

ESPAÇO SEM LIMITES: O PAPEL DA GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DE ESCOLAS DE FRONTEIRA

Marcos Irineu Klausberger

mklaustablet@gmail.com¹

Resumo

O artigo trata do Ensino de Geografia nos currículos escolares em áreas de fronteiras, compreendendo como cenário de estudo as cidades gêmeas de Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai. A pesquisa parte do entendimento de que os processos educativos formais em áreas fronteiriças, por apresentarem um contexto espaço-temporal específico, precisam ser concebidos sob a ótica desta singularidade. Nesta perspectiva, é pensado que a singularidade (plural!) da fronteira, deveria ser lida, pelo Ensino de Geografia, através do que entendemos como sendo um entre-lugar: lugares de criação do novo, nos quais os sujeitos, mediante as suas vivências e do contato com o(s) outro(s), conseguem viver uma condição de multi/transterritorialidade. Destarte, o objetivo do trabalho é refletir sobre quais geografias emergem no contexto de fronteira e que podem/devem dar conta deste entre-lugar, e, assim, tornar o estudante fronteiriço mais competente para ler o mundo em suas diferentes escalas. Para tanto, a abordagem teórico-metodológica está ancorada na Epistemologia Complexa, através de fundamentos da pesquisa qualitativa. Em nossas práticas observamos que um dos problemas que parece envolver as escolas de áreas fronteiriças refere-se à perspectiva monocultural e homogênea que embasa os currículos desenvolvidos no âmbito destas instituições. Assim, este texto parte de uma pesquisa de doutorado que pensa caminhos para outros possíveis currículos, dinâmicos, atravessados por referenciais de diferentes universos que permite aos sujeitos alunos uma leitura do sentido de suas inserções no mundo a partir do lugar que (re)constroem.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Estudos fronteiriços, Parte diversificada do currículo.

De(s)marcando a linha: considerações iniciais

A proposta deste artigo tem como cenário de estudo as cidades-gêmeas de Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai, entendidas como uma parte, o maior centro urbano da díade Uruguai-Brasil, que se insere no todo, que é a complexidade que abarca o espaço

¹ Professor Efetivo (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul, Campus Novo Hamburgo). Mestre e licenciado em Geografia. Doutorando em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este artigo é produto de uma pesquisa em andamento, em nível de doutorado.



geográfico (SANTOS, 2009). No espaço referido, os contatos internacionais são facilitados pela inexistência de barreiras físicas ou de controles aduaneiros sobre a linha de limite político, considerado pelos residentes como linha de fronteira, traduzindo-se numa mancha urbana contínua.

Devido à continuidade, em Santana do Livramento e Rivera, as relações engendradas entre os lados do limite internacional parecem ser parte constitutiva do cotidiano dos sujeitos que coabitam com esta realidade, na qual o fator identitário e a pluralidade cultural tornam-se uma dimensão latente na vida dos fronteiriços. Por este enfoque, na fronteira há uma constante justaposição de culturas, de valores, de tensões e de silêncios. Cultura entendida, neste momento, como tudo o que tem e dá significado ao sujeito, que o faz existir, que o espacializa e o temporaliza no território, constituindo as espacialidades (CLAVAL, 2007).

Esta dimensão, presente nas relações de vivência na fronteira, também se expressa no âmbito da educação formal. Entretanto, a partir do que temos vivenciado em nossa jornada profissional, cogitamos que as escolas de fronteira, que deveriam apresentar currículos diversificados para a realidade local, não se diferenciam das demais, reproduzindo em suas práticas o olhar e o discurso dos centros detentores do poder econômico, político e social. Em Geografia, os currículos parecem sofrer a ação de forças centrípetas, estando orientados “para dentro” do território de cada país, desconsiderando as especificidades da fronteira.

Contudo, as práticas espaciais dos sujeitos fronteiriços perpassam constantemente o limite internacional, parecendo estabelecer uma territorialidade própria. Assim, adotamos para o entendimento de fronteira a categoria *entre-lugar* como um *terceiro espaço*, a partir da readequação do conceito empregado por Bhabha (1998). O sociólogo indiano, estudando a forte influência colonizadora que vigora sobre as culturas dos povos ainda colonizados, refere-se à necessidade inicial de existir um *terceiro espaço*, para que ocorra a articulação da diferença cultural e da assimilação de contrários. É o que ele denomina de

[...] “inter”- o fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar*- que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do ‘povo’. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 1998, p. 69).

No caso da fronteira, o *entre-lugar* seria a possibilidade dos sujeitos verem em si mesmos e nos outros o próprio espetáculo que ela encerra, isto é, a hibridação como um *terceiro*

espaço. Este *terceiro espaço* não existe na sua concretude material. Ele é representativo e depende de cada sujeito, ao estabelecer relações entre o seu lugar com o lugar do outro (CASTROGIOVANNI, 2004); neste cenário, a fronteira numa justaposição de lugares com fluxos constantes.

Com este enfoque, partimos do entendimento de que os processos educativos formais em áreas de fronteiras, principalmente quando se trata de cidades gêmeas, por apresentarem um contexto espaciotemporal específico, precisam ser concebidos e estudados sob a ótica desta singularidade. Com essas impressões, parece haver uma gama complexa de facetas a serem compreendidas, mesmo provisoriamente, na relação entre o Ensino de Geografia e as possíveis solicitações de novos saberes e fazeres pedagógicos para áreas de fronteira: uma Geografia diferenciada, construída a partir do *entre-lugar*, tornará o estudante fronteiriço mais capacitado a ler o mundo, ou não? Por quê? Quais *geografias* emergem neste contexto espacial, uma vez que a fronteira é entendida por nós como um *terceiro espaço*? Como pensá-las para uma educação não dissociada do vivido? Estas são algumas questões que movimentam esta pesquisa que, por ora, ainda está em desenvolvimento.

No intuito de darmos conta dos nossos questionamentos, temos como objetivo para este estudo compreender quais *geografias* emergem no contexto de fronteira e que podem/devem dar conta deste *entre-lugar*, para, assim, tornar o estudante fronteiriço mais capacitado a ler o mundo em suas diferentes escalas. Para tanto, a abordagem teórico-metodológica está ancorada na Epistemologia Complexa (MORIN, 2003; 2005; 2015a; 2015b), através de fundamentos da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; TRIVIÑOS, 2009).

A fronteira: *entre* identidades, imaginários e multi/transterritorialidades

A história da Geografia das fronteiras nos mostra que desde o surgimento e da aceitação da palavra na linguagem corrente, fronteira vai adquirir significados diversos e vai responder as necessidades dos grupos no espaço e o tempo. Hodiernamente, as fronteiras podem ser observadas e estudadas sob diferentes enfoques. Há, entre outras, fronteiras políticas, fronteiras simbólicas e fronteiras metafóricas, fronteiras que podem ser densas na sua imposição sobre a paisagem ou difusas no território. Mas, sob qualquer uma das suas configurações, cada uma



delas carrega imaginários próprios, que só serão entendidos na inserção da *alma de cada lugar* (YÁZIGI, 2001).

Tradicionalmente, o imaginário mais comum associado às fronteiras as via como linhas de separação, de divisa, de limite. No entanto, sobretudo após a I Guerra Mundial, a fronteira passa a ser concebida como região, implicando uma nova construção de sentido em relação aos espaços limítrofes nacionais. Esse novo sentido atribuído às fronteiras seria reforçado pelo advento da globalização e pelos imaginários a ela associados, que enfatizam a liberalização e a integração das fronteiras e a ampla circulação de mercadorias e pessoas, bem como a criação de grandes blocos econômicos regionais (CASTROGIOVANNI, 2010). Deste modo, o imaginário da fronteira como limite e separação passa a coexistir com o de confluência entre territórios nacionais, onde há o encontro de diferentes culturas, de diferentes economias, de diferentes populações². Com este olhar, Morin entende as fronteiras como a unidade da dupla identidade, que é simultaneamente distinção e pertença, abertura e fecho:

É na fronteira que ocorrem a distinção e a ligação com o ambiente. Toda fronteira, inclusive a membrana dos seres vivos, inclusive a fronteira das nações, é barreira, e ao mesmo tempo, o local da comunicação e da troca. Ela é o lugar da dissociação e da associação, da separação e da articulação. Ela é o filtro que ao mesmo tempo obstrui e deixa passar. É através dela que se estabelecem as correntes osmóticas e ela que impede a homogeneização (MORIN, 2005, p. 252).

Neste sentido, pensar a fronteira requer considerar a dialogicidade de relações, sejam sociais, econômicas, políticas ou simbólicas e as múltiplas facetas manifestas no território. Para apreendê-la, convém observar o conjunto territorial de ambos os lados do limite internacional, pois se trata de outra territorialidade que vai reconfigurar o espaço territorial dividido. Isso significa que, enquanto a linha configura-se em um traçado estabelecido a partir de acordos e desacordos internacionais entre os Estados, outros acordos e desacordos continuam ocorrendo no cotidiano, estabelecendo uma geopolítica local (CASTROGIOVANNI, 2010).

Portanto, o conceito de fronteira, entendido neste momento como zona de fronteira, se caracteriza por interações que, embora internacionais, criam um espaço próprio, um *terceiro espaço*, parecendo ser perceptível apenas na escala local/regional. Nessa perspectiva que

² Poderíamos empregar como exemplo a queda do Muro de Berlim, um dos fatos emblemáticos a demarcar a política e a sociedade dos anos [19]80 e [19]90 que transpôs a ideia de fronteira como separação para a ideia de fronteira como espaço de integração.

considera as fronteira como zona, sua concepção encaminha significados de um espaço de interação específico, “[...] composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialidade mais evoluída é a das cidades-gêmeas” (HAESBAERT et al, 2005, p. 95).

Em áreas de fronteira, notadamente naquelas constituídas por cidades-gêmeas, como é o caso de Santana do Livramento/Rivera, as interações transfronteiriças envolvem um conjunto de relações materiais e imateriais, proporcionado aos moradores desses espaços a (con)vivência e a possibilidade de contato/encontro. Essa (con)vivência garantiria aos sujeitos a possibilidade de trânsito –físico e cultural- transfronteiriço, consagrando-lhes especificidades que representariam a condição fronteiriça. Esta condição pode ser entendida como um *savoir passer* (saber passar), adquirido pelos moradores das áreas de fronteira, habituados a acionar diferenças e semelhanças nacionais, linguísticas, étnicas, jurídicas, religiosas, que ora apresentam vantagens, ora o cerceamento de trânsitos e direitos (DORFMAN, 2009). Dessa forma, a experiência cotidiana na fronteira tende a fornecer aos seus habitantes os instrumentais necessários para articular as diferenças identitárias, propiciando-lhes tornarem-se, simultaneamente, portadores e passadores de bens simbólicos ou materiais que expressam as contradições e diferenças manifestas no lugar fronteira.

Destarte, a fronteira se apresenta como uma territorialidade relacionada à ideia de pertencimento, o que Hartmann (2004, p. 133) considera como sendo uma “identidade intersticial de fronteira”, que se manifesta em caráter de simultaneidade, onde não se apagam as identidades nacionais, mas onde várias identidades convivem e alternam-se conforme o contexto, reforçando a relação eu-tu-si mesmo. Nessa esteira, embora haja um espaço de (con)vivência comum, com códigos compartilhados, cujos limites diferem-se daqueles instituídos politicamente, percebe-se a presença da “linha demarcatória” que divide este espaço, uma vez que, concomitantemente às alusões aos “nós da fronteira”, seguem-se comentários sobre atravessar a linha (HARTMANN, 2004). Nessa concepção, a autora pontua: “[...] a identidade híbrida não seria, assim, resultante de duas identidades, mas a necessidade de manejar diferentes códigos identitários de acordo com as exigências do contexto” (HARTMANN, 2004, p. 147).



Assim, o *entre-lugar* fronteira seria o lugar de criação do novo, o *terceiro espaço*, nos quais os sujeitos fronteiriços, através de suas vivências e do contato “eu/outro”, ou “nós/eles”, conseguem vivenciar uma condição de multi/transterritorialidade específica (HAESBAERT, 2010; 2014), através da articulação das diferenças culturais. Para Bhabha (1998), os *entre-lugares* forneceriam o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação singular e coletiva que, por sua vez, dariam início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação no ato de definir a própria ideia de sociedade. Nessa perspectiva, podemos considerar que as fronteiras passam a simbolizar e expressar o encontro e as trocas culturais. Tais espaços apresentam-se culturalmente dialógicos, produzindo um terceiro elemento, uma terceira cultura, que não pertenceria nem a um e nem a outro lado da linha divisória, mas, justamente se faria por meio dela e só se manifestaria por esta condição de espaço fronteiriço, de liminaridade. É a parte da existência da fronteira jurídico-administrativa (política) que parece se processar na produção de uma multiplicidade de fronteiras simbólicas.

Logo, para além de uma categorização de fronteira ligada exclusivamente às noções de espaço ou de território, é relevante considerar por quem ela é habitada e o caráter perene que esse espaço pode assumir, especialmente quando tratamos de cidades-gêmeas. Há de se focalizar as relações, identidades e manifestações que se moldam nessa constante transposição de limites geográficos impostos pelas determinações legais (DORFMAN, 2009).

Acerca disso, identificamos o exemplo de Santana do Livramento (Brasil) e de Rivera (Uruguai). Nesta conurbação, testemunha-se uma mescla cultural que pode ser exemplificada pela presença não apenas de brasileiros e de uruguaios, mas também de cubanos, palestinos, haitianos e senegaleses, promovendo um verdadeiro encontro babélico de línguas, atravessando a diversidade de valores culturais e se desdobrando em trocas e tensões políticas, econômicas e sociais, reverberando numa riqueza cultural e geográfica a toda população que habita essa fronteira. Esse mundo fronteiriço parece solicitar, portanto, um desdobrar de estudos e práticas educativas sobre essas outras perspectivas apresentadas pelos processos culturais quanto ao sentido mais amplo de fronteira como territorialização da vida.

O lugar do Ensino de Geografia no *entre-lugar* de fronteira

A partir das considerações anteriores, cabe refletirmos sobre o papel da Geografia nos currículos escolares propostos para este contexto. Para Silva (2009), currículo é lugar, espaço,

território. É texto, discurso e documento. Documento este que revela determinada identidade. Assim, currículo é o documento de identidade de cada escola, revelador da complexidade de sua trajetória, de suas opções teóricas, de seus objetivos, de suas metas, princípios e metodologias adotadas. Indica também a visão de sujeito e de mundo compartilhada por determinada comunidade educacional, o conjunto de princípios que norteia as suas ações, independentemente da disciplina ou da área de conhecimento de cada professor. Deste modo, o currículo parece ser o instrumento de concretização do projeto referencial da escola. Um documento que traz um tecido de referências importantes, a partir do qual se objetiva organizar o trabalho educacional e contribuir para a formação do sujeito aluno, tendo em vista a construção de uma sociedade justa e democrática. Com base no currículo, seja ele qual for, é que as opções são feitas, os percursos e os caminhos são traçados e praticados no cotidiano escolar.

No Brasil, estabelecer currículos é uma tarefa que compete ao Ministério da Educação (MEC), amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei nº 9394/1996), que determina, em seu Art. 26, na redação dada pela Lei nº 12.796/2013, que os currículos para a Educação Básica devem ter base nacional comum a ser complementada “[...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013). Assim, cabe às escolas criar as condições necessárias à sua execução, isto é, a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação, em propostas pedagógicas adequadas aos diversos estados, regiões e municípios- inclusive os fronteiriços.

Todavia, no Brasil, o tema fronteira parece ser pouco estudado pelas Ciências da Educação (PEREIRA, 2009), bem como pouco refletido nas políticas públicas, em razão, talvez, da tradição institucional brasileira que, historicamente, “esteve de costas para suas fronteiras”. É notório que a herança de tal postura, no que se refere a aspectos educativos para regiões de fronteira, até recentemente, tenham sido tratados nas políticas educacionais nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, isto é, sem considerar a singularidade fronteiriça que presumiria, no mínimo, a observância à pluralidade cultural.

Esta leitura parece se materializar em nossa pesquisa que, estudando escolas brasileiras e liceus uruguaios, em Santana do Livramento/Rivera, observamos que as escolas de fronteira



tendem a não se diferenciar das demais. Com viés tradicional, os currículos oferecidos para a disciplina de Geografia reproduzem, quase em sua totalidade, os sumários dos livros didáticos adotados pelas instituições. Ou seja, o aluno de Santana do Livramento estuda os mesmos conteúdos que um aluno de Salvador ou de Pelotas. Os de Rivera, conteúdos similares aos de Montevideo ou de Durazno. Isto porque os currículos das instituições pesquisadas não contém uma parte diversificada que deveria se traduzir em projetos e atividades que contemplassem as particularidades locais.

A fim de construirmos uma proposta curricular que dê conta da singularidade deste *terceiro espaço*, partimos do pressuposto que a complexidade cultural das fronteiras exige ações (e reflexões!) educativas para atender uma população diferenciada pela língua, por costumes, crenças e saberes. A escola é um (sub)espaço geográfico. As escolas de fronteira representam este espaço numa escala de existência, constituindo-se em um *entre-lugar*, inclusive curricular. Por este ângulo, a Geografia deve partir da reflexão e do estudo do espaço de vivência, construindo o raciocínio espacial e a linguagem geográfica propícia ao movimento entre os saberes escolares e a vida dos estudantes.

Em suas atividades diárias, os sujeitos (inclusive os fronteiriços!) constroem *geografia*, pois, ao trabalharem, se divertirem, circularem pela(s) cidade(s), constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido. Ao construírem *geografia*, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo *geografias* (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas (CAVALCANTI, 2013). A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Na fronteira parece haver uma densidade maior de particularidades que se refletem em muitas outras *geografias* e, portanto, precisam ser entendidas a partir da própria fronteira, pois só quem aí vive, parece conhecer.

Objetivamos, então, que a Geografia escolar, envolvendo a ação dos estudantes e a valorização dos seus conhecimentos prévios, admita múltiplas possibilidades de dialogar com os principais conceitos da ciência geográfica (espaço geográfico, lugar, paisagem, território, globalização, redes e técnicas). A fronteira, sendo parte constituinte do espaço geográfico, brinda com várias possibilidades operacionais em diferentes escalas geográficas e, se

manifestando através de diferentes formas em si mesma (material e imaterialmente), enquanto unidade espacial relacional.

Uma possibilidade para lermos a fronteira é partindo da articulação entre os conceitos de lugar e de território. Entendemos o lugar como sendo a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria/possui identidade. “A identidade do aluno não se separa da identidade do lugar e, sobretudo, da noção de pertencimento ou estranhamento a ele” (COSTELLA; SCHAFFER, 2012, p. 65). Com efeito, o estudo do lugar, pelo educando, de que pertence a ele favorece a compreensão de sua identidade, pois o lugar representa o espaço de vivência, de continuação do próprio aluno e de suas relações. Recursivamente, a identidade ocorre por meio de formas de apropriação para a vida, que originam formas que são estabelecidas pelos sujeitos. “Um aluno é único, mas, ao mesmo tempo, é o resultado de suas relações. Ele se reconhece quando compreende o que o envolve, as relações ali presentes e o processo, a continuidade do lugar” (COSTELLA; SCHAFFER, 2012, p. 53). Sendo assim, é eminente que se possa analisar a fronteira pela ótica local e englobar aquilo que não é apenas visível, mas que é de existência simbólica, imaterial: a moral, os padrões de conduta, o idioma, os gostos e as afetividades; apontando, à vista disso, para um entre-espaço de interação, um *entre-lugar*.

O lugar existe por ser ao mesmo tempo próprio e, a sua maneira, mundo. O entorno representa o lugar, a parte mais íntima das interpretações locais, ponto de abertura para análise de outros lugares. Ali se encontram os diversos eventos geográficos cotidianos. Postulamos, com isso, a necessidade de ler o lugar para o reconhecimento de eventos em escalas diferenciadas de compreensão:

As relações de poder existentes no lugar [...], quando reconhecidas, elaboradas e compreendidas, poderão servir como base para o entendimento dos processos de domínio e de poder presentes em inúmeros lugares, em outras escalas [...] de complexidades mais amplas (COSTELLA; SCHÄFFER, 2012, p. 54).

Em sala de aula, a leitura do lugar, portanto, não é conteúdo, mas vivência, pois ela é carregada de um conteúdo global e compreende uma bagagem temporal que explica muitos canais de conexões. O fazer geográfico deve ainda trazer consigo o conceito de território. Este conceito é entendido como um espaço que apresenta certa autonomia, a partir das relações de



poder que nele se estabelece. Todo o território é definido e delimitado, sejam por fronteiras concretas ou simbólicas, de acordo com as relações de poder, apropriação e domínio que nele ocorre (HAESBAERT, 2014). Neste sentido, a fronteira nos leva a elaborar novas construções simbólicas: o território que, a princípio, parece aprisionar os nossos sentidos, na fronteira, cria a possibilidade de novas representações, com encontros e desencontros. Há um viver múltiplo, complexo: viver a fronteira é viver o mesmo território de forma diversa; é viver numa sobreposição e imbricação de distintas territorialidades. A partir da cultura e das práticas espaciais, o que nos faz ser brasileiros ou uruguaios? E na fronteira, o que somos? Pensamos que o Ensino de Geografia, relacionando o conceito de território com o processo de construção de identidade, também precisa dar conta destes questionamentos.

Portanto, estudar o conceito de território na Geografia escolar requer também a reflexão sobre a noção de pertencimento. Os alunos precisam ter autonomia para reconhecer as identidades territoriais e compreender as relações de poder que as constituíram. A dimensão e a identidade de um território são reconhecidas por um poder que pode ser simbólico ou de fato. Em qualquer espaço existem normas que têm uma origem, devendo ser seguidas, dentro daqueles limites, o que indica uma territorialidade. Na fronteira, conforme explicitamos a partir de Hartmann (2004) e de Haesbaert (2014), há múltiplas territorialidades, flexíveis, tecidas na trama multiescalar de relações sociais, de redes e de nós, consequência, inclusive, da mobilidade e da dinamicidade deste espaço que, dependente das forças atuantes no decorrer do processo histórico, está em constante reconstrução. Desta forma, a fronteira exprime através de rugosidades (SANTOS, 2009) os diversos momentos de poder que constituíram este espaço geográfico.

Os fronteiriços (con)vivem na justaposição de dois territórios. A fronteira, que por ser integrada, muitas vezes, no silêncio que os sons/movimentos escondem, é diferente (singular/identitária) dos demais territórios que constituem os Estados Nacionais. Como dar conta destas singularidades para, a partir delas, ler o mundo, é o desafio essencial que se faz latente na proposta curricular para uma Geografia de fronteira.

Para transpassar os *limites* curriculares: considerações (nem tão) finais

Na fronteira, o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, assume um conjunto indissociável de justaposição de culturas, valores, tensões, silêncios e reconstruções constantes.

Cabe a Geografia compreender esta singular complexidade. Em sala de aula, as práticas pedagógicas propostas a partir deste espaço devem favorecer a igualdade, a liberdade de expressão, a valorização do conhecimento (e do desconhecimento também!), a textualização da vida e a fraternidade entre as diferenças.

Destarte, através destas propostas pensamos caminhos para outros currículos, dinâmicos, atravessados por referenciais de diferentes universos. Nesta perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes no *entre-lugar* de fronteira demanda uma prática escolar geográfica que estimule efetivamente o respeito ao diverso e contribua para uma aprendizagem mais significativa, permitindo assim aos sujeitos alunos, habitantes deste espaço, uma leitura do sentido de suas inserções no mundo a partir do lugar que (re)constroem.

Para que haja uma aproximação a esse entendimento, cabe ao professor de Geografia, em trabalho coletivo com os educandos, ser autor de suas práticas, baseando-as em processo cotidiano de produção do conhecimento, primando por um trabalho interpretativo, relacional e de análise crítica sobre os saberes escolares. Este movimento pedagógico encaminha os alunos a reorganizar as informações, transformando-as num conjunto inesgotável de possibilidades de ler, textualizar e interagir com o espaço geográfico com autonomia, coerência e competência.

Referências bibliográficas

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Loureço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 394 p.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 17/03/2018.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Fronteira: um tema sem limites! In: COSTA, Edgar Aparecido da; COSTA, Gustavo Villela Lima da; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado. (Org.). **Estudos Fronteiriços**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010, p. 11-41.

_____. **A Geografia do espaço turístico como construção complexa da comunicação**. 2004. 332f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Faculdade de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.



CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013. 192 p.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta, Margareth de Castro Afeche Pimenta. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2007. 453 p.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva Otero. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Erechim: Edelbra, 2012. 128 p.

DORFMAN, Adriana. **Contrabandistas na fronteira gaúcha: escalas geográficas e representações textuais**. 2009. 360f. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 395 p.

_____. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 319 p.

_____; MACHADO, Lia Osório; RIBEIRO, Letícia Parente; [et al]. O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. In: OLIVEIRA, Tito (Org). **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005, p. 87-112.

HARTMANN, Luciana. **Tradições Orais na Fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai**. 2004. 360f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard Assis Carvalho, Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015a. 183 p.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b. 120 p.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. Trad. Ilana Heinenberg. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. 480 p.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/327/325>>. Acesso em: 18/09/2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica, tempo. Razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009. 384 p.



SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 154 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

YAZIGI, Eduardo. **A alma do lugar: turismo, planejamento e cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 304 p.