

## A EDUCAÇÃO NA TRÍPLICE FRONTEIRA (BR, PY E AR): TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS

**MARGARETE FRASSON**

Professora licenciada em Geografia, da Rede Pública de ensino paranaense. Mestre em educação e ensino de Geografia. pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Doutora em Análise Regional pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: marga.sti@hotmail.com.  
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2457-7360>

### RESUMO

Este estudo busca entender, a partir da mobilidade física estudantil, as tendências do neoliberalismo presentes na educação desenvolvida na sociedade fronteiriça entre Foz do Iguaçu-Brasil, Puerto Iguazú-Argentina e Ciudad del Este-Paraguai no período de 1995-2018. Para tanto analisa documentos oficiais dos respectivos Estados Nacionais, entrevistas semiestruturadas com pais e com profissionais das equipes administrativo-pedagógicas das escolas, bem como formulários preenchidos por 1626 estudantes (população amostral) matriculados em instituições de ensino médio públicas e privadas das três cidades. Considera-se, no estudo, que a educação local se (re)produz, no conjunto de uma sociedade global, por influência dos organismos internacionais e segundo os objetivos do capital hegemônico. Desse modo, observa-se que a mobilidade para a formação se apresenta como uma tendência neoliberal. Isso permite concluir que o Estado, ao disponibilizar as suas instituições a serviço dessa política econômica, desenvolve um ser humano *produtivo* com o intuito de *viabilizar o consumo*.

**Palavras-chave:** Educação. Sociedade fronteiriça. Mobilidade para formação.

## EDUCATION IN THE TRIPLE FRONTIER (BR, PY AND AR): NEOLIBERAL TRENDS

### ABSTRACT

This study seeks to understand, from the student physical mobility, the neoliberal trends present in the education developed in the border society between Foz do Iguaçu - Brazil, Puerto Iguazú - Argentina and Ciudad del Este - Paraguay, from 1995 to 2018. To this end, it analyzes official documents of the respective National States, semi-structured interviews with parents and professionals from the schools' administrative and pedagogical teams, as well as forms filled by 1626 students (sample population) enrolled in public and private secondary schools in the three cities. In this study, it is considered that local education is (re) produced, in the set of a global society, by influence of international organizations and according to the objectives of hegemonic capital. Thus, mobility for training is seen as a neoliberal trend. This allows us to conclude that the State, by making its institutions available to serve this economic policy, develops a productive human being in order to make consumption feasible

**Keywords:** Education. border society. Mobility for training.

## LA EDUCACIÓN EN LA TRIPLE FRONTERA (BR, PY y AR): tendencias neoliberales

### RESUMEN

Este estudio busca entender, a partir de la movilidad física estudiantil, las tendencias del neoliberalismo presentes en la educación desarrollada en la sociedad fronteriza entre Foz de Iguazú-Brasil, Puerto Iguazú-Argentina y Ciudad del Este-Paraguay en el periodo de 1995-2018. Para tanto analiza documentos oficiales de los respectivos Estados Nacionales, entrevistas semiestruturadas con padres y profesionales de los equipos administrativo-pedagógicos de las escuelas, como formularios rellenos por 1626 estudiantes (población muestra) inscriptos en instituciones de enseñanza media públicas y privadas de las tres ciudades. Se considera, en el estudio, que la educación local se (re)produzca, en el conjunto de una sociedad global, por influencia de los organismos internacionales

y según los objetivos del capital hegemónico. De esa manera, se observa que la movilidad para la formación se presenta como una tendencia neoliberal. Eso permite concluir que el Estado, al disponer sus instituciones a servicio de esa política económica, desarrolle un ser humano *productivo* con el motivo de *viabilizar el consumo*.

**Palabras clave:** Educación. Sociedad fronteriza. Movilidad para formación.

## Introdução

Os países da América Latina, entre eles Argentina e Paraguai, Brasil, representados neste estudo pelas cidades locais da Tríplice Fronteira, Puerto Iguazú, Ciudad del Este e Foz do Iguaçu, respectivamente, apresentam uns traços culturais comuns, outros divergentes e outros específicos. Esses traços, constituídos por elementos históricos, econômicos, políticos e ideológicos, são os que caracterizam as escolas nessa região. A política educacional desenvolvida pelas instituições de ensino, ao ser caracterizada por esses elementos, torna-se responsável por promover a mobilidade ou a imobilidade dos estudantes no espaço fronteiriço. A Argentina, ao proteger as suas fronteiras, mantém uma política conservadora, que, no espaço da Tríplice Fronteira, se apresenta com baixa mobilidade, apesar do processo de integração que envolve essa região. O Paraguai, com o longo período da Ditadura Militar e a influência religiosa, destruiu possibilidades de avanços na política educacional. O Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e o Paraná, com Jaime Lerner, prepararam o sistema educativo para a política global da produção flexível. Esse espaço (Foz do Iguaçu-Paraná-Brasil) apresentou, nas matrículas, em 2015, entre as três cidades, o maior número de estudantes do ensino médio em mobilidade, tanto no ensino público, quanto no ensino privado.

A escola, ao constituir-se em elemento do território nacional, se revela como parte e como processo que resulta na construção histórica da sociedade. A localização geográfica do país, as relações internacionais locais e globais, as concepções que os cidadãos têm de si próprios e dos cidadãos vizinhos, tudo isso se insere na cultura educativa do espaço escolar e demanda a constituição de uma escola. Com isso se fundamenta a teoria de que em cada cidade, entendida aqui como lugar na representatividade da nação, existe um sistema educacional.

Considera-se que uma escola se apresenta como um lugar de poder, como campo tático do Estado. Como tal, trata-se de um lugar onde a educação ganha materialidade pelas relações sociais guiadas por uma estrutura coordenada pelo poder hegemônico do capital.

A Tríplice Fronteira, concebida como espaço em movimento, na conjuntura dos três territórios nacionais, apresenta uma dialética entre integração e diferenciação. O espaço

fronteiriço se caracteriza, então, por elementos comuns entre eles e por outros que são dominantes. Esses elementos hierarquizam os espaços, os sistemas e as funções. Assim estabelecem conexões entre territórios, criam operacionalidades e demandam a mobilidade humana.

Desse modo, este estudo<sup>1</sup> busca entender a mobilidade física estudantil no contexto da Tríplice Fronteira, onde o jogo de forças que ali atuam conduz o trabalhador em formação ao processo de (i)mobilidade. Para tanto se analisam documentos oficiais, entrevistas semiestruturadas com pais e com profissionais das equipes administrativo-pedagógicas das escolas e formulários preenchidos por 1626 estudantes (população amostral)<sup>2</sup> matriculados em instituições de ensino médio públicas e privadas das três cidades.

O texto apresenta inicialmente a educação da Argentina, na sequência a do Paraguai e, por fim, a do Brasil, representados pelas cidades da Tríplice Fronteira. A pesquisa manifesta que a educação se realiza pelas relações capitalistas (de produção) existentes no local. As diversas redes (produção, financeira, política, econômica...), que ligam os espaços territoriais entre eles e ao espaço global, interferem no papel social da escola.

### **A escola em território argentino e a macromobilidade física do estudante em função da mobilidade dos pais para o trabalho**

O processo de transformação da educação desenvolvido durante a década de 1990 na Argentina faz parte da reforma do Estado e da descentralização, da privatização e da desregulamentação dos serviços sociais (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

A Lei Federal de Educação nº 24.195/1993 mexeu na estrutura da organização do sistema educacional e assim passou para a responsabilidade das províncias o que antes era compromisso do governo federal. Essa medida acentuou as desigualdades na oferta da educação existente no país. O sistema educacional argentino passou então por uma grave crise, em razão da nova estrutura que causou grande descontentamento entre os profissionais da educação, visto que as províncias tomavam créditos para financiar os seus *déficits* usando os repasses federais como garantia. Quando a situação financeira ficava comprometida, não eram afetados os pagamentos ao governo federal, mas, sim, os salários dos funcionários.

<sup>1</sup> O presente texto, com alterações, faz parte da tese de doutorado defendida, em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Estadual de Maringá – UEM, sob a orientação do professor Dr. Márcio Mendes Rocha.

<sup>2</sup> Em um universo de 30.227 estudantes matriculados, trabalhou-se com um grau de confiança de 95%, com erro admitido de até 5%, ou seja, com 1626 alunos.

A mudança da lei educacional do governo progressista Néstor Kirchner apenas acalmou os ânimos ao atender algumas estratégias, mas ela não mexeu na estrutura do ensino, pois que permaneceu, na sua essência, a proposta neoliberal para a educação.

De acordo com Cao (2011), a atual lei de educação da Argentina (Lei Federal de Educação nº 26.206/2006) foi tratada no Parlamento durante o mês de dezembro de 2006. Para essa autora, trata-se de uma discussão prematura e com escasso intercâmbio argumentativo. Em duas semanas, o Congresso Nacional pôs fim à lei de 1993 e sancionou o novo marco normativo.

Neste estudo, as escolas visitadas na pesquisa de campo em Puerto Iguazú-Argentina foram e são normatizadas pela Lei Nacional de Educação para o Técnico Profissional nº 26.058/2005 (E.P.E.T. Nº 4) e as demais instituições de ensino, pela Lei Federal de Educação nº 26.206/2006. Em sua maioria, essas escolas ofertam o ensino médio como Bacharelado Orientado. As leis que normatizam essas instituições foram aprovadas no governo progressista de Néstor Kirchner (2003 - 2007). Essas leis educacionais determinam que:

[...] la educación Secundaria es obligatoria y presenta una duración de cinco o seis años, dividiéndose en dos ciclos: un ciclo básico de carácter común a todas las orientaciones (3 años) y un ciclo orientado de carácter diversificando según las distintas áreas de conocimiento, del mundo social y del trabajo, con duración de 2 años en las escuelas comunes y 3 en las escuelas técnicas. (Equipe Pedagógico-Administrativa, Puerto Iguazú, out. 2016).

Esse nível de ensino, ofertado nas instituições visitadas, tem, de acordo com a legislação, o objetivo de habilitar adolescentes e jovens para o exercício pleno da cidadania, para o trabalho e para a continuidade de estudos.

Para Anastasia (2008), as acentuadas desigualdades econômicas e sociais e a necessidade de dinamizar a participação dos jovens nos mercados de trabalho ganham centralidade no modelo de política educacional neoliberal nos países do Mercosul. Assim, tanto a Lei Federal de Educação nº 26.206/2006 quanto a Lei nº 26.058/2005, da Argentina, se materializam nesse espaço em cursos ofertados (Quadro 1) em nível médio nas escolas visitadas em Puerto Iguazú com ensino voltado ao trabalho.

**QUADRO 1** – Cursos das instituições de ensino médio visitadas em Puerto Iguazú

<i>CICLO ORIENTADO</i>	<i>CURSO TÉCNICO</i>	<i>CURSO SECUNDARIO</i>
<i>Bachiller en Turismo Bachiller en Ciencias Sociales Bachiller en Ciencias Naturales</i>	<i>Construcciones y Maestro Mayor de Obras Gestión Organizacional</i>	<i>Polimodal para adultos</i>

<p><i>Bachiller en Economía y Administración</i> <i>Bachiller en Analista de Sistema de Computación</i> <i>Bachiller en Gestión Contable</i> <i>Bachiller en Humanidades y Ciencias Sociales</i></p>	<p><i>Informática</i></p>	
--	---------------------------	--

**Fonte:** Trabalho de campo ago. 2016. Org. a autora, 2017.

Observa-se que esses cursos de preparação para o trabalho se direcionam para o que apontam as necessidades do mercado. Isso significa que as diretrizes curriculares não são produzidas desinteressadamente, mas se articulam a uma organização do Estado liberal. Puiggrós (1996), sobre isso, assim se posiciona:

Focalizando más específicamente el problema, llama la atención la vinculación directa que han establecido organismos destinados a actividades financieras, como el FMI y el BM, con los programas educacionales de América Latina, trayendo como consecuencia la intervención directa de los ministerios de economía en el área pedagógica estatal y privada. (PUIGGRÓS, 1996, p. 6-7).

No Estado Democrático de Direito, a produção do conhecimento sólido e a materialização do saber apreendido na escola deveria transformar-se em estratégias e processos de desenvolvimento social pela união do ensino com o trabalho. Neste caso, o trabalho passaria a ser entendido como condição ontológica, de modo que se constituísse em processo fundamental na construção do ser social. Diante das mudanças que envolvem o mundo do trabalho, alguns autores veem essa teoria como superada ou em crise. Frigotto (2013, p. 35) adverte, no entanto, para o fato de que “[...] é necessário questionar, pela raiz, as análises que buscam ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva concebida como consequência da nova base técnica e dos processos de globalização”.

A formação em nível médio na Argentina sinaliza tanto para o mercado de trabalho, quanto para a formação acadêmica em nível de graduação. Assim, a mãe de uma aluna de instituição privada de Puerto Iguazú, ao ser por nós entrevistada em outubro de 2016, destacou a sua preocupação com a inserção da filha na universidade:

Hay una gran diferencia en la calidad de la educación entre las escuelas de la provincia de Misiones e las escuelas de provincias más centrales de Argentina, Córdoba, La Plata, Buenos Aires, visto que la educación de Argentina no depende del gobierno nacional se no de los gobiernos de las provincias. Hay provincias con más recursos, otras más pobres. Eso genera muchas diferencias en la calidad de la educación dependiendo en qué lugar de la Argentina vives. (Mãe de estudante - Puerto Iguazú, out. 2016).

Estudantes com melhores condições sociais, como o caso da aluna de instituição privada, se movem em direção a melhores condições de trabalho pela formação universitária. Para os jovens dos setores populares, no entanto, o trabalho é uma área de integração que compete intensamente com o estudo. Muitos, inclusive, se encontram presos num mercado de trabalho caracterizado pela precariedade, pela instabilidade e pelas escassas oportunidades de mobilidade social.

Além da preocupação demonstrada pela mãe na entrevista anterior, os educadores de instituições de ensino públicas de Puerto Iguazú localizadas nos bairros de população com menor poder aquisitivo apresentam certa inquietude com as necessidades básicas de seus estudantes. Mesmo no ensino médio muitos deles não fazem três refeições diárias. Na Argentina, a Lei Federal nº 25724/2002 – Programa Nacional de Nutrição e de Alimentação – prevê merenda escolar para estudantes até 14 anos de idade. Os estabelecimentos de ensino que fizeram parte da pesquisa de campo deste estudo se encontram sob a jurisdição da província de Misiones. Essa instância de governo apresenta o seguinte sobre o assunto:

Dos líneas del Programa Provincial de Recuperación Nutricional ‘Hambre Cero’: el Programa de Fortalecimiento Alimentario Nutricional los titulares son los niños/as y adolescentes menores de 18 años, y el Programa de Asistencia Alimentaria Escolar son los niños y niñas de hasta 14 años que asisten a los establecimientos escolares que brindan la prestación. (AULICINO, 2012, p. 20).

O trabalho em campo possibilitou constatar que as instituições de ensino na cidade de Puerto Iguazú são contempladas pelo segundo programa. Desse modo, percebe-se que, ao serem mantidas pela província de Misiones, que apresenta poucos recursos, esse fato leva a própria comunidade escolar a buscar, junto ao empresariado local, fundos para manter a escola, a exemplo da Escola Don José Taratuty - BOP nº 106. Essa escola é mantida pela província em parceria com a Fundación Grupo London Supply e com apoio da administração do Shopping Duty Free. A outra instituição escolar, conhecida como *Bachitur* ou BOP nº 23, na atualidade busca auxílio para a merenda e se encontra à procura de um *padrinho* assim como possui a Escola Don José Taratuty.

As controvérsias da sociedade capitalista, formada cada vez mais pelo entretenimento, pelo consumo e pela exclusão, abrem novas vulnerabilidades no mundo dos jovens que se encontram em desvantagens sociais. Isso parece condenar os jovens à imobilidade, numa condição de cidadania negada por não conseguirem se preparar adequadamente para as funções de trabalho que a sociedade oferece.

Os entrevistados dessa cidade, entre eles pais de estudantes, professores de Geografia, diretores e pedagogos da escola, destacam a presença, em Puerto Iguazú, de nacionais de outras cidades da província de Misiones e de outras províncias, e vinculam essa presença ao trabalho.

Para Harvey (2011, p. 57), “uma vez que a escassez do trabalho é sempre localizada, a mobilidade geográfica do capital ou do trabalho (ou de ambos) se torna fundamental na regulação da dinâmica dos mercados de trabalho locais”. Devido às restrições para a instalação de capital externo em Puerto Iguazú e ao controle migratório, essa cidade vive a dinâmica da regulação dos mercados de trabalho pela mobilidade do trabalhador em nível nacional, ou seja, na participação da dinâmica fronteiriça, essa mobilidade se apresenta bastante restrita. Isso se reflete na mobilidade dos estudantes. Ao identificar os dados da Figura 1, comparando-os aos índices de mobilidade estudantil das duas outras cidades da Tríplice Fronteira (Figuras 2 e 3), percebe-se que Puerto Iguazú apresenta uma mobilidade física entre fronteiras internacionais bastante limitada, principalmente no ensino público.

**FIGURA 1** – Mobilidade de estudantes em instituições de ensino de Puerto Iguazú



Fonte: Pesquisa de campo, ago. 2016. Org. a autora, 2017.

Assim, ao analisar a mobilidade estudantil internacional, em Puerto Iguazú se observa que esse tipo de mobilidade se encontra com baixos índices (Figura 1). Considera-se que os três territórios, entendendo-se território como o espaço usado pelos cidadãos no contexto nacional e regulado por determinada legislação, fazem parte de uma estrutura espacial da Tríplice Fronteira. Trata-se de uma organização com três situações de cidadania, no entanto esses cidadãos vivem uma dinâmica de inter-relações espaciais e de entrelaçamentos que fazem com que esse universo, em estudo, seja compreendido como espaço geográfico unitário. É nesse ambiente que ocorre a mobilidade ou a imobilidade dos estudantes do ensino

médio, resultado e processo das ações de determinada jurisdição. Então é necessário buscar as razões dessa baixa mobilidade em relação aos demais territórios. Para esta análise, busca-se subsídio na teoria do desenvolvimento geográfico desigual proposta por Harvey (2004). O autor propõe pensar na forma como se constroem as estruturas de poder territorial e as relações hierárquicas dessas estruturas.

Desse ponto de vista, destaca-se que essa área territorial (cidade de Puerto Iguazú) é considerada, pela nação argentina, como Zona de Segurança Nacional. De acordo com a legislação argentina, trata-se de uma área submetida à Ley de Defensa Nacional (LEY FEDERAL Nº 23.554/1988). Nesse caso, nessa cidade diversos órgãos públicos nacionais argentinos exercem ali o seu poder, como Consejo Nacional de Seguridad – CONASE, Secretaría de Planeamiento de Acción de Gobierno, Comité Militar – C.M. e Central Nacional de Inteligência – C.N.I.

Puerto Iguazú, ao estar inserida na zona de segurança nacional, ali existem restrições para investimentos de capital internacional ou para venda de imóveis nessa região para cidadãos que não sejam de nacionalidade argentina, embora o artigo 9º da Constituição da província de Misiones considere que *“Los habitantes en la Provincia tienen idéntica dignidad social y son iguales ante la ley, la que deberá tener acción y fuerza uniformes para todos y asegurar igualdad de oportunidades”* (MISIONES, 1998, p. 2).

Desse modo, o lugar, cidade de Puerto Iguazú, pela legislação vigente, torna-se um espaço contraditório ao cidadão. Assim, a dinâmica local permite entender a lógica espacial da Tríplice Fronteira, dado que esta cidade, trata-se de uma parcela desse espaço, no processo da construção social fronteiriça.

Existem jogos de forças contraditórios que atuam sobre o lugar. Essa contradição é perceptível na população de Iguazú, que é atraída para o consumo tanto em Ciudad del Este, quanto em Foz do Iguaçu. Ao mesmo tempo, o Estado argentino exerce seu controle fundamentado no projeto de segurança nacional de seu território, fenômeno que, por sua vez, anula as forças atrativas externas para o lugar. Outra contradição, nesse emaranhado de relações, é que esse lugar busca, de algum modo, inserir-se na dinamicidade fronteiriça. Tanto que foi possível identificar, no interior da escola, a adoção do idioma português como segunda língua. O local apresenta uma preocupação em atender a brasileiros que visitam a cidade em função do turismo de lazer e de compras – Projeto de Integração Regional, da área urbana da Tríplice Fronteira. Trata-se, esse projeto, de relação econômica externa como forma

de manutenção das atividades econômicas do lugar. Diante dessas contradições fica evidente que o Estado arquiteta a educação para o capital.

Nessa conjuntura, em território argentino a mobilidade da força de trabalho se encontra vinculada: (i) à necessidade de profissionais de que a cidade apresenta demanda para determinados serviços e (ii) à ocupação de cargos dos órgãos oficiais argentinos, ao constituir-se essa cidade em zona de segurança nacional. Desse modo, esse espaço se encontra voltado de forma mais intensa aos centros de poder no contexto do território nacional. A integração dirigida às cidades vizinhas, mesmo estando bem próximas geograficamente, encontra-se cerceada por pertencerem a outras nações. Em consequência, identifica-se, nesse território da Tríplice Fronteira, em função das características locais, uma integração utilitária permanente, porém voltada a atender ao espaço interno nacional.

### **A escola em território paraguaio e a macromobilidade física do aluno em função da mobilidade centrada no trabalho por parte dos pais**

O ponto de partida para analisar a educação, de acordo com Orso (2013, p. 50), “[...] é a forma como a sociedade prepara seus membros para viver nela mesma, então para compreender a educação precisamos compreender a sociedade”.

A partir da concepção anterior, evidencia-se que o Estado paraguaio da última década do século XX apresentou uma sociedade que, por mais de 40 anos, preparou seus cidadãos utilizando-se de duas grandes influências: a da Igreja Católica e a da ditadura militar do General Alfredo Stroessner (1954 a 1989).

A influência da Igreja Católica sobre a educação da população, segundo Almada, assim se constituía: *“Esa gran mayoría, paupérrima, sin tierra, sin ocupación, sin educación y sin porvenir alguno, se resignaba con la esperanza de recibir el premio en el más allá”* (ALMADA, 2012, p. 57). Assim, para esse autor, a Igreja Católica é responsável pela atitude fatalista da população paraguaia. Mesmo assim, no entanto, a burguesia nacional paraguaia confiava a educação dos filhos à Igreja Católica – educação ministrada em colégios e em institutos construídos para esse fim, e mantidos por quotas mensais e, se essas não fossem suficientes, o Estado subvencionava para complementar o pagamento das despesas. Ele afirma então que a Igreja Católica se encarregava da formação do grupo dirigente. E o Estado, com seu reduzido número de escolas, atendia aos grupos dirigidos.

Desse modo, durante o período de Stroessner, grupos e instituições que desenvolviam atividades no campo do pensamento social eram perseguidos. A educação e a produção do

conhecimento foram os mais reprimidos politicamente. No contexto escolar, a ordem, a obediência, a disciplina, a negação da diferença e a busca pela uniformidade faziam parte da vivência cotidiana.

De acordo com Rivarola (2000), a educação paraguaia, na década de 1990, apresentava o menor desenvolvimento do continente e com mínima base de cultura crítica para iniciar as reformas. O Estado paraguaio foi um dos últimos países a implantar os procedimentos propostos e as medidas de integração regional aos países sul-americanos.

Este Estado apresentava inúmeras demandas sociais, de infraestrutura e de qualificação de recursos humanos. O resultado negativo da educação era consequência ligada a diferentes fatores, tanto vinculados às condições socioeconômicas vivenciadas pelo país, quanto pela ausência de políticas de desenvolvimento social.

As reformas institucionais no Paraguai, em sua grande maioria, surgiram de iniciativas externas e eram consideradas parte das condições prévias da cooperação entre países para a integração regional (DUARTE, 2011).

A reforma educacional da década de 1990 foi apresentada ao cidadão paraguaio como forma de construir a sociedade democrática, uma solução para pôr fim ao período da ditadura militar de Stroessner. A partir daí a educação passou a lidar com a pobreza, com a migração, com o trabalho infantil, com a ruptura de vínculos familiares, com a presença de novos padrões de comportamento social promovidos pelo meio de comunicação de massa, pelas transformações do mercado de trabalho, entre outros fatores. Além disso, permaneceu a complexidade do quadro sociocultural do país, cujas demandas estão sendo atendidas apenas parcialmente. Assim, de acordo com o diretor de uma instituição pública de ensino:

Tenemos otro problema que es la falta de trabajo en Paraguay y hace 15 años muchos padres de alumnos se encontraban trabajando en Argentina, hace unos 5 años un gran número trabajaba en Francia, hoy la mayoría se encuentra en España, lo que significa que la escuela enfrenta un problema social, pues hay alumnos de secundaria que viven prácticamente solos. (Diretor - Ciudad del Este, out. 2016).

O Paraguai, como os demais países sul-americanos, em nome do desenvolvimento econômico, aceita a influência externa e imerge no subdesenvolvimento e na dependência com o consentimento do poder hegemônico interno. Esse poder hegemônico constitui uma política que defende os interesses de apenas um pequeno grupo. Nessa medida, essa prática desconsidera as necessidades da maioria da população. Nega a essa maioria as condições

básicas de seus direitos para a sobrevivência em sociedade. A história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

Para Galeano (1971, p. 18), “Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia: os impérios e seus beaguins nativos”.

Ao entrevistar alunos do ensino médio de instituições públicas, foram identificados, entre os jovens das classes populares, os que precisaram ingressar no mercado de trabalho durante o período do ensino médio ou logo após concluí-lo. Isso, independentemente das condições de trabalho. Outros, por sua vez, ao possuírem condições econômicas melhores, podiam dar continuidade aos estudos e se preparar para ocupar os melhores cargos. A transição escola-trabalho é, portanto, uma armadilha que, em vez de dissipar, consolida e amplia uma estrutura social profundamente desigual, no caso pela desigualdade de acesso à formação.

Ainda assim, no entanto, a educação, se comparada às demais políticas sociais postas em prática no país a partir das reformas, cobriu uma maior área, pois foram agregados mais recursos e ampliado o nível de escolaridade. A execução orçamentária do Ministério da Educação, “Na década de 1980 não passava de 1% do PIB; nos anos 90 essa participação chegou a 2,5%, e no período 2000-2006 aumentou a quase 4% do PIB” (BORDA, 2007, p. 174). O aumento de investimentos na educação faz parte do discurso de desenvolvimento regional. Trata-se de uma política vinculada aos acordos internacionais para participar do bloco econômico Mercosul, equiparando as condições de participação na economia global da produção flexível.

A reforma educacional, no Paraguai, teve início em 1994. A Lei Geral de Educação (Lei nº 1264) foi aprovada em 1998. De acordo com essa lei, o ensino médio passou a ter o objetivo de promover uma incorporação ativa do aluno na vida social, no trabalho produtivo e no acesso ao nível superior. Quanto aos alunos pertencentes a famílias com necessidades financeiras, para eles o acesso ao ensino superior foi e é apenas um sonho, um sonho que precisou ser substituído por curso de curta duração. Um exemplo dessa condição é a aluna argentina do 3º ano do ensino médio que vende salgados nas ruas de Ciudad del Este. Ela sonhava em fazer arquitetura, mas que estava tendo que se conformar em fazer um curso de *peluqueria*, ou seja, de cabeleireiro.

O processo de reforma para o ensino secundário foi iniciado em 2002 e apresentou um desenho curricular para o bacharel científico, bacharel técnico e o bacharel profissionalizante.

Um diretor de escola pública evidenciou que *“En el área urbana tenemos bachillerato técnico, con énfasis en informática, en salud, en administración, son conocimientos para la inserción universitaria”* (Diretor - Ciudad del Este, out. 2016). Essa informação foi confirmada em documento do MEC: *“El título de bachiller facultará para acceder a la formación profesional superior y a los estudios de nivel superior”* (MEC – PARAGUAI, 2015, p. 53).

Percebe-se, nessa estrutura, a exclusão de uma parcela significativa da população ao ensino superior, uma vez que a maioria dos cursos é ofertada por instituições privadas.

Assim, as reformas educacionais no Paraguai, como nos demais países da América Latina, se fizeram presentes para legitimar a ideologia neoliberal sob a forma de pensar e de ver o mundo. Trata-se de uma política que coloca sua população como serviçais do modo de produção capitalista. A empregabilidade, a que se referem essas reformas, significa que o indivíduo possa estar preparado para trocar de trabalho e encontrar-se disponível às mudanças do mercado. Para muitos, o trabalho permanece desde muito cedo em um lugar de integração socialmente reconhecido, e espaço de certas expectativas. Nesse caso, em espaço paraguaio, a condição precária no primeiro trabalho pode ser para alguns uma experiência transitória, sem grandes implicações para seu futuro, enquanto para outros pode tornar-se uma longa rede de desvantagens.

Desse modo, para se tornarem empregáveis e, assim, satisfazerem a uma necessidade temporária do mercado do agronegócio em Alto Paraná, ocorre uma demanda de alunos de diferentes cidades, os quais se deslocam para Foz do Iguaçu a fim de cursar o chamado Ensino Médio Integrado Técnico em Agropecuária. O agronegócio com a exportação de commodities agrícolas é um dos setores mais importantes de sua economia e o que mais cresceu nos últimos anos no país. A educação pensada para o modo de produção e a organização da sociedade nesse espaço foram, constantemente, decididas externamente para a inclusão na engrenagem do capitalismo global.

Os cursos implantados nas instituições de educação secundária públicas de Ciudad del Este, ao ofertarem o Curso Bachillerato Científico con énfasis en Ciencias Sociales (Quadro 2), não concedem aos alunos o título para dar a eles o direito a exercerem uma profissão.

Evidencia-se que a instituição de ensino adéqua a sua matriz curricular à necessidade local, ao mesmo tempo em que atende a proposta da Reforma do Ensino Médio do país.

**QUADRO 2** - Cursos das Instituições de Ensino Médio visitadas em Ciudad del Este

BACHILLERATO CIENTÍFICO	BACHILLERATO TÉCNICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• con énfasis en Ciencias Sociales</li> <li>• con énfasis en Ciencias Básicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• con énfasis em Informatica</li> <li>• con énfasis em Administración de Empresas</li> </ul>

Fonte: Pesquisa de Campo, out. 2016. Org. a autora, set. 2017.

O desenho curricular nacional, após a reforma de 2002 para bacharel científico (Quadro 7) ficou organizado em três planos: (i) comum – possibilita uma formação geral, (ii) específico – permite uma formação mais profunda e vertical em determinada área de conhecimento e o (iii) optativo – trata-se de um espaço para a comunidade poder decidir o que é relevante na formação do estudante. Em Ciudad del Este inexistem cursos de formação profissional.

Ciudad del Este se caracteriza como um centro econômico-comercial aberto ao capital, com baixo controle de imigração. É um espaço onde concorrem diferentes nacionalidades que se deslocam de diversos lugares do mundo para exercer ali suas atividades laborativas. Diante disso, identifica-se, nas instituições de ensino, uma mobilidade física de alunos em função do deslocamento migratório das suas famílias (Figura 2).

**FIGURA 2** – Mobilidade de alunos em instituições de ensino em Ciudad del Este



Fonte: Pesquisa de campo, ago. 2016. Org. a autora, 2017.

A mobilidade dos estudantes (Figura 2), registradas nas instituições de ensino públicas e privadas, ocorre em função da mobilidade dos pais para o trabalho. Desse modo, acredita-se que a presença do centro comercial, com pessoas originárias de diferentes partes do mundo, fez o processo de mobilidade física internacional de estudantes para esse espaço ser mais intenso do que para Puerto Iguazú – Argentina.

As instituições, no entanto, têm em comum um processo educativo constituído para que os indivíduos, sejam eles originários do lugar ou migrantes, possam adquirir competências e habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. Essas características não residem no trabalho em si, senão que o seu valor se encontra agregado principalmente no acesso à esfera do consumo, ou seja, da forma mais aviltante, sem direito ao consumo, mas apenas garantir que outros consumam. Conforme Galeano (1971), a região trabalha como serviçal para satisfazer as conveniências alheias.

Evidencia-se que a escola não é pensada pelos educadores. Trata-se de uma escola que não provê a emancipação social. Ela materializa, por meio das orientações do Estado, as desigualdades sociais necessárias ao acúmulo do capital. No plano político, a desigualdade se impõe quando a escola permite perpetuar a condição de que o trabalhador não detenha o controle dos processos do trabalho, nem o poder econômico dos meios do trabalho. A escolarização se trata, então, de uma estatização do saber a serviço da produção, uma ditadura sobre o trabalhador que gera tanto a mobilidade humana como a imobilidade das pessoas no espaço.

Embora as relações geoeconômicas entre Brasil e Paraguai, a partir do Mercosul, sejam marcadas por experiências integracionistas, isso, porém, não elimina a existência de nós e do outro. A existência de nós se edifica em relação a um outro, que se encontra próximo, mas se apresenta de certa forma ameaçador (assim o Brasil é percebido pelo paraguaio autóctone – narrativa observada no trabalho de campo). Essas relações identitárias entre Brasil e Paraguai são marcadas por preconceitos, por estereótipos e por amplo desconhecimento mútuo. Isso reflete negativamente sobre a identidade do aluno que se encontra em mobilidade.

### **A escola em território brasileiro, a macromobilidade e a micromobilidade física em caráter utilitário permanente e complementar para a formação**

O Brasil, da mesma forma que Paraguai e Argentina, viveu a Ditadura Militar. Nesse período, a atuação do poder hegemônico se encarregou da modernização da agricultura. Assim, o país adotou um modelo de desenvolvimento que privilegia a implantação de multinacionais e projeta para o campo a exploração empresarial, e a cidade se consolida como uma organização territorial para promover o comércio e o consumo. Nesse tempo, a mídia oficial controlava as informações. Tudo era censurado. A ideia que chegava à população era a

de que tudo estava em perfeita ordem, no entanto cresciam os problemas sociais criados com o êxodo rural, pela passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana. Então nasceu o movimento social denominado Pastoral da Terra, fundamentado pela teologia católica latino-americana, a Teologia da Libertação. As Comunidades Eclesiais de Base – CEBs levantavam questões sociais ligadas à sobrevivência das classes populares. Os movimentos sindicais cresciam na luta por direitos dos trabalhadores. As lutas pela terra e por melhores condições trabalhistas se aglutinavam e contavam com apoio de intelectuais acadêmicos que lutavam por instituições públicas de ensino e pela qualidade da educação.

A luta pela qualidade da educação da população e por melhores condições de vida aos trabalhadores, tanto da terra, quanto da fábrica pelos movimentos sociais, se instituiu em luta contra-hegemônica. Nesse processo, a educação atuou no local de trabalho pelos movimentos sociais organizados. Tratava-se de uma educação popular conscientizadora e que iria contribuir com a democratização do país.

A educação oficial desenvolvida nas instituições de ensino brasileiras pulou a etapa do desenvolvimento de uma educação conscientizadora, democrática, nascida e discutida no chão do país, como a prática pedagógica de Paulo Freire (1997), que, em sua argumentação, defendia que formar é muito mais que desenvolver no ser humano as destrezas (competências e habilidades), mas destacava a necessidade de consciência ética dos educadores sobre a importância de estimular os estudantes para a reflexão crítica da realidade vivida. A educação, ainda no período de democratização da sociedade, se consolidou com a proposta neoliberal.

A flexibilização produtiva, que chegou à economia brasileira a partir de 1990, polarizou a economia e, em particular, aumentou a precariedade entre os trabalhadores. Desse modo, nas estatísticas não aumentaram os índices das pessoas sem serviço, mas crescia a mão de obra no setor informal e crescia a precarização do operário em seus direitos trabalhistas.

A tese dos grupos sociais dominantes era, no entanto, a de que a educação se apresentava como uma forma de garantir a inserção no mercado de trabalho e de possibilitar a ascensão profissional. Essa assertiva contribuiu para a aceitabilidade das reformas no ensino.

Assim, a LDB de 1996 mudou o sistema da educação em todos os níveis. Deu prioridade ao Ensino Fundamental e estabeleceu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. O Decreto nº 2.208/1997 ordenou a educação profissional mediante separação do ensino médio. A partir desse ano, a educação média contou com um desenho curricular com ensino organizado em três níveis de formação vinculada ao ensino regular: básico, técnico e tecnológico.

Posteriormente, a Lei Federal nº 10.172/2001, depois substituída pela Lei Federal nº 13.005/2014, aprovou o Plano Nacional de Educação e traçou diretrizes ao ensino médio e profissional. O Decreto nº 5.154/2004 (que revogou o Decreto nº 2.208/1997), readmitiu, ao conjunto das escolas médias no país, a possibilidade de integrar o ensino médio e a educação profissional. Essa readmissão apareceu como uma medida conciliatória. A Lei Federal nº 12.061/2009 determinou que o Estado garantisse o acesso ao ensino médio gratuito a partir de 2010, mas a sua adoção ficou a critério das escolas e dos sistemas de ensino dos estados.

As mudanças educacionais em nível médio realizadas no Brasil (cidade de Foz do Iguaçu), em função da reestruturação produtiva, inseridas pelo governo progressista (2002 – 2013), visando o desenvolvimento regional, tornaram-se elemento potencializador na atração de estudantes deste nível de ensino, principalmente do Paraguai. Esses estudantes eram oriundos de dois centros produtivos daquele país, responsáveis por 80% das exportações do Paraguai, dando-lhe identidade no campo das relações exteriores: (i) o agronegócio no departamento de Alto Paraná e (ii) o comércio de reexportação desenvolvido no centro comercial de Ciudad del Este. Assim, identificam-se dois estabelecimentos de ensino na cidade de Foz do Iguaçu com mais de 20% de seus alunos oriundos do Paraguai e ligados a esses setores.

Conforme o Quadro 3, os cursos adotados nas instituições de ensino de Foz do Iguaçu se adequam às diretrizes de educação nacional postas ao ensino médio. Desse modo, constata-se que, no Brasil, como nos dois outros países da Tríplice Fronteira, ajustam seus cursos à demanda econômica e inserindo na formação a transmissão de conteúdos necessários à recente proposta educacional e à cultura do trabalho flexível.

**QUADRO 3** - Cursos das instituições de ensino médio visitadas em Foz do Iguaçu

<b>TÉCNICO SUBSEQUENTE</b>	<b>MÉDIO INTEGRADO</b>	<b>TÉCNICO PROEJA</b>	<b>MÉDIO ED. GERAL</b>
Recursos Humanos, Agropecuária, Meio Ambiente, Formação Docente Química, Informática, Enfermagem Saúde Bucal, Prótese Dentária Análises Clínicas Radiologia, Podologia,	Formação Docente <sup>3</sup> Agropecuária Administração Contabilidade	Segurança do Trabalho	Ensino Médio

<sup>3</sup> Formação de professores para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais.

Segurança do Trabalho Turismo Geral e Regional, Administração Contabilidade			
--	--	--	--

**Fonte:** Pesquisa de Campo, 2016. Org. a autora, 2017.

Dessa maneira, no Brasil, de acordo com o Quadro 1, a oferta do ensino médio se configura como: (i) educação geral, (ii) médio integrado – a formação geral mais disciplinas técnicas, (iii) pós-médio ou técnico subsequente – disciplinas técnicas após cursadas as disciplinas da educação geral e (iv) o Programa de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que abrange a educação profissional técnica de nível médio de forma integrada ou concomitante, nos termos do Decreto nº 5.154/2004, artigo 4º, parágrafo 1º, incisos I e II, e expressa no Decreto nº 5.840/2006 pelo artigo 1º, parágrafo 2º, inciso II.

Evidencia-se que a educação técnica se encontra basicamente a cargo do ensino privado. Dos 28 cursos técnicos desenvolvidos nas escolas visitadas, 21 são ofertados nas instituições de ensino particulares. Isso corresponde a 75% dos cursos técnicos. Os estudantes paraguaios buscam o curso profissional em instituição pública. Esses dados apontam a ação da política econômica neoliberal na sociedade brasileira.

Assim, argumenta Chauí (2008, p. 75), “Política e socialmente, a economia neoliberal e o projeto de encolhimento do espaço público e do alargamento do espaço privado – donde seu caráter essencialmente antidemocrático –, cai como uma luva na sociedade brasileira”. Desse modo, a autora defende que a educação se desloca do universo do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se compra e se vende no mercado segundo os interesses, a capacidade e o poder aquisitivo de cada um.

O governo progressista no Brasil, assim como no Paraguai e na Argentina, escolheu uma prática de governo sem mexer na estrutura do ensino, num modelo de gestão das políticas públicas educacionais enraizado, no contexto da reforma do Estado do governo anterior, se bem que tenha havido algumas rupturas ao ampliar benefícios e acesso ao ensino superior e técnico e pela ampliação da rede física para lugares antes esquecidos.

O sistema educacional de Foz do Iguaçu, a partir de 1997, fundamentado na política do mercado, passou por intensa reestruturação. Os cursos profissionalizantes ofertados em instituição pública, constituídos no desenho de educação média profissional da década de 1970, foram extintos sob o intento de que a instituição que não o fizesse não receberia recursos financeiros para acesso à tecnologia e outros benefícios em pauta. O Colégio Barão do Rio Branco, cujos professores, em sua maioria, apresentam experiência de luta e resistência, na busca por direitos junto ao governo do estado do Paraná, resiste a influências

exercidas pela Secretaria de Estado de Educação, isso para permanecer com o curso do então Magistério, atual curso de Formação Docente. Trata-se da forma autoritária do Estado neoliberal de fazer a passagem da oferta de cursos profissionalizantes do setor público para o setor privado.

Dessa maneira, para atender à LDB de 1996 no que se refere à educação infantil e às séries iniciais quanto à formação de professores, pela exigência de formação no Magistério, o Colégio Bagozzi (privado) de Curitiba preparou um curso de formação docente à distância. Esse curso se expandiu para todo o estado do Paraná. No município de Foz do Iguaçu foram abertas várias salas de aula para ministrá-lo. O curso contava com apostilas e fitas de vídeo com as aulas gravadas. As avaliações elaboradas chegavam em envelope lacrado. A presença do tutor garantia o desenvolvimento do currículo no local. Esse programa foi construído em um desenho dos moldes neoliberais e, ademais, nele ministravam aulas professores que integravam o Conselho Estadual de Educação.

Para Mészáros (2008, p. 13), “[...] educar não é mera transferência de conhecimento, mas, sim, conscientização e testemunho de vida”. É na situação olho no olho que o outro é apreendido pela experiência partilhada por ambas as partes num processo de interação social. É por esta interação que o homem produz a sociedade, produz a história, e se (auto)produz enquanto ser humano. Logo, as relações dialógicas entre professor e aluno no processo escolar presencial se apresentam, de certa forma, com duas intencionalidades, que, ao se entrecruzarem, podem ser muito fecundas, pois se manifestam num processo contraditório de ensinar aprendendo e de aprender ensinando.

Nesse processo de inter-relações contraditórias se efetiva a mediação pela relação entre singularidade e generalidade, ao centrar, como ponto de partida e de chegada, a particularidade de cada indivíduo. Nesse processo, ambos (professor e aluno) se transformam e transformam a informação em conhecimento e por este transformam a própria existência.

Aluno/a/s que concluíram o Curso de Formação Docente (modalidade à distância), na década de 1990, pelo Colégio Bagozzi de Curitiba, foram aprovado/a/s em concurso público da prefeitura de Foz do Iguaçu, e passaram a atuar em centros de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental público e privado. Essa metodologia das competências e habilidades necessárias ao mundo do consumo mais que ao mundo da produção se instalaram no interior das instituições de ensino. Então o estudante do ensino médio que se encontra nas escolas públicas e privadas vem sendo afeiçoado por essa política desde a educação infantil.

A proposta neoliberal de educação, ao se fundamentar nos ditames do capital, sinaliza o consumo das próprias relações sociais em que se estabelecem os limites do direito e do dever, ou seja, o entendimento de que o direito de um indivíduo termina onde se inicia o direito do outro. Essa se tem constituído em uma frente de luta no interior das salas de aulas das escolas da Tríplice Fronteira.

Assim, os deveres do aluno, como compromisso social na escola, em construir o próprio conhecimento, aos poucos vai se esvaindo, e ocupa esse lugar uma atitude em que o adolescente aparenta querer tudo o que a vida pode dar (privilégios) sem o esforço da conquista, da mesma forma que ocorre virtualmente ao clicar um comando num equipamento de informática.

Ao fechar as suas ideias num universo onde nada pode ser questionado, o indivíduo se fecha ao aprendizado. Trata-se, pois, de uma estrutura criada pelas relações sociais virtuais de cunho político-econômico-ideológico. Dessa forma, a educação vai excluindo um número crescente de pessoas da vida econômica, do acesso ao saber e ao trabalho, e da vivência cidadã do Estado Democrático de Direito.

O conhecimento é um elemento produzido pelo trabalho, no entanto “Cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano” (DEL PINO, 2000, p. 65). O acervo de conhecimento acumulado pelo próprio trabalho foi desvinculado da força produtiva humana e se encontra a serviço do capital.

Nesse sentido, os donos dos bancos, das indústrias e das terras passaram a centralizar os meios da reprodução da vida de grande parte da população. Desse modo, os trabalhadores, para satisfazerem suas necessidades de sobrevivência, se deslocam por espaços onde se encontram disponíveis esses meios.

Assim, os estudantes paraguaios, trabalhadores em formação, de diversas cidades de Alto Paraná (agronegócio) e do centro comercial em Ciudad del Este, se mobilizam cotidianamente do Paraguai ao Brasil em busca de uma complementaridade na educação, na cidade de Foz do Iguaçu. Das três cidades da Tríplice Fronteira, Foz do Iguaçu é a que apresenta maior mobilidade estudantil em nível médio (Figura 3), tanto na rede pública quanto na rede privada.

**FIGURA 3** – Mobilidade de alunos em instituições de ensino de Foz do Iguaçu

--	--



Fonte: Pesquisa de campo, ago. 2016. Org. a autora, 2017.

Essa mobilidade (Figura 3) se apresenta com índice maior na rede pública de ensino, enquanto em Ciudad del Este e em Puerto Iguazú os índices de mobilidade são mais significativos na rede privada (Figuras 1 e 2).

Em Foz do Iguaçu, uma instituição pública que oferta o Curso Técnico em Agropecuária apresenta 22% dos alunos originários do Paraguai. Esses alunos se preparam para estar à disposição do agronegócio em diferentes cidades de Alto Paraná, conforme evidenciam os trechos das entrevistas concedidas por alunos dessa instituição, em outubro de 2016: “Não temos terra. Eu gosto da agricultura, e lá tem bastante, eu penso que vou conseguir trabalhar nisso” (Estudante do 2º ano, de San Alberto); “Meu pai é agricultor, pretendo continuar estudando e ajudando meu pai” (Estudante do 2º ano, de Naranjal); “Meu pai trabalha na agricultura, ele tem funcionários. Ele só administra” (Estudante do 2º ano, de Santa Rosa); “Eu ajudo meu pai na lavoura. Tento levar as informações que aprendo aqui” (Estudante do 3º ano, de Santa Rita); “Pretendo cursar Agronomia na PUC de Toledo, mas, quando me formar, volto pra lá” (Estudante do 3º ano, de Santa Rita).

Os trechos das entrevistas evidenciam diferentes possibilidades de esses alunos se colocarem a serviço do agronegócio ou de trabalhar na cidade em comércio de insumos – como a aluna cuja família não é proprietária de terras. De alguma forma, são estudantes que querem dar continuidade às atividades nas terras da família. Assim, a motivação da mobilidade para estudantes paraguaios estudarem em Foz do Iguaçu é estar disponível a esse setor do agronegócio num futuro próximo e ainda mais preparados, como o aluno que pretende cursar a graduação no Brasil.

Nesse sentido, ao analisar a estrutura educacional destinada ao agronegócio, ela aparenta ser algo promissor aos estudantes e aos trabalhadores, no entanto os propósitos criados pela ideologia dominante estão configurados de maneira a não mostrar as reais

intencões. É nesse claro/escuro da superestrutura do Estado que se fortalece o domínio econômico e político de que o grupo hegemônico se utiliza para se conservar e se fortalecer e acumular o capital. Acredita-se que esse grupo hegemônico, nos anos de 2016 e 2017, nos países da Tríplice Fronteira, tenham se apropriado da coisa pública da República como algo particular pertencente a esse grupo, como se os trabalhadores não existissem.

Esse grupo hegemônico no controle do poder aparenta não ter nacionalidade, isso pelas facilidades de livre circulação e pelo acesso ao uso da coisa pública pelo setor privado nos diferentes países. Enquanto isso, o trabalhador tem sua identidade ligada ao Estado como forma de dominação por parte dessa elite sobre o trabalho e sobre os bens de produção, bens públicos da Nação.

Outra instituição privada contribui com um percentual de 20% dos alunos matriculados que moram no Paraguai, ou seja, contribui para os índices de mobilidade estudantil. Esses alunos são filhos de comerciantes de Ciudad del Este que buscam uma formação para estarem mais preparados tanto para dar continuidade aos estudos, quanto para morarem em outro país. Vagas em universidades do Brasil são almeçadas por esses estudantes para cursar uma graduação. As expectativas futuras estão ligadas a outros espaços e a outros motivos, não apenas ligados ao trabalho, conforme mostram as entrevistas concedidas em outubro de 2016: (i) para a filha de libaneses: “Pretendo morar e trabalhar, seguir carreira nos Estados Unidos” (Estudante do 1º ano); (ii) para o estudante de origem alemã: “Eu me considero uma pessoa muito aberta, me considero um cidadão do mundo [...] tenho dupla nacionalidade [...] caso eu venha a morar em outro país” (Estudante do 1º ano, filho de argentina e alemão); (iii) para o filho de libaneses: “[...] no Brasil, me identifico como brasileiro. Moro no Paraguai, em Ciudad del Este, mas pretendo continuar minha vida aqui no Brasil. Só me identifico com o Líbano como descendente” (Estudante do 1º ano).

Nas entrevistas concedidas por esses dois grupos de alunos são apresentadas expectativas diferentes, ligadas ao contexto histórico-social a que pertencem. Mesmo assim apresentam em comum, em suas experiências de mobilidade, uma complementariedade que não encontram nas escolas do Paraguai. Identifica-se, nesse sentido, uma macromobilidade física em caráter cotidiano complementar de estudantes do ensino médio, ou seja, Foz do Iguaçu exerce certa polaridade sobre estudantes paraguaios devido às necessidades postas pelo capital.

Essa perspectiva produtivista é devida à política econômica dos países da América Latina, que seguem as orientações de organismos internacionais (CEPAL, UNESCO, BID,

BIRD, FMI, entre outros), para reforma de Estado e de gestão das políticas sociais. As orientações das ações reformistas estabeleceram-se por consensos e por pactos tanto nacionais quanto internacionais. Destaca-se que, para as reformas educacionais, as adoções das medidas pelos países latino-americanos foram facilitadas por apoio técnico e financeiro desses organismos.

Diante disso, a “América é tão só os Estados Unidos, e nós, quando muito, habitamos uma sub-América, uma América de segunda classe, de nebulosa identidade” (GALEANO, 1971, p. 18).

As reformas que se efetivam nos países latino-americanos (Brasil, Argentina e Paraguai) levam como estandarte a exploração do trabalhador e o consumo. Submetem a educação ao capital, assim como está submetido o trabalho. Com tal característica, a mobilidade da força de trabalho e a mobilidade do estudante para formação encontram-se sujeitos à mesma dinâmica.

### **Considerações finais**

As reformas educacionais foram impostas aos países da América Latina sob a aparência de desenvolvimento e de modernidade. Ao reorientar o papel da educação, a reforma se utilizou da racionalidade mercantil excludente, individual, competitiva e privatizadora. Trata-se de uma reforma que se constituiu em um decurso vertical, de cima para baixo, e de fora para dentro.

Assim, as instituições de ensino da Tríplice Fronteira passaram a apresentar tendências da sociedade político-econômica neoliberal. O discurso que orienta as práticas da escola fundamenta-se na premissa de que seus alunos possam ser inseridos no mercado de trabalho existente na Tríplice Fronteira. Devido a isso, os cursos de ensino médio voltam o seu foco para atender a esse mercado.

Os governos progressistas que posteriormente – após os anos 1990 – estiveram presentes na administração dos três países da fronteira aqui em análise não introduziram mudanças na base do sistema educacional, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permaneceu a mesma. Optaram por uma política conciliatória que não abandonou a educação neoliberal.

Os trabalhadores e os estudantes, para alcançarem um padrão de qualidade com suas competências e habilidades (elementos da política econômica neoliberal), renunciam à vida particular e vivem em função da formação ou do trabalho. Como competências e habilidades

são subjetivas, elas justificam a exclusão da pessoa de seus direitos ao trabalho e à educação. Nessa política, a causa estrutural negativa de um sistema é atribuída enganosamente à capacitação individual do indivíduo. Desse modo, estudantes e trabalhadores se encontram culturalmente submetidos, em sua integridade, aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital, a serviço da maximização dos lucros.

O Estado, ao disponibilizar as suas instituições a serviço da política econômica neoliberal, onde o papel da educação média é desenvolver o ser humano produtivo, irá priorizar a força do capital. A formação do indivíduo deixa de lado possibilidades de preparar o ser humano autônomo, que envolve saber pensar e saber intervir ao entender o sentido do trabalho como realização humana e não, simplesmente, como *meio de produção e de viabilidade ao consumo*.

### Referências

- ALMADA, Martin. **Paraguay:** educación y dependencia. Asunción: Memoria Académica, 2012.
- ANASTASIA, Fátima et al. Redemocratização, integração regional e a trajetória do setor educacional MERCOSUL. In: ESTUDO analítico-comparativo do MERCOSUL (2001-2005). Brasília: INEP, 2008.
- ARGENTINA. **Ley 23.554/1988.** Ley de Defensa Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Defensa, 2010. Disponível em: <[www2.congreso.gov.ar](http://www2.congreso.gov.ar)>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- ARGENTINA. **Ley n° 25724/2002.** Nutrición y Alimentación. Congreso Argentino. Buenos Aires, 2002.
- ARGENTINA. **Ley n° 26.058/2005.** Educacion técnico-profesional. El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <[www.me.gov.ar/doc\\_df/ley\\_26058.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_df/ley_26058.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- ARGENTINA. **Ley n° 26.206/2006.** Educación Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2006.
- ARGENTINA. **Decreto Ley n° 727/2006,** que regulamenta a Ley n° 23.554. de defensa nacional, de 1988. atribuciones del Ministerio de Defensa. Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas. Disponível em: <<http://www.ara.mil.ar/archivos/Docs/Decreto%20727.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- AULICINO, Carolina Gala Díaz Langou. **La implementación del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria en ámbitos subnacionales.** Documento de Trabajo n. 88, abril de 2012. Proyecto de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica de la Nación, PICT N° 10/2206, convocatoria 2007.

BORDA, Dionísio. Paraguai, uma marcha lenta: situação econômica e perspectivas do Paraguai. **DEP – Diplomacia, Estratégia Política**, Brasília-Brasil, n. 5, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Brasília/DF, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 13 de julho de 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.061**. Acesso ao ensino médio gratuito. Brasília/DF, 2009. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 30 maio 2017.

CAO, Cláudia. Las reformas del gobierno y la gestión del sistema educativo: debate parlamentario de la Ley de Educación Nacional (2006). **Hist. Educ. Anu.**, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, v. 12, n. 1, jun. 2011.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: *Crítica y emancipación*. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, ano 1, n. 1, jun. 2008. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Compiladores). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Buenos Aires, AR: CLACSO, 2000. p. 65-88.

DUARTE, Francisco Javier Giménez. **La reforma educativa en el Paraguay, en la encrucijada entre la teoría, la práctica educativa y los resultados**. Asunción: Don Bosco, 2011.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. LAS POLITICAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA: HERENCIAS DE LOS 90, CONTRADICCIONES Y TENDENCIAS DE “NUEVO SIGNO”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr./jun. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 25-54.

GALEANO, Eduardo. **Veias abertas da América Latina**. Tradução Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET. Disponível em: <www.lpm.com.br>. Acesso em: 19 out. 2017.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORSO, Paulino. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Rodrigues Sebastião; MATTOS, Maria Valci (Orgs.). **Educação e lutas de classes**. 20. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 49- 63.

PARAGUAY. **Ley nº 1264 – Ley General de Educación**. Asunción, 1998. Disponível em: <www.oas.org/juridico>. Acesso em: 30 maio 2017.

PARAGUAY. **Diseño Curricular Educación Media**. Dirección General de Educación Permanente del Ministerio de Educación y Cultura. Assunção, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.py>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media**. Assunção: MEC, 2014.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 146, p. 90-101, nov./dez. 1996.

RIVAROLA, Domingo. **La reforma educativa en el Paraguay**. Santiago, Chile: CEPAL-ECLAC, 2000, p. 1- 29. (Série Políticas Sociales, n. 40).

**Recebido em:** 12.10.2019

**Aceito em:** 24.11.2019