos entre si, perante a variável em questão, do que Estados mais distantes. Entretanto, importante compreender que um Correlograma espacial auxilia no entendimento de padrões globais. Por isso mesmo, para uma análise mais profunda no âmbito da Estatística Espacial, optamos por realizar visualizações espaciais (uma para cada variável estudada) utilizando a técnica *Local Neighbor Match Test*, que possibilita avaliar espacialmente, cada Estado brasileiro (padrão local), valores parecidos ou diferentes entre seus vizinhos, ajudando a compreender a dependência e a correlação espacial. A figura 08 apresenta essas visualizações espaciais.

Figura 08. *Local Neighbor Match Test* para variável Agricultura, Pastagem e Formações Florestais nos Estados Brasileiros



Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

A figura 08 apresenta 03 visualizações espaciais do Local Neighbor Match Test para as três variáveis: Agricultura (cores em tons de vermelho); Pastagem (cores em tons de marrom e laranja) e Formações Florestais (cores em tons de verde). Para a variável agricultura, observa-se uma forte presença de matches positivos em regiões onde o COS tende a se aproximar dos valores dos vizinhos imediatos, indicando relativa homogeneidade espacial — possivelmente ligada a práticas agrícolas mais intensivas e uniformes. As áreas do Nordeste e parte do Centro-Oeste mostram agrupamentos bem marcados, sugerindo que a conversão do solo para uso agrícola promove padrões semelhantes de estoque de carbono em áreas contíguas. Já as áreas sem correspondência ("No Match"), mais dispersas, revelam pontos onde a variabilidade local é maior e onde o comportamento espacial do COS não acompanha o dos vizinhos, o que pode indicar transições de uso, solos mais degradados ou práticas de manejo heterogêneas.

A presença de padrões espaciais de similaridade e diferença entre os estados brasileiros reforça uma das premissas fundamentais da Geografia Física: os fenômenos naturais e antrópicos organizam-se espacialmente de maneira desigual. O

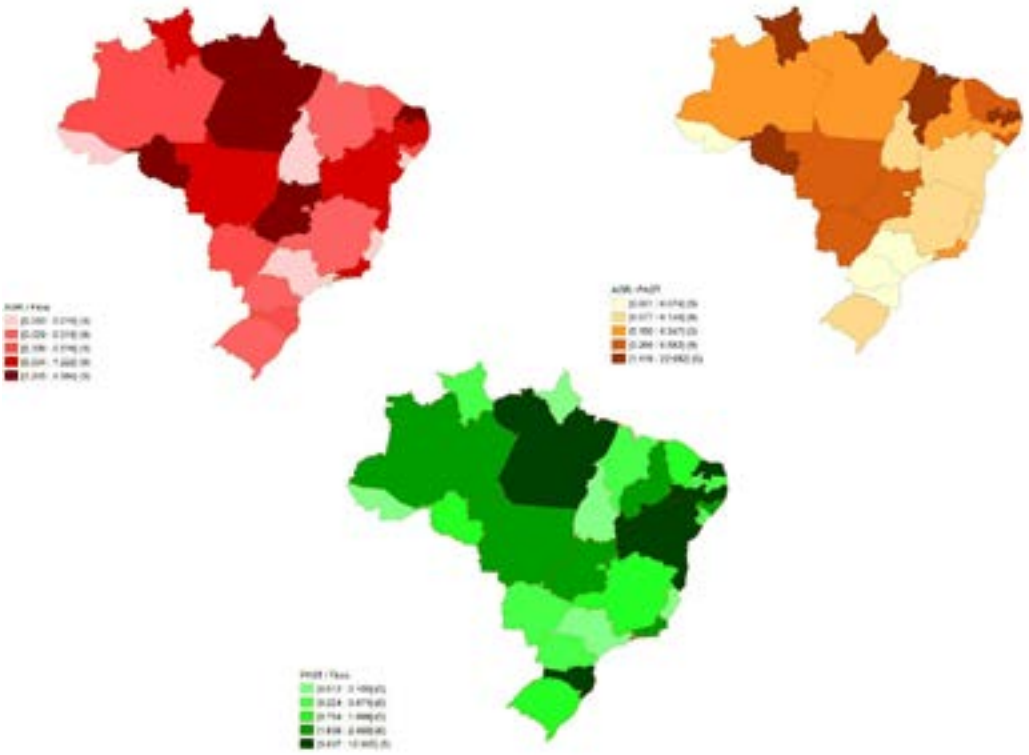
território brasileiro apresenta uma complexa combinação de biomas, condições climáticas, tipos de solos, formas de relevo e diferentes modelos históricos de ocupação, o que contribui para a formação de distintas paisagens edáficas e diferentes capacidades de manutenção do carbono orgânico.

Na visualização espacial da variável Pastagem (marrom), nota-se maior irregularidade, com áreas que alternam rapidamente entre match positivo, negativo e ausência de correspondência, refletindo o caráter mais heterogêneo do manejo pecuário no país. Essa oscilação indica que o carbono do solo em pastagens é mais sensível às práticas de manejo, à intensidade de uso e ao histórico de degradação.

Para a variável de Formações Florestais (verde), percebe-se uma distribuição mais equilibrada entre matches positivos e negativos, reforçando a diversidade estrutural e ecológica desses ambientes. Regiões ao Norte e Centro-Oeste apresentam maior consistência espacial, típica de áreas de vegetação nativa onde o estoque de carbono tende a ser mais estável e influenciado pela continuidade da cobertura vegetal. Em contraste, zonas com "No Match" ou com fortes oscilações sugerem fragmentação florestal ou transições para outros usos do solo, o que cria descontinuidades no padrão espacial do COS.

Para averiguar a proporção suavizada entre as variáveis nos Estados e regiões brasileiras, realizamos a Análise Espacial Empírica de Bayes. Tal técnica é próxima do suavizador Bayesiano Empírico padrão, contudo, ela compreende que a taxa de referência é calculada para uma janela espacial para cada observação individual, em vez de utilizar a mesma taxa de referência global para todas. Os vizinhos são determinados por elementos diferentes de zero na matriz de pesos espaciais (Anselin, 2018). A figura 09 apresenta os resultados alcançados, quando utilizamos essa técnica de Estatística Espacial.

Figura 09. Análise Espacial Empírica de Bayes para Agricultura/Formações Florestais; Agricultura/Pastagem e Pastagem/Formações Florestais nos Estados Brasileiros



Fonte: MAPBIOMAS (2025). Elaboração dos autores (2025).

A figura 09 apresenta três visualizações espaciais elaboradas a partir da Análise Espacial Empírica de Bayes. Em vermelho temos a relação entre COS de Agricultura e COS de Formações Florestais; em tons de marrom temos a relação entre COS de Agricultura e COS de Pastagem e; em tons de verde, a relação entre COS de Pastagem e COS de Formações Florestais; todas suavizadas pelo método *Empirical Bayes*. Importante afirmar que essa análise se refere a relações proporcionais e não à magnitude absoluta dos estoques de carbono no solo.

Na primeira visualização (canto superior esquerdo), representada em tons de vermelho, observam-se estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste com razões relativamente elevadas entre o COS de Agricultura e o COS de Formações Florestais. Isso indica que, nesses estados, o COS associado à agricultura apresenta valores relativamente próximos - em termos proporcionais - aos observados em COS de Formações Florestais.

Na segunda visualização (canto superior direito) temos destaque para a região Norte, Nordeste e Centro-Oeste com razões relativamente elevadas entre o COS da variável Agricultura e o COS de Pastagem. Isso significa que, nessas regiões, o COS de Agricultura possui valores relativamente próximos – também em termos proporcionais – aos observados na variável COS de Pastagem.

Por fim, na última visualização em tons de verde, é possível verificar que Norte e Nordeste possuem Estados brasileiros com razões relativamente elevadas entre o COS de Pastagem e o COS de Formações Florestais. Desse modo, isso indica que, nesses Estados, o COS de Pastagem apresenta valores relativamente próximos – em termos proporcionais – aos observados na variável COS de Formações Florestais.

A Geografia Física, nesse sentido, perante as análises realizadas, não pode – nem deve – ser encarada numa simplificação dicotômica para com a sociedade. Os dados de COS, não dizem respeito tão somente à saúde dos solos, mas, a irradiação de sua influência irradia e impacta a vida e o trabalho de inúmeros trabalhadores do campo e moradores de espaços urbanos. Lukács (2013) já explicou que a realidade objetiva implica uma articulação inextricável entre a esfera inorgânica, orgânica e o ser social.

Essa é uma pista importante para que possamos desenvolver atos conscientes – teleológicos – que contribuam para uma Agricultura Sustentável, ou seja, uma prática e intervenção agropecuária que se predisponha a cooperar com os processos da natureza para a promoção da vida. Nesse aspecto, é indispensável reconhecer o entendimento de que o modo como os seres humanos lidam com a natureza possui uma dependência ontológica (essencial e objetiva) para com o modo como os seres humanos se relacionam entre si no processo de produção das condições materiais da existência social (Lukács, 2013). Solos saudáveis, portanto, precisam ser recuperados – regenerados – mediante processos de recuperação e regeneração da saúde ambiental e humana.

Considerações finais

Os solos são recursos naturais multidimensionais, processuais e sistêmicos, oriundos de uma série de interações e dinâmicas entre seus atributos químicos, físicos e biológicos junto com a atmosfera, litosfera, hidrosfera e biosfera ao longo do tempo. A avaliação da saúde edáfica precisa considerar elementos e análises igualmente sistêmicas. Nesse sentido, o COS é um indicador chave que possibilita (porém, nunca de modo exclusivo) uma aproximação à saúde dos solos.

Neste artigo, analisamos dados de COS dos Estados e regiões brasileiras, por meio do auxílio de análises estatísticas e espaciais em articulação com a ciência geográfica, mais especificamente, as contribuições da Geografia Física. Os resultados alcançados revelaram desigualdades entre as três variáveis estudadas perante as regiões e os Estados brasileiros. Esse fato, coloca o desafio de universidades e órgãos de assistência técnica rural no sentido de contribuírem com a disseminação de sistemas integrados de produção agropecuária que prezem pela Agricultura Sustentável, ou seja, uma agricultura que se preocupe com a saúde do solo, dos geossistemas e, igualmente, a saúde de plantas, animais e seres humanos. Nesse sentido, a Geografia Física apresenta uma importante contribuição ao interpretar o solo como resultado de relações dinâmicas entre clima, organismos, relevo, material de origem, tempo e ação humana.

Referências

ANSELIN, L. **Applications of Spatial Weights.** 2018. Disponível em: https://geodacenter.github.io/workbook/4d_weights_applications/lab4d.html. Acesso em: dez. 2025.

ANSELIN, L. **Global Spatial Autocorrelation**. 2020. Disponível em: https://geodacenter-githubio.translate.goog/workbook/5a_global_auto/lab5a.html?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt&_x_tr_pto=tc#morans-i. Acesso em: dez. 2025.

CHERUBIN, M. R.; SCHIEBELBEIN, B. E. **Saúde do Solo:** Múltiplas Perspectivas e Percepções. Piracicaba: ESALQ/USP, 2022.

COSTA, M. O.; LAWALL, S. Solos e a Geografia Física: Reflexões e Práticas de Ensino. **I Congresso Nacional de Geografia Física**, p. 3665-3669, 2017. DOI: 10.20396/sbgfa.v1i2017.2371

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II.** São Paulo: Boitempo: 2013.

MAIA, S. M. F. *et al*. Carbono do Solo como Indicador de Saúde do Solo e sua relação com a Mitigação e Adaptação às Mudanças Climáticas no Brasil. *In*: CHERUBIN, M. R. *et al*. **Saúde do Solo em Ecossistemas Tropicais**: a base para mitigação e adaptação às mudanças climáticas. Piracicaba: FEALQ, 2025. p. 39-62.

MAPBIOMAS. **Algorithm Theoretical Bases Document – ATBD** – MapBiomas Soil, Collection 2.1, 2025.

NASCIMENTO, F. R.; SAMPAIO, J. L. F. Geografia Física, Geossistemas e Estudos Integrados da Paisagem. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 6/7, n. 01, p. 167-179, 2005.

PRIMAVESI, A. **Agricultura Sustentável**. São Paulo: Nobel, 1992.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

ROTATÓRIAS URBANAS E MOBILIDADE SUSTENTÁVEL: AVALIAÇÃO DA SEGURANÇA VIÁRIA EM JUAZEIRO DO NORTE (CE)

URBAN ROUNDABOUTS AND SUSTAINABLE MOBILITY: AN ASSESSMENT OF ROAD SAFETY IN JUAZEIRO DO NORTE (CE)

GLORIETAS URBANAS Y MOVILIDAD SOSTENIBLE: UNA EVALUACIÓN DE LA SEGURIDAD VIAL EN JUAZEIRO DO NORTE (CE)

DOI 10.55028/geop.v21i40

Antônio Soares Barros[*]
Raimundo Pereira Luna[**]
Yonar Cavalcante da Silva[***]

Resumo: As cidades médias brasileiras enfrentam desafios crescentes relacionados à mobilidade urbana e à segurança viária devido ao aumento da frota e à complexidade dos sistemas de circulação. Este artigo analisa a implantação de rotatórias urbanas em Juazeiro do Norte (CE), iniciada em 2022, discutindo suas contribuições para a segurança viária e a organização do tráfego. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa, baseado em dados do DEMUTRAN e documentos institucionais. Os resultados indicam baixa participação das rotatórias nos acidentes registrados e evidenciam seu potencial para reorganizar a circulação, contribuindo para o planejamento da mobilidade urbana.

Palavras-chave: Mobilidade urbana; Segurança viária; Planejamento urbano; Sustentabilidade.

Abstract: Mid-sized Brazilian cities face growing challenges regarding urban mobility and road safety due to the expanding vehicle fleet and the complexity of traffic systems. This article analyzes

Introdução

A mobilidade urbana constitui um dos principais desafios enfrentados pelas cidades brasileiras contemporâneas, especialmente aquelas de porte médio que vivenciam processos acelerados de expansão urbana e intensificação dos fluxos veiculares. O crescimento desordenado, aliado à fragmentação do uso do solo e à concentração de atividades em áreas centrais, tem ampliado as distâncias percorridas diariamente pela população, pressionando a infraestrutura viária existente (Vasconcellos, 2014).

Nas últimas décadas, a predominância do transporte individual motori-

[*] Engenheiro Civil, Mestre, Universidade Federal do Cariri-UFCA. 0000-0002-2432-0801 e-mail antoniosb65@yahoo.com.

[**] Geografo, Especialista, Universidade Regional do Cariri-URCA. 0009-0002-9277-1779 e-mail raimundoluna13@gmail.com.

[***] Tecnóloga da Construção Civil, Mestranda, Universidade Federal do Cariri-UFCA. 0009-0009-9578-5173 e-mail yonar.cavalcante@urca.br.

the implementation of urban roundabouts in Juazeiro do Norte (CE), initiated in 2022, and discusses their contributions to road safety and traffic organization. It presents a case study employing both qualitative and quantitative approaches, based on data from DEMUTRAN and institutional documents. The results indicate a low incidence of accidents involving these roundabouts and highlight their potential to reorganize traffic flow, thereby contributing to urban mobility planning.

Keywords: Urban mobility; Road safety; Urban planning; Sustainability.

Resumen: Las ciudades brasileñas de tamaño mediano se enfrentan a desafíos crecientes en materia de movilidad urbana y seguridad vial, debido a la expansión del parque automotor y a la complejidad de los sistemas de tráfico. Este artículo analiza la implementación de rotondas urbanas en Juazeiro do Norte (CE), iniciada en 2022, y examina su contribución a la seguridad vial y a la organización del tráfico. Se presenta un estudio de caso que emplea enfoques tanto cualitativos como cuantitativos, basado en datos de DEMUTRAN y en documentación institucional. Los resultados indican una baja incidencia de accidentes en estas rotondas y destacan su potencial para reorganizar el flujo vehicular, contribuyendo así a la planificación de la movilidad urbana.

Palabras clave: Movilidad urbana; Seguridad vial; Planificación urbana; Sostenibilidad.

zado consolidou-se como característica marcante da mobilidade urbana no Brasil. Tal padrão de deslocamento, incentivado historicamente por políticas públicas voltadas ao automóvel, contribuiu para a saturação das vias urbanas e para o aumento dos conflitos no trânsito, especialmente em áreas de interseção viária (ANTP, 2017).

Esse cenário tem implicações diretas sobre a segurança viária, uma vez que o trânsito urbano figura entre as principais causas de mortes e lesões no país. Segundo a Organização Mundial da Saúde, os acidentes de trânsito configuram-se como um grave problema de saúde pública, afetando de forma desproporcional países de renda média, como o Brasil (WHO, 2018).

No espaço urbano, as interseções viárias concentram parcela significativa dos acidentes de trânsito, em razão da convergência de fluxos, da multiplicidade de movimentos possíveis e da necessidade de tomada rápida de decisão por parte dos condutores e pedestres (Aashto, 2011). Dessa forma, o desenho geométrico dessas interseções assume papel estratégico na redução de riscos e na promoção de deslocamentos mais seguros.

O planejamento urbano contemporâneo tem buscado incorporar soluções que conciliem eficiência operacional, segurança viária e sustentabilidade ambiental. Nesse contexto, o conceito de mobilidade urbana sustentável emerge como diretriz central, ao prio-

rizar a redução de externalidades negativas associadas ao transporte, como acidentes, emissões de poluentes e consumo excessivo de energia (Banister, 2008).

No Brasil, a Política Nacional de Mobilidade Urbana (PNMU), instituída pela Lei nº 12.587/2012, reforça a necessidade de integração entre planejamento urbano e transporte, bem como a adoção de medidas que promovam a segurança viária e a racionalização do uso do sistema viário (Brasil, 2012). Essa política estabelece princípios que orientam os municípios na implementação de intervenções voltadas à melhoria da circulação urbana.

Entre as alternativas adotadas por gestores públicos, destaca-se a implantação de rotatórias urbanas como dispositivo de controle de interseções. Estudos nacionais e internacionais indicam que as rotatórias contribuem para a redução do número e da gravidade dos acidentes, ao eliminar conflitos frontais e reduzir a velocidade média dos veículos (FHWA, 2010).

Além dos benefícios relacionados à segurança, as rotatórias apresentam vantagens operacionais, como maior fluidez do tráfego e menor dependência de sistemas semafóricos. Essa característica reduz custos de implantação, manutenção e consumo de energia elétrica, tornando-as particularmente atrativas para cidades médias e pequenas (ANTP, 2017).

Diversos estudos internacionais têm demonstrado que a adoção de rotatórias pode contribuir para a redução da frequência e da gravidade dos acidentes em comparação com interseções convencionais, sobretudo em locais onde predominam conflitos de conversão e cruzamento. Entretanto, esses benefícios dependem de fatores como o dimensionamento geométrico, o volume de tráfego, a composição da frota e o contexto urbano em que essas estruturas são implantadas. Dessa forma, a avaliação dos efeitos das rotatórias deve considerar as especificidades de cada realidade local, evitando generalizações baseadas exclusivamente em experiências desenvolvidas em outros contextos.

Sob a perspectiva do desenho urbano, as rotatórias também podem desempenhar papel relevante na reorganização dos fluxos e na qualificação do espaço público. Autores como Jacobs (2011) e Gehl (2013) destacam que intervenções viárias, quando bem planejadas, podem contribuir para ambientes urbanos mais legíveis, seguros e integrados.

No contexto brasileiro, cidades médias assumem papel estratégico na rede urbana nacional, concentrando fluxos regionais e desempenhando funções de centralidade econômica e social. Contudo, essas cidades frequentemente enfrentam limitações técnicas e financeiras para a implementação de soluções complexas de

gestão do trânsito, o que reforça a necessidade de alternativas eficazes e de baixo custo (Sposito, 2013).

Juazeiro do Norte, localizado na Região Metropolitana do Cariri, no estado do Ceará, insere-se nesse contexto de cidade média em acelerado processo de urbanização. O município tem registrado crescimento populacional, expansão da malha urbana e intensificação da circulação veicular, fatores que ampliam os desafios relacionados à mobilidade e à segurança viária.

Apesar da crescente adoção de rotatórias em municípios brasileiros, ainda são limitados os estudos empíricos que analisam seus efeitos em cidades médias, especialmente no semiárido nordestino. Grande parte da literatura concentra-se em grandes centros urbanos ou em estudos de engenharia de tráfego baseados em simulações e indicadores operacionais, havendo menor número de pesquisas que discutam essas intervenções sob a perspectiva do planejamento urbano e da mobilidade sustentável. Essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que documentem experiências municipais e analisem seus resultados à luz das políticas públicas de mobilidade.

A partir de 2022, a gestão municipal passou a adotar a implantação de rotatórias urbanas como estratégia para enfrentar pontos críticos do sistema viário, especialmente em corredores estruturantes e cruzamentos com histórico de acidentes recorrentes. Essa mudança representa uma inflexão relevante na política local de gestão do trânsito.

Os dados divulgados pelo Departamento Municipal de Trânsito indicam redução expressiva de acidentes em interseções convertidas em rotatórias, além de baixa participação dessas estruturas no total de ocorrências registradas no município. Tais evidências reforçam a pertinência da análise dessas intervenções sob a ótica do planejamento urbano e da mobilidade sustentável.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender de que forma a implantação de rotatórias contribui para a melhoria da segurança viária e para a reorganização da mobilidade urbana em cidades médias. A análise desse tipo de intervenção permite avaliar não apenas seus impactos técnicos, mas também suas implicações sociais e urbanísticas.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a implantação de rotatórias urbanas em Juazeiro do Norte (CE), discutindo suas contribuições para a segurança viária e para a organização da circulação urbana, com base em dados secundários oficiais e na literatura especializada sobre mobilidade urbana sustentável. Ao examinar essa experiência municipal, o estudo busca contribuir para o debate acerca da adoção de soluções de engenharia de tráfego em cidades

médias brasileiras, reconhecendo as potencialidades e as limitações inerentes aos dados analisados.

Metodologia

Abordagem e delineamento da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, com delineamento do tipo estudo de caso, tendo como objeto o município de Juazeiro do Norte, localizado no sul do estado do Ceará. A opção pelo estudo de caso justifica-se pela possibilidade de análise aprofundada de fenômenos urbanos contextualizados, permitindo compreender as especificidades locais associadas à implantação de rotatórias urbanas e seus impactos na mobilidade e na segurança viária (Yin, 2015).

A abordagem qualitativa foi empregada para interpretar as políticas públicas de mobilidade urbana, os critérios técnicos associados ao desenho viário e as diretrizes institucionais que orientaram a implantação das rotatórias. Já a abordagem quantitativa concentrou-se na análise dos dados de acidentes de trânsito e na sistematização das informações espaciais relativas à localização e ao período de implantação das interseções analisadas, conforme recomendado por Creswell (2014) e Flick (2018).

A análise das rotatórias foi conduzida com base em quatro critérios: (i) localização em vias estruturantes do sistema viário urbano; (ii) período de implantação; (iii) características físicas e funcionais observadas por meio de imagens de satélite e documentos técnicos; e (iv) informações sobre acidentes de trânsito disponibilizadas pelo DEMUTRAN. Esses critérios permitiram avaliar a implantação das rotatórias sob a perspectiva do planejamento urbano e da segurança viária, considerando as limitações inerentes ao conjunto de dados disponíveis.

Área de estudo

O município de Juazeiro do Norte integra a Região Metropolitana do Cariri e exerce papel central na rede urbana regional, apresentando forte dinamismo econômico, comercial e de serviços, o que resulta em elevados fluxos diários de veículos e pessoas. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município possui população superior a 270 mil habitantes, configurando-se como cidade média com elevada taxa de motorização.

O crescimento urbano acelerado, associado à expansão periférica e à concentração de atividades no núcleo central, tem intensificado os conflitos no sistema viário, sobretudo em eixos estruturantes e interseções de grande demanda. Estudos anteriores destacam que a configuração urbana de Juazeiro do Norte apresenta forte dependência do transporte individual motorizado, em detrimento dos modos ativos e do transporte coletivo (Barros, 2020; Vasconcellos, 2014).

A Figura 1 apresenta a localização do município de Juazeiro do Norte no contexto regional, evidenciando sua inserção territorial e a área urbana analisada.

Figura 1. Localização do município de Juazeiro do Norte (CE)



Fonte: Barros *et al.* (2020).

A escolha do município como área de estudo fundamenta-se, ainda, no fato de Juazeiro do Norte ter adotado, a partir de 2022, uma política sistemática de implantação de rotatórias urbanas como alternativa aos cruzamentos semaforizados, configurando um laboratório empírico relevante para análise dos efeitos dessa estratégia sobre a segurança viária e a mobilidade urbana sustentável (Brasil, 2022; ANTP, 2017).

Procedimentos de coleta de dados

Os dados utilizados na pesquisa foram obtidos a partir de fontes secundárias oficiais, incluindo relatórios técnicos, bases estatísticas e documentos institucionais disponibilizados pelo Departamento Municipal de Trânsito (DEMUTRAN) de Juazeiro do Norte. Complementarmente, foram consultados documentos públicos da Prefeitura Municipal, bem como informações acessadas por meio da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011).

Foram coletados dados referentes: à localização das rotatórias implantadas no município; ao ano de implantação de cada interseção; aos registros de acidentes de trânsito associados aos trechos analisados; ao total de ocorrências registradas no sistema viário urbano no período estudado.

Os dados foram organizados em planilhas eletrônicas e posteriormente sistematizados para identificar padrões relacionados à distribuição espacial das rotatórias, ao período de implantação e às informações sobre acidentes de trânsito. A utilização de dados secundários justifica-se pela confiabilidade das bases oficiais empregadas e pela possibilidade de análise de intervenções já consolidadas no sistema viário municipal.

O recorte temporal da pesquisa compreende os anos de 2022 a 2025, período correspondente à implantação e consolidação das rotatórias urbanas no município, permitindo a análise comparativa entre diferentes fases do processo de intervenção viária.

Tratamento e análise dos dados

Os dados quantitativos foram organizados em tabelas e gráficos, permitindo identificar padrões, tendências e a participação relativa das rotatórias no conjunto de acidentes registrados no município. A análise estatística adotou procedimentos descritivos, conforme orientações de Triola (2017) e Bussab e Morettin (2017), adequados à natureza exploratória do estudo.

A interpretação dos resultados não teve como objetivo estabelecer relações de causalidade entre a implantação das rotatórias e a redução dos acidentes, uma vez que não estavam disponíveis informações sobre volume de tráfego, nível de serviço, velocidade operacional ou exposição ao risco em cada interseção. Dessa forma, os resultados foram analisados de maneira descritiva e interpretativa, buscando identificar tendências observadas e confrontá-las com evidências apresentadas na literatura especializada.

As informações relativas à localização das rotatórias foram organizadas com base em imagens de satélite e documentos institucionais, permitindo analisar sua inserção no sistema viário urbano e sua relação com os principais eixos de circulação da cidade.

A natureza dos dados utilizados não permitiu estabelecer relações de causalidade entre a implantação das rotatórias e a ocorrência de acidentes de trânsito, uma vez que não estavam disponíveis informações sobre volume de tráfego, velocidade operacional, nível de serviço ou exposição ao risco em cada interseção. Assim, os resultados foram interpretados de forma descritiva e comparados com evidências reportadas na literatura especializada, buscando identificar convergências e particularidades do caso estudado.

A interpretação dos resultados foi realizada à luz do referencial teórico sobre mobilidade urbana sustentável, segurança viária e desenho de interseções, considerando diretrizes nacionais e internacionais, como as propostas pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2018) e pelo Conselho Nacional de Trânsito (Brasil, 2022).

Limitações do estudo

Ressalta-se que a pesquisa se baseia em dados secundários, estando, portanto, condicionada à qualidade e à disponibilidade das informações fornecidas pelos órgãos oficiais. Além disso, não foram realizadas pesquisas de campo ou entrevistas com usuários, concentrando-se a análise nos registros institucionais e na literatura especializada, o que está em consonância com o escopo metodológico proposto e com estudos similares na área (Maricato, 2011; Vasconcellos, 2014).

Resultados e Discussão

Implantação das rotatórias em Juazeiro do Norte

Entre 2022 e 2025, o município de Juazeiro do Norte implantou 12 rotatórias urbanas, concentradas principalmente em corredores viários estruturantes, como as avenidas Rui Barbosa, Castelo Branco, Ailton Gomes e Humberto Bezerra. O primeiro ciclo de implantação ocorreu em 2022, com cinco rotatórias, seguido por uma segunda etapa em 2024, quando seis novas estruturas foram implementadas, e uma ampliação

A partir dessa experiência, novas rotatórias foram implantadas em pontos estratégicos da malha urbana, como as avenidas Humberto Bezerra, Castelo Branco e Virgílio Távora. Em trechos como o bairro Pirajá, a implantação ocorreu

inicialmente em fase experimental, permitindo ajustes técnicos antes da efetivação definitiva, evidenciando a importância de estudos prévios em campo.

Até 2025, o município passou a contar com 12 rotatórias implantadas em vias estratégicas, distribuídas principalmente ao longo dos eixos da Avenida Rui Barbosa, Avenida Castelo Branco e Avenida Ailton Gomes, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Rotatórias implantadas em Juazeiro do Norte (CE) entre 2022 e 2025

Nº	Localização	Ano de implantação
1	Rua São Pedro × Av. Rui Barbosa	2022
2	Rua José Marrocos × Av. Rui Barbosa	2022
3	Rua das Flores × Av. Rui Barbosa	2022
4	Av. Humberto Bezerra × Av. Castelo Branco	2022
5	Av. Ailton Gomes × Av. Maria Ednir	2022
6	Av. Castelo Branco × Rua das Flores	2024
7	Av. Castelo Branco × Rua José Marrocos	2024
8	Av. Castelo Branco × Av. Antônio Pereira da Silva	2024
9	Av. Manoel Coelho de Alencar × Gov. Virgílio Távora	2024
10	Av. Coronel Humberto Bezerra × Gov. Virgílio Távora	2024
11	Av. Castelo Branco × Av Maria Ednir e Rua Maria Vilac	2024
12	Av. Ailton Gomes × Av. Plácido Aderaldo Castelo	2025

Fonte: DEMUTRAN e informações institucionais da Prefeitura de Juazeiro do Norte (2022–2025). Elaborado pelos autores, 2025.

Observa-se que a implantação das rotatórias ocorreu de forma gradual, concentrando-se em corredores viários de elevada importância para a circulação urbana. Essa distribuição evidencia uma estratégia de priorização de interseções consideradas críticas pelo órgão gestor, indicando que as intervenções não ocorreram de forma aleatória, mas como parte de uma política de reorganização da mobilidade urbana municipal.

Análise das rotatórias urbanas em Juazeiro do Norte

A rotatória implantada no cruzamento da Rua São Pedro com a Avenida Rui Barbosa, em 2022, representa um marco inicial na reorientação da política de gestão do trânsito urbano de Juazeiro do Norte. Antes da intervenção, o local era caracterizado por elevado volume de tráfego e recorrência de acidentes, associados à presença de cruzamentos diretos e à elevada velocidade operacional dos veículos. A análise da vista aérea (Figura 2) evidencia a substituição do modelo

tradicional de interseção por um dispositivo que reorganiza os fluxos e elimina pontos críticos de conflito.

Figura 2. Vista aérea da rotatória da Rua São Pedro × Avenida Rui Barbosa (Juazeiro do Norte – CE)



Fonte: Google Earth (2024). Elaborado pelos autores, 2025.

Observa-se que o desenho geométrico da rotatória induz à redução das velocidades de aproximação, conforme apontado pela literatura como fator determinante na mitigação da gravidade dos acidentes urbanos (WHO, 2018; ANTP, 2017). A centralização dos movimentos circulares e a obrigatoriedade de cessão de passagem contribuem para maior previsibilidade das manobras, reduzindo situações de colisão lateral, comuns em cruzamentos convencionais.

Além do impacto direto na segurança viária, a implantação dessa rotatória possui relevância simbólica e institucional, ao inaugurar uma estratégia de intervenção baseada em soluções de engenharia de tráfego de menor custo operacional e maior eficiência energética, em substituição à dependência de sistemas semafóricos. A experiência positiva associada a essa primeira intervenção contribuiu para a ampliação do uso de rotatórias em outros pontos da cidade, consolidando um novo padrão de tratamento das interseções urbanas.

A rotatória implantada no cruzamento da Avenida Castelo Branco com a Rua José Marrocos destaca-se, entre as intervenções analisadas, como a mais bem

planejada do ponto de vista geométrico e funcional. A análise da imagem aérea (Figura 3) evidencia um dispositivo de grande porte, com diâmetro ampliado, capaz de acomodar volumes significativos de tráfego sem comprometer a fluidez da circulação.

Figura 3. Vista aérea da rotatória da Avenida Castelo Branco × Rua José Marrocos (Juazeiro do Norte – CE)



Fonte: Google Earth (2024). Elaborado pelos autores, 2025.

Diferentemente de outras rotatórias implantadas no município, essa intervenção incorpora faixas de pedestres devidamente posicionadas nas aproximações, o que demonstra a preocupação com a segurança dos usuários não motorizados e a integração entre mobilidade veicular e circulação a pé. A presença dessas travessias contribui para a redução das velocidades de aproximação e reforça o caráter urbano da via, mitigando a lógica exclusivamente voltada ao automóvel.

O porte da rotatória permite maior segregação dos fluxos e melhor distribuição dos movimentos de conversão, reduzindo conflitos diretos entre veículos. Observa-se que o desenho geométrico favorece trajetórias mais suaves e previsíveis, aspecto fundamental para a segurança viária, especialmente em corredores com elevado volume de tráfego, como é o caso da Avenida Castelo Branco.

Além disso, a implantação dessa rotatória em um eixo estrutural da cidade indica a maturação da estratégia adotada pelo poder público municipal, incor-

porando aprendizados oriundos de intervenções anteriores. A combinação entre dimensões adequadas, organização dos fluxos e inclusão de dispositivos de segurança para pedestres confere a essa rotatória um caráter exemplar, podendo ser tomada como referência para futuras intervenções no sistema viário de Juazeiro do Norte.

Localizada em um dos principais eixos estruturantes da malha viária de Juazeiro do Norte, a rotatória da Avenida Castelo Branco com a Rua das Flores apresenta importância estratégica devido ao elevado volume de tráfego e à função de conexão entre áreas residenciais, comerciais e corredores de circulação regional. A observação da Figura 4 revela que a implantação da rotatória ocorreu em um contexto de intensa pressão sobre a infraestrutura viária, marcada por fluxos contínuos e elevada complexidade de manobras.

Figura 4. Vista aérea da rotatória da Avenida Castelo Branco × Rua das Flores (Juazeiro do Norte – CE)



Fonte: Google Earth (2024). Elaborado pelos autores, 2025.

A reorganização dos fluxos promovida pela rotatória permite a diluição dos conflitos veiculares ao longo do anel circulatório, reduzindo a concentração de movimentos simultâneos em um único ponto. Esse aspecto é particularmente relevante em vias arteriais, onde a combinação de altos volumes e velocidades

tende a elevar o risco de acidentes, conforme discutido por Vasconcellos (2014) e corroborado por diretrizes técnicas nacionais (Brasil, 2022).

Do ponto de vista urbanístico, a intervenção contribui para a qualificação do espaço viário ao estabelecer um elemento ordenador do tráfego, capaz de melhorar a fluidez sem comprometer a segurança. A escolha desse ponto para implantação da rotatória evidencia a utilização de critérios técnicos associados à hierarquia viária e à funcionalidade urbana, reforçando o papel do planejamento como instrumento de racionalização das intervenções no sistema de circulação.

Rotatória da Avenida Ailton Gomes × Avenida Plácido Aderaldo Castelo (2025)

A rotatória implantada no cruzamento da Avenida Ailton Gomes com a Avenida Plácido Aderaldo Castelo, em 2025, representa a fase mais recente do processo de expansão dessa tipologia de interseção no município. A análise da Figura 5 permite observar a consolidação de um padrão de intervenção que privilegia a simplicidade geométrica e a adaptação ao contexto urbano existente, sem demandar grandes obras de reconfiguração viária.

Figura 5. Vista aérea da rotatória da Avenida Ailton Gomes × Avenida Plácido Aderaldo Castelo (Juazeiro do Norte – CE)



Fonte: Google Earth (2025). Elaborado pelos autores, 2025.

Por tratar-se de uma implantação recente, essa rotatória assume caráter estratégico tanto do ponto de vista operacional quanto como instrumento de avaliação contínua da política pública adotada. A escolha de um cruzamento relevante para a circulação urbana indica a continuidade da estratégia de priorização de pontos críticos, alinhada às recomendações da literatura especializada sobre intervenções graduais e monitoradas no sistema viário urbano (ANTP, 2017; WHO, 2018).

Além disso, a análise das intervenções evidencia o potencial dessas estruturas para promover maior segurança e fluidez em áreas de crescimento urbano recente, onde a intensificação dos deslocamentos tende a preceder a consolidação da infraestrutura. Nesse sentido, a rotatória da Avenida Ailton Gomes com a Avenida Plácido Aderaldo Castelo reforça a compreensão das rotatórias como soluções escaláveis e adaptáveis, especialmente adequadas às cidades médias brasileiras que enfrentam desafios associados à urbanização acelerada e à limitação de recursos públicos.

A área localizada no cruzamento da Avenida Castelo Branco com a Avenida Ailton Gomes encontra-se atualmente em fase de estudos técnicos para possível implantação de uma nova rotatória urbana, conforme indicado por registros institucionais e observação da área (Figura 6). Trata-se de um ponto estratégico da malha viária de Juazeiro do Norte, caracterizado por elevado volume de tráfego e pela convergência de fluxos provenientes de importantes eixos de circulação urbana.

Figura 6. Área em estudo para implantação de rotatória no cruzamento da Avenida Castelo Branco × Avenida Ailton Gomes (Juazeiro do Norte – CE)



Fonte: Google Earth (2025). Elaborado pelos autores, 2025.

A análise da imagem evidencia a complexidade do cruzamento, marcada pela presença de múltiplas aproximações, movimentos de conversão frequentes e elevada interação entre veículos de diferentes portes. Esse conjunto de fatores configura um ambiente propício à ocorrência de conflitos viários, aspecto amplamente discutido na literatura sobre segurança viária e desenho de interseções urbanas (WHO, 2018; ANTP, 2017).

A realização de estudos prévios para definição da tipologia de intervenção reforça a adoção de uma abordagem técnica e gradual por parte do poder público municipal, alinhada às diretrizes nacionais de planejamento da mobilidade urbana (Brasil, 2022). Nesse sentido, a avaliação da implantação de uma rotatória nesse cruzamento indica a continuidade da estratégia de priorização de soluções que induzem à redução de velocidades e à reorganização dos fluxos, em detrimento de intervenções baseadas exclusivamente na ampliação da capacidade viária ou na instalação de sistemas semafóricos.

Além disso, a consideração desse ponto para futura intervenção revela a consolidação das rotatórias como instrumentos permanentes da política de gestão do trânsito em Juazeiro do Norte, incorporadas de forma progressiva ao planejamento urbano. A análise do local em estudo contribui para compreender a lógica de expansão dessas estruturas e evidencia o potencial das rotatórias como soluções adaptáveis a diferentes contextos urbanos, especialmente em cidades médias submetidas a processos intensos de urbanização.

A análise conjunta das rotatórias implantadas evidencia um padrão de intervenção baseado na priorização de corredores estruturantes e cruzamentos com elevada demanda de circulação. Embora apresentem diferenças quanto às dimensões e à configuração geométrica, as intervenções compartilham características voltadas à reorganização dos fluxos veiculares e à redução dos conflitos nas interseções. Esses resultados são coerentes com a literatura especializada, que destaca o potencial das rotatórias para ordenar a circulação e reduzir pontos de conflito, desde que adequadamente dimensionadas e compatíveis com as características operacionais da via.

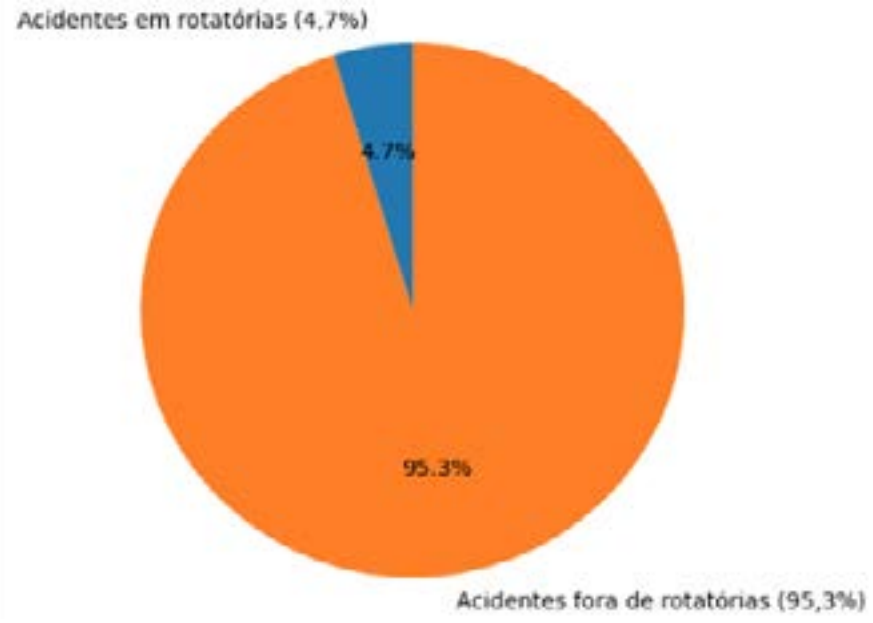
No entanto, em razão da ausência de indicadores operacionais, como volume de tráfego, tempos médios de espera e níveis de serviço, a presente pesquisa restringe-se à análise das características das intervenções e dos dados institucionais disponíveis, não sendo possível mensurar quantitativamente os efeitos dessas obras sobre o desempenho do sistema viário.

Impactos na segurança viária

Os dados divulgados pelo Departamento Municipal de Trânsito (DEMUTRAN) indicam que, entre janeiro e maio de 2023, apenas 4,7% dos acidentes de trânsito registrados em Juazeiro do Norte ocorreram em rotatórias, enquanto 95,3% aconteceram em outros tipos de interseções. A Figura 7 apresenta a distribuição percentual desses eventos, evidenciando a baixa participação das rotatórias no conjunto das ocorrências.

Esse resultado sugere que as rotatórias apresentaram baixa participação no conjunto dos acidentes registrados durante o período analisado. Entretanto, essa informação deve ser interpretada com cautela, uma vez que não foram disponibilizados dados referentes ao volume de tráfego, à quantidade de interseções por tipologia nem à exposição ao risco, impossibilitando comparações diretas entre diferentes tipos de cruzamentos.

Figura 7. Distribuição percentual dos acidentes de trânsito em Juazeiro do Norte (CE), com destaque para rotatórias



Fonte: DEMUTRAN (2023), Elaborado pelos autores, 2025.

Ressalta-se que os dados disponibilizados pelo órgão gestor são apresentados em formato percentual, não havendo divulgação pública dos valores absolutos por tipo de interseção, o que constitui uma limitação do estudo.

Observa-se que a reduzida incidência de acidentes em rotatórias reforça o potencial dessas estruturas como dispositivos eficazes de segurança viária. Estudos nacionais e internacionais apontam que a geometria das rotatórias contribui para a redução dos pontos de conflito e para a diminuição da gravidade dos sinistros, sobretudo em comparação com cruzamentos semaforizados ou não controlados (ANTP, 2017; WHO, 2018). No contexto de cidades médias, como Juazeiro do Norte, essa estratégia se mostra particularmente relevante por demandar menor custo de implantação e manutenção.

Fluidez do tráfego e sustentabilidade operacional

A literatura especializada aponta que rotatórias podem favorecer maior continuidade do fluxo veicular em determinadas condições operacionais, especialmente quando comparadas a interseções controladas por semáforos. No caso de Juazeiro do Norte, embora não tenham sido realizadas medições de tempo de espera, velocidade média ou nível de serviço, as intervenções analisadas indicam potencial para reorganizar os fluxos de circulação, aspecto observado durante a análise das interseções e discutido em estudos semelhantes.

A circulação contínua, ainda que em velocidades moderadas, contribui para a diminuição dos tempos de viagem e para a redução da formação de filas, sobretudo nos horários de pico. Esse aspecto é particularmente relevante em eixos estruturantes da malha urbana, nos quais a acumulação de veículos em interseções semaforizadas tende a gerar efeitos em cadeia, comprometendo a fluidez ao longo de extensos trechos da via. Nesse sentido, as rotatórias atuam como elementos reguladores do tráfego, distribuindo os fluxos de maneira mais equilibrada entre as aproximações.

Outro aspecto central refere-se à sustentabilidade operacional dessas intervenções. Diferentemente dos sistemas semafóricos, que demandam consumo contínuo de energia elétrica, manutenção especializada e reposição periódica de equipamentos, as rotatórias baseiam seu funcionamento predominantemente em soluções geométricas e na organização física do espaço viário. Essa característica reduz custos operacionais e amplia a resiliência do sistema de circulação urbana, especialmente em contextos de instabilidade no fornecimento de energia ou restrições orçamentárias.

No âmbito da gestão pública municipal, a menor dependência de infraestrutura tecnológica complexa confere maior previsibilidade aos custos de operação e manutenção do sistema viário. Tal condição é particularmente relevante para cidades médias, nas quais a expansão acelerada da malha urbana nem sempre é

acompanhada pelo aumento proporcional da capacidade administrativa e financeira do poder público. Assim, as rotatórias se apresentam como soluções alinhadas à racionalização do uso dos recursos públicos.

Sob a perspectiva ambiental, a melhoria da fluidez do tráfego pode contribuir indiretamente para a redução das emissões associadas ao transporte individual motorizado, ao minimizar situações de aceleração e desaceleração frequentes, típicas de interseções semaforizadas. Embora essa pesquisa não tenha quantificado tais efeitos, a reorganização dos fluxos e a diminuição dos tempos de espera indicam potencial contribuição para a mitigação de impactos ambientais no espaço urbano.

Do ponto de vista do planejamento urbano, as características observadas reforçam o papel das rotatórias como dispositivos integrados à promoção da mobilidade sustentável. Ao conciliar segurança, eficiência operacional e menor custo de manutenção, essas intervenções contribuem para uma abordagem mais sistêmica da gestão do trânsito, articulando desempenho técnico e viabilidade institucional.

Considerações finais

A análise da implantação de rotatórias urbanas no município de Juazeiro do Norte (CE) evidencia que intervenções baseadas no redesenho geométrico das interseções apresentam potencial para contribuir com a organização da circulação urbana e com a segurança viária. Os resultados obtidos indicam que as rotatórias apresentaram baixa participação no conjunto dos acidentes registrados no período analisado e evidenciam seu potencial como estratégia de reorganização da circulação urbana. Esses achados são coerentes com estudos que apontam benefícios desse tipo de interseção para a segurança viária, embora a presente pesquisa não permita estabelecer relações causais entre a implantação das rotatórias e a redução dos acidentes, em razão das limitações dos dados disponíveis.

A experiência analisada demonstra que as rotatórias, quando implantadas de forma planejada e fundamentadas em dados técnicos, extrapolam a condição de soluções pontuais de engenharia de tráfego, configurando-se como instrumentos de política pública alinhados aos princípios da mobilidade urbana sustentável. Ao induzir velocidades mais baixas, reduzir conflitos diretos entre fluxos e minimizar a dependência de sistemas semafóricos, essas estruturas contribuem não apenas para a segurança viária, mas também para a eficiência operacional do sistema de circulação urbana.

No contexto das cidades médias brasileiras, especialmente aquelas situadas em regiões de crescimento urbano acelerado e restrições orçamentárias, como é o

caso do semiárido nordestino, a adoção de rotatórias apresenta-se como alternativa tecnicamente viável e economicamente racional. A redução dos custos associados à manutenção de equipamentos semafóricos, aliada à maior durabilidade das intervenções físicas, reforça o potencial dessas soluções no âmbito da gestão pública municipal.

Adicionalmente, a análise da localização das rotatórias implantadas em Juazeiro do Norte evidencia sua concentração em eixos estruturantes e áreas de elevado fluxo veicular, indicando uma estratégia de intervenção direcionada aos pontos mais críticos da malha urbana.

Cabe destacar, entretanto, que os resultados positivos observados não devem ser interpretados de forma isolada. A eficácia das rotatórias está condicionada à integração com outras políticas urbanas, como o controle do uso e ocupação do solo, a qualificação do transporte coletivo e a promoção dos modos ativos de deslocamento. Sem essa articulação, intervenções viárias correm o risco de reproduzir soluções fragmentadas, com efeitos limitados no médio e longo prazo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo apresenta limitações relacionadas à dependência de dados secundários e à ausência de análises comportamentais dos usuários do sistema viário. Pesquisas futuras podem avançar na incorporação de levantamentos de campo, simulações de tráfego e análises comparativas com interseções semaforizadas, ampliando a compreensão dos impactos das rotatórias sob diferentes perspectivas.

Nesse sentido, estudos futuros poderão incorporar levantamentos de campo, medições de tempo de viagem, volumes de tráfego, níveis de serviço e análises antes e depois da implantação das rotatórias, permitindo avaliações mais robustas sobre os efeitos dessas intervenções.

Por fim, o estudo contribui para o debate sobre mobilidade urbana e segurança viária ao oferecer evidências empíricas oriundas de uma cidade média brasileira, ainda pouco representada na literatura especializada. Embora os resultados devam ser interpretados à luz das limitações metodológicas apresentadas, o estudo amplia o conhecimento sobre a implantação de rotatórias em cidades médias brasileiras e oferece subsídios técnicos para gestores públicos, planejadores urbanos e pesquisadores interessados na adoção de soluções voltadas à segurança viária e à mobilidade urbana sustentável.

Referências

AASHTO. **Highway safety manual**. Washington, DC: American Association of State Highway and Transportation Officials, 2011.

ANTP – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRANSPORTES PÚBLICOS. **Mobilidade urbana** no Brasil: desafios e perspectivas. São Paulo: ANTP, 2017.

ANTP. **Mobilidade humana para um Brasil urbano.** São Paulo: Associação Nacional de Transportes Públicos, 2017.

BANISTER, D. The sustainable mobility paradigm. Transport Policy, v. 15, n. 2, p. 73–80, 2008.

BARROS, A. S.; FARIAS, L. M.; ALVES, M. J. L. Aplicação do Índice de Vegetação por Diferença Normalizada (NDVI) na caracterização da cobertura vegetativa de Juazeiro do Norte – CE. Revista Brasileira de Geografia Física, [S. l.], v. 13, n. 6, p. 2885–2895, 2020. DOI: 10.26848/rbgf.v13.6.p2885-2895.

BRASIL. Conselho Nacional de Trânsito (CONTRAN). **Manual de sinalização e dispositivos de segurança viária**. Brasília: DENATRAN, 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012**. Institui a Política Nacional de Mobilidade Urbana. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Infraestrutura. Secretaria Nacional de Trânsito (SENATRAN). **Manual de segurança viária urbana.** Brasília, 2022.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CERVERO, R. Transport infrastructure and the environment. **Journal of Transport Geography**, 2013.

CRESWELL, J. W. **Research design:** qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

ELVIK, R. **The handbook of road safety measures**. Bingley: Emerald, 2012.

FHWA. **Roundabouts:** an informational guide. Washington, DC: Federal Highway Administration, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

GOMIDE, A.; GALINDO, E. **Mobilidade urbana e política pública**. Brasília: IPEA, 2013.

GOOGLE. **Google Earth Pro**. *Versão* 7.3.6. Mountain View: Google LLC, 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

LITMAN, T. Evaluating transportation equity. **World Transport Policy & Practice**, v. 8, n. 2, p. 50-65, 2017.

MARICATO, E. **O impasse da política urbana no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OECD. **Road safety annual report.** Paris: OECD, 2016.

RODEGERDTS, L. et al. **Roundabouts in the United States**. Washington, DC: Transportation Research Board, 2010.

RODRIGUE, J. P.; COMTOIS, C.; SLACK, B**. The geography of transport systems**. 5. ed. New York: Routledge, 2020.

SPOSITO, M. E. B. **Cidades médias:** espaços em transição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. 12. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

VASCONCELLOS, E. A. **Mobilidade urbana e cidadania**. São Paulo: Senac, 2014.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global status report on road safety** 2018. Geneva: WHO, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

PERFIL SOCIAL DOS PARTICIPANTES DA UNIVERSIDADE ABERTA À PESSOA IDOSA DA UFMS – CAMPUS PANTANAL

SOCIAL PROFILE OF PARTICIPANTS IN THE OPEN UNIVERSITY FOR OLDER ADULTS AT UFMS – PANTANAL CAMPUS

PERFIL SOCIAL DE LOS PARTICIPANTES DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA A LA PERSONA MAYOR DE LA UFMS – CAMPUS PANTANAL

DOI 10.55028/geop.v21i40

Leonardo do Couto Gomes[*]
Juliana de Lima Ferreira[**]
Maria Célia Tinoco Souza Andrade[***]
Silvia Beatriz Serra Baruki[****]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o perfil social dos participantes da Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI) da UFMS. Trata-se de estudo descritivo-exploratório, quantitativo, realizado com questionário aplicado a 15 participantes da primeira edição do projeto. O instrumento contemplou idade, sexo, raça/cor, escolaridade, estado civil, trajetória profissional, renda e forma de acesso. Os dados foram organizados por estatística descritiva simples. Os resultados indicam predominância feminina, participantes entre 62 e 81 anos, maioria parda, escolarização média ou superior e acesso por redes de sociabilidade. Conclui-se que a caracterização do perfil oferece subsídios iniciais ao aprimoramento das ações da UNAPI/UFMS-CPAN.

Palavras-chave: Pessoas idosas; Extensão universitária; Universidade Aberta à Pessoa Idosa; Mato Grosso do Sul; Corumbá.

Introdução

A população idosa no Brasil — definida como indivíduos com 60 anos ou mais — tem apresentado crescimento demográfico, trazendo consigo diversas implicações sociais, econômicas e políticas, especialmente no que diz respeito à formulação e à implementação de políticas públicas direcionadas a esse segmento populacional (Veras, 2009; Ehmke, 2023).

Os dados do Censo Demográfico 2022 evidenciam a intensidade desse

[*] Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, Doutor em Educação Pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, 0000-0002-8866-205, leonardo.couto@ufms.br.

[**] Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 0009-0002-3194-6416, juliana_lima_f@ufms.br.

[***] Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 0009-0001-4582-4682, maria.celia@ufms.br.

[****] Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Metodista, 0000-0002-9174-0842, silvia.baruki@ufms.br.

Abstract: This article analyzes the social profile of participants in the Open University for Older Adults (UNAPI) at UFMS. It is a descriptive-exploratory, quantitative study based on a questionnaire administered to 15 participants in the project's first edition. The instrument addressed age, sex, race/color, education, marital status, professional background, income, and form of access. Data were organized using simple descriptive statistics. Results indicate a predominance of women, participants aged 62 to 81, a majority self-declared as Brown, secondary or higher education, and access through sociability networks. The study concludes that characterizing the profile offers initial support for improving institutional UNAPI/UFMS-CPAN actions.

Keywords: Older adults; University extension; Open University for Older Adults; Mato Grosso do Sul; Corumbá.

Resumen: El artículo analiza el perfil social de participantes de la Universidad Abierta a la Persona Mayor (UNAPI) de la UFMS. Es un estudio descriptivo-exploratorio, cuantitativo, con cuestionario aplicado a 15 participantes de la primera edición. El instrumento contempló edad, sexo, raza/color, escolaridad, estado civil, trayectoria profesional, ingresos y forma de acceso. Los datos fueron tratados mediante estadística descriptiva simple. Los resultados indican predominio femenino, participantes entre 62 y 81 años, mayoría parda, escolarización media o superior y acceso por redes de sociabilidad. Se concluye que la caracterización del perfil ofrece aportes iniciales para mejorar las acciones institucionales de la UNAPI/UFMS-CPAN.

Palabras clave: Personas mayores; Extensión universitaria; Universidad Abierta a la Persona Mayor; Mato Grosso do Sul; Corumbá.

processo. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população brasileira com 60 anos ou mais chegou a 32.113.490 pessoas em 2022, o equivalente a 15,6% da população. Em 2010, esse grupo correspondia a 20.590.597 pessoas, ou 10,8% da população, o que representa crescimento de 56,0% no período intercensitário (IBGE, 2023). Em escala global, estima-se que o número de pessoas idosas triplique até 2100, passando de 962 milhões em 2017 para aproximadamente 2,1 bilhões em 2050 e 3,1 bilhões em 2100 (DESA, 2019). Diante desse cenário, torna-se imprescindível refletir sobre estratégias que promovam não apenas o aumento da longevidade, mas também a melhoria da qualidade de vida e a consolidação de um envelhecimento ativo.

No cenário brasileiro, legislações foram instituídas com o propósito de assegurar os direitos da pessoa idosa e incentivar sua participação ativa na sociedade. A Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842/1994) e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) reafirmam o compromisso do Estado com a promoção da inclusão social e a valorização desse grupo etário, prevendo, entre outras diretrizes, o estímulo à criação de universidades abertas à pessoa idosa como meio de democratizar o acesso ao conhecimento e fomentar a educação ao longo da vida.

Nessa direção, a Lei nº 13.535/2017 ampliou essas iniciativas ao apoiar a criação das universidades abertas para

pessoas idosas, reforçando a perspectiva do envelhecimento ativo, na qual a autonomia, a participação social e o exercício da cidadania constituem elementos centrais (Brasil, 1994; 2003; 2017).

As universidades brasileiras têm desempenhado papel estruturante na promoção do envelhecimento ativo e na ampliação das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Cabe destacar que essa atuação é inspirada na experiência francesa da década de 1970, quando surgiu, na cidade de Toulouse, a primeira Universidade da Terceira Idade, idealizada por Pierre Vellas. A proposta se disseminou por diversos países e chegou ao Brasil em 1983, com a criação do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), considerado uma das primeiras iniciativas universitárias brasileiras voltadas à educação da pessoa idosa (Forcelini; Merino, 2024).

Koerich *et al.* (2023) discutem benefícios proporcionados pela participação em programas voltados à pessoa idosa, como as Universidades Abertas à Pessoa Idosa (UNAPI). Os autores apontam impactos positivos na saúde mental, no bem-estar emocional, no fortalecimento das redes sociais e no desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e culturais, evidenciando o potencial dessas iniciativas para promover um envelhecimento mais ativo, autônomo e integrado.

Nesse sentido, a educação com e para pessoas idosas deve fundamentar-se em uma proposta pedagógica que reconheça e valorize suas vivências, desejos e necessidades, estimulando-as a assimilar novos conhecimentos, ampliar sua visão de mundo e, consequentemente, expandir suas possibilidades de participação social (Lima, 2000). Ademais, esses programas podem incorporar temáticas contemporâneas, como sustentabilidade, saúde, cultura, direitos sociais e cuidado com o meio ambiente, alinhando-se a uma perspectiva educativa crítica e transformadora.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) criou, em 2011, sua Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI), inicialmente no campus de Campo Grande, expandindo posteriormente a proposta para outras unidades da instituição. No Campus Pantanal, localizado em Corumbá (MS), a UNAPI foi implementada em 2025, com o objetivo de integrar pessoas idosas à vida universitária por meio da educação continuada, contribuindo para um envelhecimento ativo, saudável e socialmente participativo. O programa busca promover autonomia, inclusão social e novas perspectivas de vida, reafirmando o papel da universidade como espaço de formação ao longo da vida e de fortalecimento da cidadania.

Mais do que uma forma de ocupar o tempo livre, esses encontros podem fortalecer a autoestima, promover a autonomia e estimular a construção de novos

projetos de vida, transformando a maneira como os participantes percebem e vivenciam o processo de envelhecimento (Righi-Cavallaro *et al.*, 2024).

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar o perfil social dos participantes da Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Pantanal. De modo específico, busca-se caracterizar aspectos relativos à idade, sexo, raça/cor, escolaridade, estado civil, trajetória profissional, renda e formas de acesso ao projeto. Ao assumir caráter descritivo e exploratório, o estudo pretende oferecer subsídios iniciais para a compreensão do público atendido pela UNAPI/UFMS-CPAN e para o aprimoramento de ações extensionistas voltadas à população idosa no contexto pantaneiro e fronteiriço.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito da Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Pantanal, localizada no município de Corumbá (MS). Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, com abordagem quantitativa, baseado na aplicação de questionário estruturado a participantes vinculados à primeira edição do projeto no Campus Pantanal.

A coleta de dados ocorreu durante a primeira edição da UNAPI/UFMS-CPAN, realizada em 2025. Participaram da pesquisa 15 pessoas idosas vinculadas ao projeto, selecionadas de forma não probabilística e por conveniência, considerando a adesão voluntária dos sujeitos ao estudo. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e procedimentos da investigação, sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e a participação mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No Campus Pantanal, a UNAPI/UFMS oferta um conjunto diversificado de atividades voltadas à educação continuada e à promoção do bem-estar físico, emocional, cognitivo e social da população idosa. Essas ações abrangem diferentes áreas do conhecimento, práticas corporais, oficinas culturais e momentos de convivência, favorecendo a ampliação das redes de interação e o fortalecimento da autonomia dos participantes.

O questionário foi composto por questões fechadas, organizadas nos seguintes eixos: idade, sexo, raça/cor, escolaridade, estado civil, profissão, renda mensal e forma de conhecimento/adesão ao projeto. Os questionários foram aplicados presencialmente, em momentos previamente agendados, com acompanhamento

da equipe do projeto. O tempo médio de resposta variou entre 10 e 30 minutos, respeitando o ritmo e as condições de cada participante.

Os dados foram organizados e analisados por meio de estatística descritiva simples, com uso de frequências absolutas e relativas. A análise buscou identificar características predominantes do grupo investigado, sem pretensão de generalização estatística para outras turmas, edições ou experiências de Universidades Abertas à Pessoa Idosa.

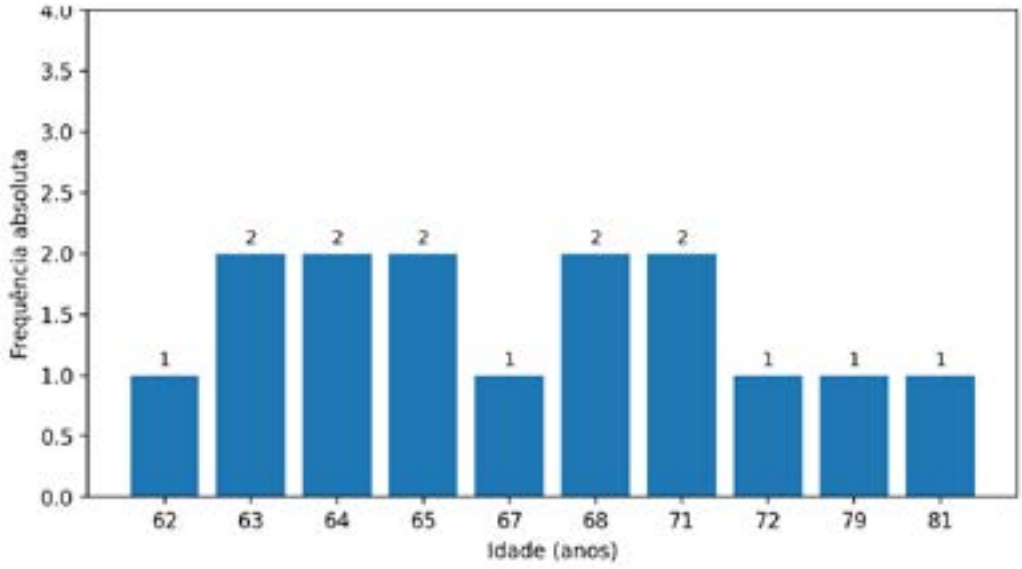
Resultados e discussões

A seguir, os dados são apresentados em eixos temáticos, buscando caracterizar tendências observadas no grupo investigado. Considerando o tamanho da amostra e o recorte de uma única edição do projeto, as interpretações devem ser compreendidas como indicativas e situadas, e não como generalizações sobre o conjunto das pessoas idosas de Corumbá ou de outras experiências de UNAPI.

Idade

Ao analisar a faixa etária dos participantes da pesquisa, observa-se que o grupo é composto por pessoas com idades entre 62 e 81 anos, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1. Idade dos participantes (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

A distribuição etária indica a presença de participantes em diferentes momentos da velhice, com maior concentração entre 63 e 71 anos. Essa composição sugere que a UNAPI acolhe sujeitos com distintas trajetórias de vida, experiências profissionais e ritmos de aprendizagem, configurando-se como espaço de convivência entre pessoas idosas com diferentes interesses, condições e expectativas.

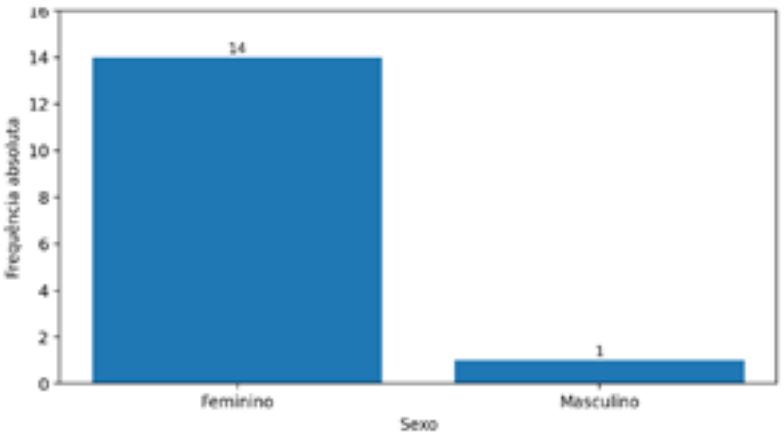
Como destacam Findsen e Formosa (2012), a aprendizagem na velhice deve valorizar o percurso singular de cada sujeito, promovendo o reconhecimento de saberes prévios e a autonomia na construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a caracterização etária dos participantes contribui para o planejamento de ações pedagógicas sensíveis à heterogeneidade do grupo.

A compreensão desse perfil etário também permite observar o papel do gênero na participação em atividades sociais e educacionais voltadas à população idosa. Almeida e Silva Oliveira (2013) afirmam que as mulheres tendem a apresentar maior adesão a programas de educação e convivência, motivadas por fatores como a busca por sociabilidade, o interesse por novas aprendizagens e o enfrentamento da solidão. Assim, a análise da composição por sexo torna-se estruturante para compreender dinâmicas de engajamento e permanência no contexto da UNAPI.

Sexo dos participantes

No Gráfico 2 é apresentada a distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com o sexo. Observa-se uma participação maior de mulheres nas atividades da Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI) do Campus Pantanal.

Gráfico 2. Sexo dos participantes (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dos 15 participantes, 14 são mulheres e 1 é homem, o que corresponde, respectivamente, a 93,3% e 6,7% do grupo investigado. Esse resultado dialoga com uma tendência documentada na literatura sobre envelhecimento ativo e educação de pessoas idosas, segundo a qual as mulheres participam em maior número de programas socioeducativos e de convivência (Ratiguieri, 2024).

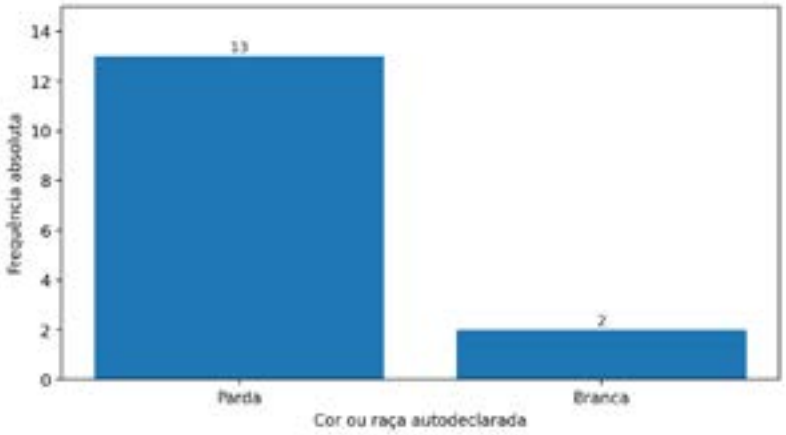
Em pesquisa realizada na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranaguá, Ratiguieri (2024) identificou que cerca de 93% dos participantes da UNAPI local eram mulheres, reforçando a constatação de que a presença masculina é menor em iniciativas dessa natureza. A autora também indica que as mulheres apresentam maiores índices de participação social e comunitária, aspecto que se reflete em contextos educacionais voltados à população idosa.

A predominância feminina na UNAPI do Campus Pantanal, portanto, não se configura como uma particularidade isolada, mas como parte de um padrão recorrente em experiências universitárias de educação permanente no Brasil. Tal fenômeno suscita reflexões acerca das barreiras simbólicas, culturais e comunicacionais que podem afastar homens desses espaços, apontando para a necessidade de estratégias pedagógicas e de divulgação que favoreçam maior diversidade de adesão.

Raça/cor

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos participantes do programa Universidade Aberta à Pessoa Idosa – UNAPI – Campus Pantanal conforme sua autodeclaração de raça ou cor. Observa-se predominância de pessoas que se autodeclaram pardas, enquanto a categoria branca aparece em menor proporção.

Gráfico 3. Cor ou raça dos participantes (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os participantes, 13 se autodeclararam pardos e 2 se autodeclararam brancos. Esse dado deve ser interpretado com cautela, pois se refere a um grupo reduzido e situado. Ainda assim, a presença majoritária de pessoas pardas permite aproximar a análise das especificidades sociais e demográficas de Corumbá e do contexto fronteiriço sul-mato-grossense.

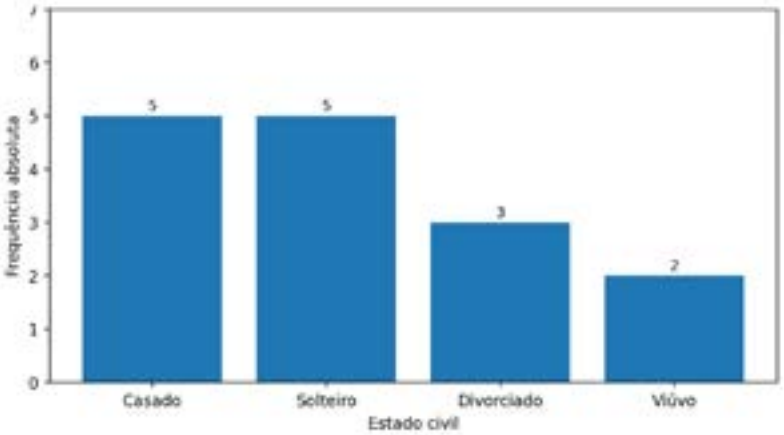
A dimensão racial do envelhecimento não pode ser compreendida apenas como reflexo estatístico. Azevedo (2024) aponta que o envelhecer no Brasil é atravessado por desigualdades raciais estruturais: pessoas negras e pardas tendem a enfrentar, ao longo da vida, maiores obstáculos de acesso à saúde, à educação e à renda, o que repercute em processos de envelhecimento mais vulneráveis. Nesse sentido, a presença de participantes pardos na UNAPI pode ser interpretada como indício da relevância social do projeto para grupos historicamente menos representados nos espaços universitários.

Ao mesmo tempo, não é possível afirmar, com base apenas nesses dados, que a UNAPI alcance todos os segmentos racializados em situação de vulnerabilidade, tampouco que tenha superado desigualdades de acesso à universidade. O dado permite, antes, indicar uma abertura importante do projeto a um público diverso e reforçar a necessidade de ampliar mecanismos de divulgação e permanência capazes de contemplar diferentes perfis étnico-raciais e socioeconômicos.

Estado civil

O Gráfico 4 apresenta a distribuição dos participantes do programa Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI) – Campus Pantanal segundo seu estado civil, permitindo uma leitura mais detalhada do perfil social do grupo pesquisado.

Gráfico 4. Estado civil dos participantes (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Verifica-se equilíbrio entre participantes casados e solteiros, com cinco pessoas em cada categoria. As categorias divorciado(a) e viúvo(a) aparecem em menor proporção, com três e duas respostas, respectivamente. A diversidade de estados civis sugere que a UNAPI reúne sujeitos com distintas configurações familiares, afetivas e de convivência.

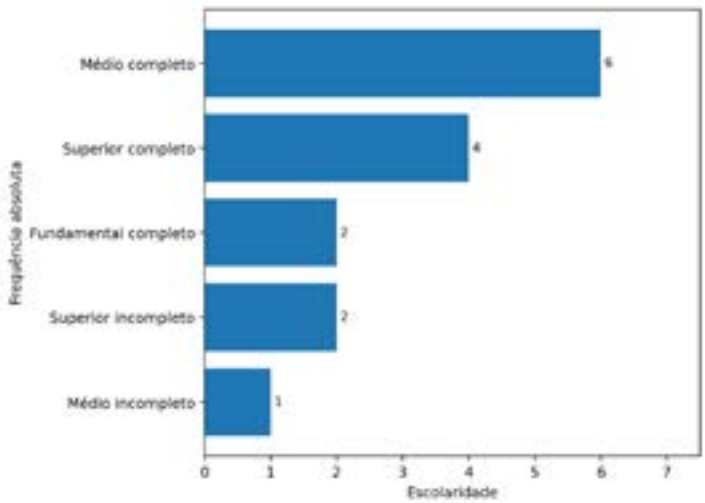
A presença de participantes solteiros, viúvos, divorciados e casados amplia a diversidade do grupo e indica que o projeto pode funcionar como espaço de construção e reconstrução de laços sociais. Cachioni *et al.* (2015), ao discutirem redes de suporte e processos educativos na velhice, demonstram que a participação em programas comunitários e intergeracionais pode favorecer pertencimento, convivência e bem-estar subjetivo.

Nesse sentido, a heterogeneidade dos estados civis observada na UNAPI-Pantanal reforça a importância de ações que considerem diferentes arranjos de vida e necessidades de sociabilidade. O dado, contudo, não permite inferir diretamente condições financeiras, apoio familiar ou qualidade dos vínculos afetivos, dimensões que demandariam instrumentos específicos de investigação.

Escolaridade

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos participantes da pesquisa conforme seus níveis de escolaridade. O objetivo é ilustrar o perfil educacional dos idosos vinculados à Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI/UFMS – Campus Pantanal), evidenciando diferenças entre os graus de instrução.

Gráfico 5. Escolaridade dos participantes (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme evidenciado no gráfico, a maioria dos participantes possui Ensino Médio completo, seguida por grupo expressivo com Ensino Superior completo. Em termos absolutos, são seis participantes com Ensino Médio completo, quatro com Ensino Superior completo, dois com Ensino Fundamental completo, dois com Ensino Superior incompleto e um com Ensino Médio incompleto.

A predominância de participantes com Ensino Médio e Superior sugere que o engajamento em programas de extensão como a UNAPI pode estar relacionado a trajetórias prévias de escolarização e maior familiaridade com ambientes de aprendizagem. Do ponto de vista sociocultural, essa composição pode ser aproximada da noção de capital cultural (Bourdieu, 1983), uma vez que experiências educacionais anteriores tendem a favorecer a apropriação simbólica dos espaços universitários.

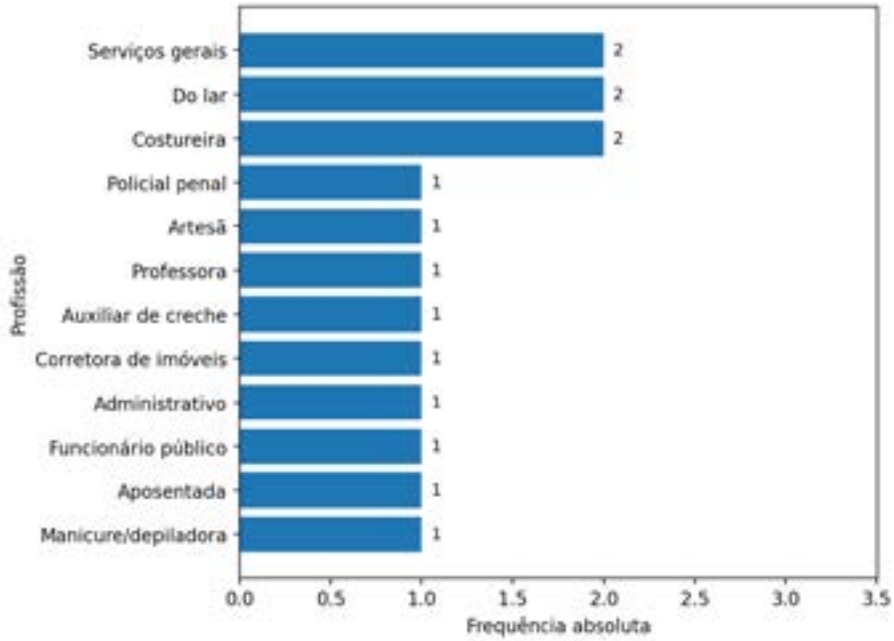
Por outro lado, essa concentração também evidencia um desafio para políticas de educação ao longo da vida: ampliar o alcance de programas universitários para pessoas idosas com menor escolarização, que muitas vezes enfrentaram processos de exclusão educacional ao longo de suas trajetórias. Como destacam Cachioni *et al.* (2015), as metodologias e estratégias pedagógicas voltadas à pessoa idosa precisam considerar a pluralidade de experiências, ritmos e repertórios formativos.

Portanto, os resultados sugerem que o perfil educacional dos participantes da UNAPI-Campus Pantanal pode ser resultado de uma combinação entre históricos de acesso à educação formal, valorização subjetiva da aprendizagem e disponibilidade para participação em atividades extensionistas. Ao mesmo tempo, indicam a necessidade de fortalecer estratégias que democratizem o acesso à educação permanente para idosos de diferentes origens e trajetórias sociais.

Profissões

O Gráfico 6 apresenta a distribuição das profissões dos participantes do projeto UNAPI/UFMS – Campus Pantanal, evidenciando diferentes campos de atuação profissional e permitindo uma leitura mais ampla sobre o perfil ocupacional do grupo. A análise desses dados, quando articulada ao nível de escolaridade, oferece um panorama integrado da trajetória educacional e laboral dos idosos envolvidos no programa.

Gráfico 6. Profissão dos participantes (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados indicam diversidade de trajetórias profissionais. As categorias serviços gerais, do lar e costureira aparecem com duas ocorrências cada. As demais categorias — policial penal, artesã, professora, auxiliar de creche, corretora de imóveis, administrativo, funcionário público, aposentada e manicure/depiladora — aparecem com uma ocorrência cada.

A composição profissional do grupo ilustra a presença de participantes vinculados tanto a ocupações manuais e de serviços quanto a atividades associadas ao setor público e ao trabalho formal institucionalizado. Esse dado impede uma leitura homogênea do perfil ocupacional e sugere que a UNAPI reúne trajetórias laborais distintas, ainda que marcadas por níveis variados de escolarização e renda.

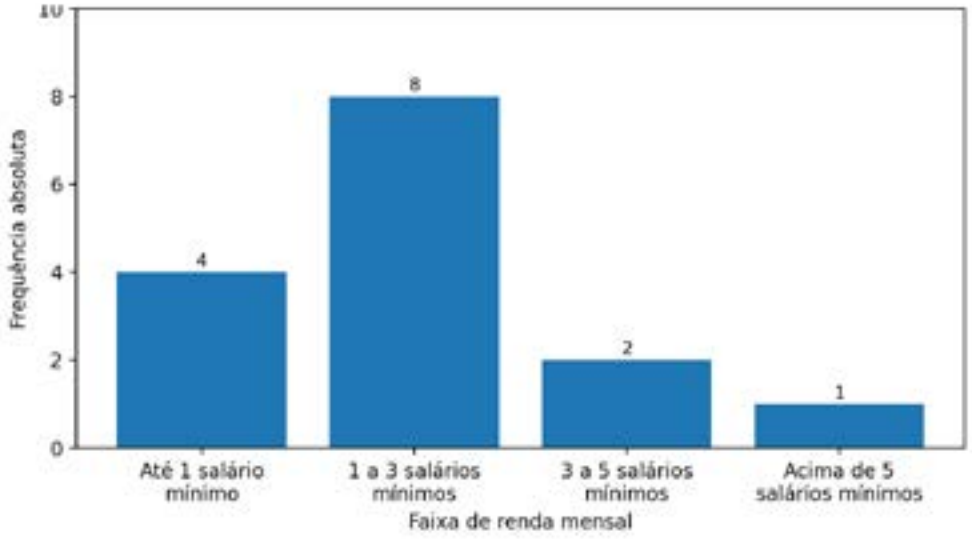
De acordo com Ratiguieri (2024), universidades abertas à pessoa idosa tendem a atrair sujeitos que, em alguma medida, estabelecem relação positiva com práticas formativas e de convivência. No caso da UNAPI/UFMS-CPAN, a diversidade ocupacional observada reforça a importância de planejar atividades que reconheçam saberes construídos em diferentes experiências de trabalho, evitando restringir a proposta pedagógica a repertórios exclusivamente escolarizados ou acadêmicos.

A análise conjunta da escolaridade e das profissões indica, portanto, que a adesão ao projeto se relaciona a trajetórias sociais heterogêneas, mas ainda atravessadas por desigualdades de acesso à educação e à estabilidade econômica. Cabe à UNAPI-Campus Pantanal continuar ampliando seus mecanismos de acolhimento, divulgação e permanência, para que a educação na velhice seja efetivamente tratada como direito e não como privilégio de determinados segmentos sociais.

Renda

Os resultados referentes à renda mensal dos participantes da UNAPI/UFMS – Campus Pantanal permitem compreender o perfil econômico do grupo e sua relação com o contexto social de Corumbá (MS).

Gráfico 7. Renda mensal dos participantes (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Observa-se que a maioria dos participantes possui rendimentos entre 1 e 3 salários-mínimos, com oito respostas. Quatro participantes declararam renda de até 1 salário-mínimo, dois situaram-se entre 3 e 5 salários-mínimos e um declarou renda acima de 5 salários-mínimos. Essa distribuição aproxima o grupo de faixas de renda baixa e intermediária, ainda que não permita caracterizar, isoladamente, as condições socioeconômicas de cada participante.

Em relação ao contexto local, dados do IBGE Cidades indicam que o salário médio mensal dos trabalhadores formais em Corumbá era de 2,6 salários-mínimos em 2022, enquanto 37,6% da população possuía rendimento nominal mensal per

capita de até meio salário-mínimo (IBGE, 2022). Embora esses indicadores não sejam diretamente comparáveis à renda individual declarada pelos participantes, eles ajudam a situar o grupo em um município marcado por desigualdades socioeconômicas relevantes.

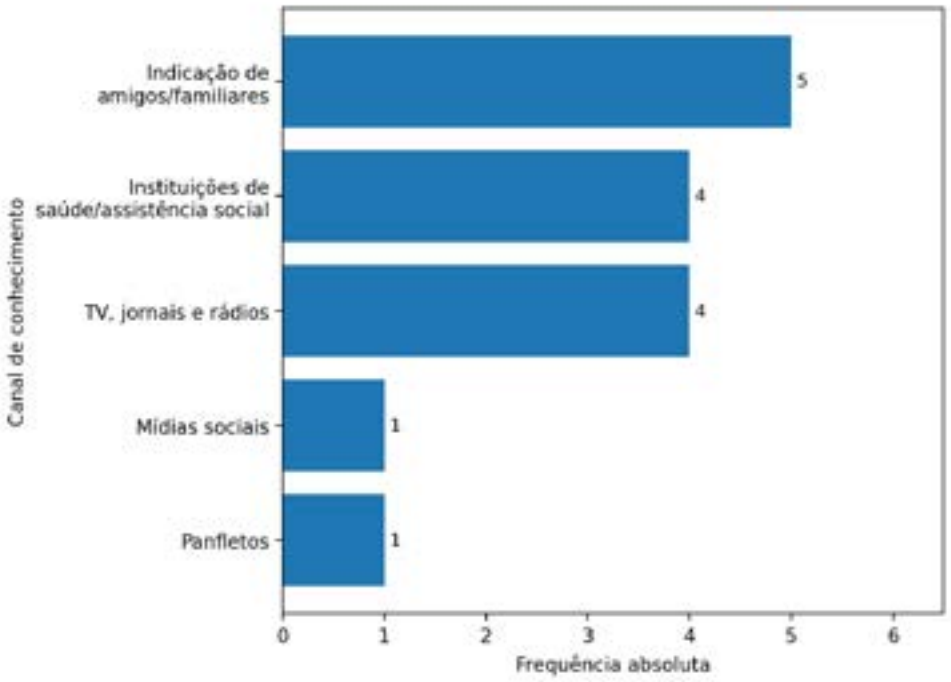
Como observa Castel (1998), a inserção econômica está profundamente relacionada aos processos de integração social; indivíduos com rendas mais estáveis tendem a manter vínculos institucionais e a participar de redes comunitárias e educativas, enquanto aqueles em situações de maior precariedade ficam mais expostos à exclusão simbólica e material.

A relação entre escolaridade, profissão e renda sugere que o engajamento em programas de extensão universitária pode ser favorecido por alguma estabilidade material, ainda que modesta, pois a participação regular exige deslocamento, disponibilidade de tempo e acesso a informações de divulgação. Por outro lado, as limitações econômicas ainda constituem fator relevante para a ampliação do alcance do projeto, especialmente entre idosos com menor renda e menor acesso a meios digitais de comunicação.

Acesso à UNAPI

Os resultados apresentados no Gráfico 8, referentes às formas de acesso e divulgação do projeto UNAPI/UFMS – Campus Pantanal, indicam que a principal via de conhecimento sobre o programa se deu por meio de indicações pessoais, especialmente de amigos e familiares.

Gráfico 8. Canais de conhecimento do projeto UNAPI (n=15)



Fonte: Elaborado pelos autores.

As indicações de amigos e familiares foram responsáveis por cinco respostas, correspondendo a 33,3% do total. Em seguida, aparecem as instituições de saúde e assistência social, com quatro respostas, e as matérias em TV, jornais e rádios, também com quatro respostas. As mídias sociais e os panfletos aparecem com uma resposta cada.

Essa configuração sugere que a adesão ao projeto está mediada por redes de sociabilidade locais, o que evidencia a centralidade das relações interpessoais na circulação de informações entre pessoas idosas. O convite pessoal e o testemunho de participantes ou conhecidos podem funcionar como estratégias de legitimação simbólica do projeto, conferindo-lhe credibilidade e despertando o interesse de novos integrantes.

Além disso, o papel de instituições de saúde e assistência social como canais de informação indica a relevância de parcerias intersetoriais. Koerich *et al.* (2023) apontam que a efetividade de programas universitários voltados à terceira idade depende, em grande medida, da articulação entre diferentes setores — educação, saúde e assistência — capazes de promover a difusão das iniciativas e o acompanhamento das demandas do público idoso.

Em contrapartida, a baixa incidência de divulgação via mídias sociais sugere um desafio contemporâneo: a necessidade de adequar estratégias comunicacionais à realidade tecnológica da população idosa. Estudos como o de Bernardo (2022) demonstram que, embora o uso de tecnologias digitais por pessoas idosas tenha crescido, ainda persistem barreiras determinadas por escolaridade, renda, acesso a dispositivos e familiaridade com recursos digitais.

Assim, o padrão de acesso identificado sugere que a adesão à UNAPI resulta da combinação entre relações pessoais, vínculos comunitários e canais institucionais de mediação. Para expandir seu alcance, torna-se fundamental investir em estratégias de comunicação inclusivas e acessíveis, que considerem as especificidades tecnológicas, linguísticas e econômicas da população idosa local.

Considerações finais

A análise do perfil social dos participantes da Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UNAPI/UFMS – Campus Pantanal) permitiu caracterizar aspectos iniciais do público atendido pela primeira edição do projeto em Corumbá (MS). Os resultados indicam a predominância de mulheres, com idades entre 62 e 81 anos, maioria autodeclarada parda, diferentes estados civis, escolarização concentrada entre Ensino Médio completo e Ensino Superior completo, trajetórias profissionais diversas e renda majoritariamente situada entre 1 e 3 salários-mínimos.

Esses dados sugerem que a UNAPI/UFMS-CPAN alcança um grupo heterogêneo, mas também evidenciam desafios importantes para a ampliação do projeto. A concentração de participantes com escolarização média e superior indica que programas universitários voltados à pessoa idosa ainda podem atrair com maior facilidade sujeitos que já tiveram algum vínculo positivo com processos formais de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer estratégias de divulgação e acolhimento voltadas a pessoas idosas com menor escolarização, menor renda ou menor familiaridade com os espaços universitários.

A predominância de redes de sociabilidade como principal forma de acesso ao projeto demonstra a importância dos vínculos comunitários na mobilização do público idoso. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de diversificar os canais de comunicação institucional, articulando universidade, serviços de saúde, assistência social, meios de comunicação locais e estratégias presenciais de divulgação, de modo a alcançar públicos mais amplos.

Considerando o recorte metodológico adotado, os resultados não permitem generalizações estatísticas nem avaliações conclusivas sobre os impactos subjetivos da experiência universitária na vida dos participantes. Ainda assim, o estudo

oferece subsídios iniciais para o aprimoramento da UNAPI/UFMS-CPAN, especialmente ao identificar características sociais do público atendido e aspectos que podem orientar ações de planejamento, permanência e expansão.

Desse modo, considera-se que a UNAPI/UFMS – Campus Pantanal possui relevância social e acadêmica ao constituir uma iniciativa extensionista voltada à educação ao longo da vida, à convivência e à valorização da pessoa idosa no contexto pantaneiro e fronteiriço. Recomenda-se que novas investigações explorem com maior profundidade as percepções dos participantes, os efeitos do projeto em suas trajetórias, as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios de permanência, possibilitando análises mais amplas sobre as contribuições da universidade pública para o envelhecimento ativo.

Referências

ALMEIDA, Simone Aparecida Pinheiro; SILVA OLIVEIRA, Rita de Cássia. Envelhecimento digno: inserção da mulher na Universidade Aberta para Terceira Idade. **Revista Kairós-Gerontologia**, v. 16, n. 3, p. 309-323, 2013.

AZEVEDO, Celina Dias. **Velhices**: perspectivas e cenário atual na pesquisa idosos no Brasil. São Paulo: Edições Sesc SP, 2024.

BERNARDO, Lilian Dias. As pessoas idosas e as novas tecnologias: desafios para a construção de soluções que promovam a inclusão digital. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 25, n. 4, p. e230142, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 jan. 1994.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 out. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para prever a criação de universidades abertas para pessoas idosas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2017.

CACHIONI, Meire *et al*. Metodologias e estratégias pedagógicas utilizadas por educadores de uma Universidade Aberta à Terceira Idade. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 81-103, 2015.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

DESA, United Nations. United Nations Department of Economic and Social Affairs. **Population Division**. World Population Prospects, 2019.

EHMKE, Diego Paes. **Práticas de ageísmo**: investigação sobre o preconceito contra o idoso entre universitários. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) – Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2020.

FINDSEN, Brian; FORMOSA, Marvin. **Lifelong learning in later life**. Dordrecht: Springer, 2012.

FORCELINI, Franciele; MERINO, Giselle Schmidt Alves Díaz. Grupos vinculados ao NETI-UNAPI: características e implicações. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 21, n. 49, p. 32-49, 2024.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Corumbá. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama. Acesso em: 2 jun. 2026.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. Agência IBGE Notícias, 27 out. 2023.

KOERICH, Guilherme Henrique *et al.* Permanência, êxito e evasão de estudantes idosos no NETI-UNAPI: a Universidade Aberta para as Pessoas Idosas da Universidade Federal de Santa Catarina. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 16, n. 1, p. 42-58, 2023.

LIMA, Mariuza Pelloso. **Gerontologia educacional**: uma pedagogia específica para o idoso; uma nova concepção de velhice. São Paulo: LTr, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NERI, Marina Liberalesso. Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos. **Revista Psico**, v. 9, 2004.

ONU. **A ONU e as pessoas idosas**. Disponível em: https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/. Acesso em: 2 jun. 2026.

RATIGUIERI, Gisele Maria. **Análise da qualidade de vida de idosos participantes da Universidade Aberta para a Pessoa Idosa**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2024.

RIGHI-CAVALLARO, Karina Ocampo *et al.* Composting and agroecological garden of UnAPI: an alternative for recycling organic waste at UFMS. **Journal of Sustainability Perspectives**, v. 4, p. 501-512, 2024.

VERAS, Renato. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Revista de Saúde Pública**, v. 43, p. 548-554, 2009.

REVISTA
GeoPantanal

Editorial

Dossiê do III Congresso do Migrafron:Volume 1 – Educação e Cultura em Contexto Fronteiriço e Migratório

Ofertas de Formação Continuada para Professores de Língua Espanhola na Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS
Aline do Carmo Souza Portugal
Lucilene Machado Garcia Arf
Suzana Vinicia Mancilla Barreda

Aspectos da Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I em Região Fronteiriça: Brasil – Bolívia
Rodrigo Assad Pereira
Lélia Rodriane de Arruda Assad
Sara Patrícia Figueiredo Gomes
Damiana da Costa Sanchez Oliveira

O Silêncio Prescrito na Formação Continuada: educação física escolar e territorialidades fronteiriças em Mato Grosso do Sul
Johnnys Fleuri Xavier
Leonardo do Couto Gomes

Prática Pedagógica e Pratica Docente em Contextos de Fronteira
Laiz Nascimento Egues
Patricia Teixeira Tavano

Educação em Contextos Fronteiriços: contribuições da transdisciplinaridade para a formação docente em territórios interculturais
Jéssica Campos de Freitas
Lia Andrea Barbato Tafarel
Lucilene Machado Garcia Arf

A Integração Educacional no Mercosul no Contexto da Crise Migratória Venezuelana
Anita Tetslaff Torquato Melo
Kellcia Rezende Souza
Meire Helen dos Santos Lima

Educação Especial no Contexto do Paradigma da Inclusão: uma análise comparativa da legislação educacional do Brasil e da Bolívia
Gilceneia Vilalva Rodrigues
Fabiano Quadros Rückert

O Ensino de Português como Língua Estrangeira em Mato Grosso do Sul: notas históricas sobre um campo em construção
Danielle Urt Mansur Bumlai
Suzana Vinicia Mancilla Barreda
Mariana Vaca Conde

Entre o Silêncio e a Resistencia: ausência de políticas linguísticas de acolhimento e o direito à educação superior de estudantes imigrantes e refugiados
Manuel Salvador Colina Lovera
Thayse Figueira Guimarães

Entre Fronteiras e Identidades: narrativas de migrantes venezuelanos sobre educação e integração no Brasil
Frank José Gutiérrez Sivira

Para Além do Acesso à Escola: reconhecimento, pertencimento e direito à educação de estudantes migrantes venezuelanos no ensino médio de Dourados-MS
Vanessa Priscila Moya
Arthur Ramos do Nascimento

Valorização dos Saberes dos Imigrantes Congoleses no Contexto da Educação Social em Luanda (Angola)
Sousa da Silva Sobrinho
Ivone da Silva Machado Santos
Octávio Bengui José Hinda
António Carlos Manuel

Artigos de Fluxo Contínuo

Através das Fronteiras: aspectos da cultura cristã paraguaia na América do Sul
Valdir Aragão do Nascimento

Entre Saberes e Sabores: a chipa paraguaia como produto de identidade cultural e de integração na fronteira Brasil–Paraguai
Dalila Tavares Garcia
Luiz Felipe Rodrigues
Éder Damião Goes Kukiel
Érica dos Santos Oliveira

Permanecer Bailando na Fronteira: um estudo com alunos do Instituto Moinho Cultural
Rogério Zaim-de-Melo

Representações da Fronteira Brasil-Paraguai na Mídia Digital e no Cotidiano: implicações para o ensino de Geografia
Alexandre Rocha Carvalho
Marcelo Augusto Rocha
Léia Aparecida Veiga

Trabalho Ambulante e Espacialidades em Ato na Tríplice Fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina)
Luiz Felipe Rodrigues
Dalila Tavares Garcia

Teoria do Território Tensional: fundamentos para uma geografia de terceiro tipo
Marcelo Ramão da Silveira Barbosa

Carbono Orgânico do Solo a partir da Agricultura, Pastagem e Formações Florestais no Brasil em 2023: contribuições da geografia física
Rafael Rossi

Rotatórias Urbanas e Mobilidade Sustentável: avaliação da segurança viária em Juazeiro do Norte (CE)
Antônio Soares Barros
Raimundo Pereira Luna
Yonar Cavalcante da Silva

Perfil Social dos Participantes da Universidade Aberta à Pessoa Idosa da UFMS – Campus Pantanal
Leonardo do Couto Gomes
Juliana de Lima Ferreira
Maria Célia Tinoco Souza Andrade
Silvia Beatriz Serra Baruki

ISSN 1517-4999
9 771517 499007