ENSINANDO FRONTEIRAS

Projetos estatais, representações sociais e interculturalidade

Adriana Dorfman
Roberto Filizola
Julian Mokwa Félix (orgs.)

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS Geociências
20 anos POSGEA
UNBRAL Fronteiras
CAPES

Ensinando Fronteiras

Projetos estatais, representações sociais e interculturalidade

≈

Adriana Dorfman, Roberto Filizola
e Julian Mokwa Félix (orgs.)

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UFRGS
GEOCIÊNCIAS

20 anos
POSGEA

CAPES

UNBRAL
FRONTEIRAS

2021
Licença Creative Commos BY-NC-ND 4.0: Permitida a cópia e o compartilhamento, desde que citada a fonte. Proibidas alterações e comercialização.

Edição
Editora Diadorim
Editora Letra1

Revisão
Julian Mokwa Félix

Capa e Editoração
Studio I

Foto da capa
Construção da Ponte Internacional da Amizade (BRA/PAR), 1960

EDITORA LETRA1

Conselho Editorial

Anderson Zalewski Vargas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Hernan Venegas Marcelo
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Marcelo Jacques de Moraes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Márcio Silveira Lima
Universidade Federal do Sul da Bahia

Miriam Gárate
Universidade Estadual de Campinas

Regina Zilberman
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E59 Ensinando fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade / Adriana Dorfman ... [et al.] ; organizado por Adriana Dorfman, Julian Mokwa Félix, Roberto Filizola. - Porto Alegre : Editora Letra1 ; Editora Diadorim, 2021.

350 p. ; 16cm x 23cm. Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-990234-6-0 – DOI 10.21826/9786599023460

1. Biografia. I. Dorfman, Adriana. II. Brambilla, Chiara. III. Furnish, Daniel. IV. Velozo, Edgar Garcia. V. Sturza, Eliana Rosa. VI. Kralovec, Etta. VII. Leloup, Fabienne. VIII. Nunes, Flaviana Gasparotti. IX. Lara-Valencia, Francisco. X. Zanini, Geisa Rorato. XI. Rockenbach, Igor Armindo. XII. Coronado, Irasema. XIII. Tallei, Jorgelina. XIV. Albuquerque, José Lindomar. XV. Félix, Julian Mokwa. XVI. Amato, Laura Janaina Dias. XVII. Bohrer, Marcos. XVIII. Kaercher, Nestor André. XIX. Silva, Regina Coeli Machado e. XX. Filizola, Roberto. XXI. Brochado Rubín, Maria del Rosario. XXII. Considère, Sylvie. XXIII. Yaar-Waisel, Tal. XXIV. Payan, Tony. XXV. Santos, Zuila Guimarães Cova dos. XXVI. Título.

2021-726 CDD 920 CDU 929

Bibliotecário Vagner Rodolfo da Silva – CRB 8/9410

Este livro foi publicado com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com recursos do Programa de Excelência Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PROEX). As opiniões aqui expressas são de responsabilidade exclusiva dos autores e não refletem, necessariamente, posições da CAPES ou da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Av. Bento Gonçalves, 9500, prédio 43.136, sala 212, campus do Vale, UFRGS
Porto Alegre, 991501-970, Brasil
http://unbral.nuvem.ufrgs.br | unbralfronteiras@ufrgs.br

Versão digital disponível em http://unbral.nuvem.ufrgs.br/site/index.php/publicacoes

Ensinando Fronteiras
Projetos estatais, representações sociais e interculturalidade

SUMÁRIO

Apresentação – Rogério Haesbaert **10**

Parte 1 – Projetos estatais em condição fronteiriça

Ensinar a fronteira – uma introdução
Adriana Dorfman, Roberto Filizola e Julian Mokwa Félix **11**

Escola e educar na fronteira: atos do estado se (des)fazendo em seus limites
Regina Coeli Machado e Silva **27**

Programa Escolas de Fronteira e Integração Regional
Eliana Rosa Sturza **59**

Expansão do Ensino Superior Federal – ampliando fronteiras
Geisa Zanini Rorato **73**

Dimensões docentes em instituições federais na fronteira
Marcos Bohrer, Igor Armindo Rockenbach e Nestor André Kaercher **83**

Fronteras y Fronterología: Reflexiones sobre los desafíos de su proceso de enseñanza-aprendizaje
Tony Payan e Irasema Coronado **106**

Formação Binacional de Professores: o caso da fronteira do Arizona
Etta Kralovec **135**

Enfrentando o Desafio - um Modelo para o Ensino sobre Fronteiras: O caso israelense
Tal Yaar-Waisel **148**

Desafiliación y reafiliación educativa de estudiantes en la frontera de Rivera (UY) y Sant'Ana do Livramento (BR)
María del Rosario Brochado Rubín **168**

Parte 2 – Representações sociais e Interculturalidade

Como pesquisar a fronteira pelas representações sociais
Sylvie Considère e Fabienne Leloup **195**

Borderscaping: repensar fronteiras e migrações no mediterrâneo através das agências políticas na fronteira ítalo-tunisiana
Chiara Brambilla **228**

La frontera como pedagogía: enseñando y aprendiendo acerca de fronteras remotas
Francisco Lara-Valencia e Daniel Furnish **244**

Ruedas de conversaciones: a formação de professores brasileiros e bolivianos através de histórias e experiências vividas na fronteira
Zuila Guimarães Cova dos Santos **273**

Entre imagens e palavras: fronteira(s) e educação geográfica
Flaviana Gasparotti Nunes **287**

Fronteras dibujadas: la representación de las fronteras en la formación docente permanente
Jorgelina Tallei, Laura Janaina Dias Amato e José Lindomar Albuquerque **306**

Escolas interculturais de fronteira e a (des)construção de identidades em ambas Aceguás (BRA/URU)
Edgar Garcia Velozo **327**

Sobre os autores **347**

APRESENTAÇÃO

Quantos desafios nos coloca uma fronteira? A multiplicidade das fronteiras e das relações de poder através de seus limites é abordada neste instigante livro por uma de suas dimensões mais ricas, mas muitas vezes negligenciada: a pedagógica. O que as fronteiras nos ensinam e o que somos compelidos a ensinar das/nas/com as fronteiras? Respostas que vão aqui sendo contextualizadas em diferentes geografias, das fronteiras entre países do Mercosul àquelas da Amazônia, do "front" México-Estados Unidos às fronteiras dúbias de Israel, passando pela pretendida fluidez europeia.

Distintos espaços que indicam ao mesmo tempo a multiplicidade de dilemas nessas pedagogias fronteiriças e a riqueza comum que o viver e o ensinar na fronteira promovem. Estudantes que vivem no limite entre três países, que são chamados a transitar livremente, que não conseguem discutir sua fronteira em disputa, que atravessam a fronteira para estudar do outro lado ... Quantos sujeitos, quantos contextos, quantos dramas, quanto aprendizado nos propõe o i-limitado da fronteira?

Haveria uma pedagogia específica das fronteiras? Seria a fronteira um grande laboratório para pensar o nosso tempo? As fronteiras, este livro nos mostra, feitas de tantas faces, são ou podem ser essa grande escola, onde aprendemos a arte da convivência e da hospitalidade – mas também onde ensinamos/nos ensinam a conviver com o conflito, a perceber, como em nenhum outro lugar, que a vida é interface, avanço e recuo, fixação e mobilidade, e que, se estancamos, fronteira fechada, a saída é a fuga, o exílio. Tempos difíceis, mais do que nunca a exigir esta pedagogia de fronteira. Que este livro nos ajude, nos ensine a pensar outras fronteiras possíveis.

Rogério Haesbaert
Geógrafo, professor da UFF

PARTE 1

PROJETOS ESTATAIS EM CONDIÇÃO FRONTEIRIÇA

ENSINAR A FRONTEIRA – UMA INTRODUÇÃO

Adriana Dorfman
Professora da UFRGS
adriana.dorfman@ufrgs.br
Roberto Filizola
Professor da UFPR
robertofilizola@gmail.com
Julian Mokwa Félix
Bacharel em Relações Internacionais
julianmfx@gmail.com

Os mapas políticos estão presentes nas escolas desde sempre, e evocam para um sem número de pessoas imagens sobre seus tempos de estudantes. Essa memória guarda sentidos diversos atribuídos ao mapa pelos sujeitos que direta ou indiretamente são afetados por esse objeto da materialidade escolar. Sim, o mapa é um objeto da cultura material escolar, assim como o mobiliário, a biblioteca ou os uniformes. Nessa perspectiva, os mapas revelam muito mais do que a distribuição espacial dos objetos geográficos, termo aqui emprestado de Milton Santos (1996), pois possibilitam desvelar modos de conceber o ensino de Geografia e História. Para além de sua imagem, aparentemente desprovida e esvaziada de ideologia e do político, seu uso escolar guarda em si representações de mundo, expressa subjetividades, instila projetos realizados pela classe dominante.

Podemos, então, questionar o porquê dos mapas políticos aparecerem com tanta frequência no nosso imaginário sobre as aulas de Geografia. O que está representado no mapa político? Essa pergunta é enunciada nos exercícios que acompanham o mapa. A figura nos apresenta linhas sempre iguais separando polígonos de cores diferentes. Mas essa não é a resposta esperada. O mapa mostra países – certo!, se estivermos no ensino fundamental. Já no ensino médio, espera-se que sejam empregados os conceitos ensinados pela Geografia: o mapa político representa os territórios estatais, suas extensões e as fronteiras que as separam – certo! Contudo, já passamos no ensino básico, de modo que a nossa res-

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 11-26. doi: 10.21826/9786599023460-00

posta detecta o pressuposto limitador das visões que restringem a política sempre aos contornos do território estatal, baseando-se em um nacionalismo metodológico que nos cabe questionar.

A história da escolarização moderna nos alerta que uma das razões centrais da universalização da escola básica foi o fortalecimento dos projetos nacionais. O nacionalismo enforma o desenho curricular, especialmente no ensino de Línguas, de Literatura, de História e de Geografia, sempre distinguindo as comunidades nacionais. Poderíamos resumir as íntimas relações entre a escolarização e a nacionalização da população na expressão "escola-nação", geografia imaginada que nos ensigna de tal forma que, ainda que saibamos que a política não é feita apenas de superfícies rosas, verdes e lilases separadas por linhas pretas, recorremos a essa geometria simples sempre que queremos representar o mundo.

A escola tem tido um conjunto de atribuições essencial no bojo do processo de modernização dos Estados-Nação que despontaram a partir da queda do absolutismo no século XVIII, estendendo-se até a consolidação dos regimes democráticos no final do XIX e início do século XX, em um contexto histórico marcado por revoluções políticas e industriais. Da mesma forma, a escola tem sido um veículo para construir as nações nos processos de descolonização, cabendo aos sistemas educacionais, à escola, assegurar o desenvolvimento moral, cultural e político das novas nações. A intensa mobilidade das populações que migravam para as cidades, mas também daquelas que empreendiam movimentos interestatais e intercontinentais tinha que se submeter a uma educação nacional. A essa escola "nacionalizante" competia, naqueles tempos, um somatório de tarefas que cobrisse desde a assimilação das culturas dos imigrantes até a formação da identidade nacional, estimulando os valores patrióticos, passando pela promoção da doutrina religiosa oficial e pela transmissão da língua adotada como sendo a língua nacional.

A escolarização da sociedade foi um processo longo e diverso em inúmeras partes do globo, que culminou com a participação universal, inicialmente das crianças e, bem mais tarde, dos jovens secundaristas. O progressivo controle da educação pelo Estado foi determinante para a elaboração de normas que atendessem as mais variadas finalidades para o eficaz funcionamento dos siste-

mas educativos. A escolaridade tornou-se obrigatória assim como a presença da escola em todo o território nacional, aí incluídas as regiões transfronteiriças. Nesse contexto, a escola, a educação é parte intrínseca de um projeto estatal, geopolítico, homogeneizador, como aponta Regina Coeli Machado e Silva no artigo aqui compartilhado, e será também parte de projetos de integração, como os apresentados neste livro por Sylvie Considère e Fabienne Leloup (entre França e Bélgica, no contexto da União Europeia).

Em que pese a relevância de disciplinas como História e Geografia nesse contexto nacionalista, a imposição de uma língua nacional guarda um forte nexo com a questão da escola de fronteira. À vista disto, se a modernidade representou uma ruptura com a sociedade de ordens da Idade Média, que negava o exercício das liberdades individuais, e passou a valorizar as grandes instituições coletivas, propiciando mudanças e intercâmbio social, cabe-nos refletir como a escola, na contemporaneidade, reencena princípios basilares da modernidade. Ao tomarmos como referência o ensino da língua, encontramos um exemplo acabado, pois como afirma Faraco, "a concepção normativa da língua é certamente uma das mais fortes e resistentes na história do pensamento ocidental." (1997, p. 53).

Esse modelo de educação universal e moderna, em pleno século XXI, ainda não se materializou neste país, e a permanência na escola ainda é um sério desafio para a sociedade brasileira e para muitas outras pelo mundo afora. De mais a mais, o alargamento dos sistemas de ensino, com a consequente ampliação do número de unidades escolares, e o maior acesso à escolarização criaram uma situação conflitante do ponto de vista linguístico no Brasil, e que pode ser rebatido para as escolas binacionais localizadas em regiões transfronteiriças, pois "passaram a frequentar a escola, em número significativo, falantes de variedades do português muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola" (idem, p.57). Embora não queira isolar a questão da linguagem em relação aos problemas da escola, Faraco é incisivo: "Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre a língua da maioria das crianças e o modelo artificial de língua cultuado pela edu-

cação da linguística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos" (ibidem).

No nosso entender, a questão linguística exemplifica como o contexto fronteiriço coloca à escola o desafio de transgredir o formato disciplinar e parcelar, para revestir-se de um caráter interdisciplinar, multidisciplinar, capaz de assegurar a mútua cooperação entre as várias áreas. Da mesma forma, seja qual for a concepção a informar os colégios, outras escalas geográficas se fazem presentes nas salas de aula. O diálogo e a convivência na escola nos lembram de que esta é um território, inserido e contraditório a outros territórios. Com isso, queremos dizer que a condição geográfica de discentes e docentes se expressa nas relações pedagógicas – como fonte de conhecimentos comuns que dialogam com o currículo instituído; como origem de conflitos e questionamentos à norma ensinada, entre outras possibilidades. Queremos ainda dizer que os projetos de cada agente nesse espaço podem ser potencializados ou reprimidos ao encontrarem-se com os demais projetos. Quando os campos da experiência e do processo pedagógico se reforçam, um novo interesse é mobilizado nos professores e alunos, trazendo encantamento pelas aulas. Os conflitos gerados pela dissonância entre o vivido e o estudado causam sofrimento e, muitas vezes, o abandono da escola pelo aluno e/ou o desdém do aluno pela escola. Exemplos dos diferentes desfechos desses encontros são discutidos no artigo de Rosario Brochado.

As instituições de ensino em condição fronteiriça expressam ainda mais claramente esse processo. As fronteiras entre estados são lugares dissonantes à norma nacional. Nesta norma, as fronteiras são frequentemente representadas como fontes de penetração, de contágio, de práticas morais duvidosas ou simplesmente como vazios a serem colonizados pela nação. Mais frequentemente, os lugares de fronteira não são representados, ficando fora do horizonte imaginativo da escola-nação, ao mesmo tempo em que o limite aparece apenas como o ponto final do estado, como bem nos mostram Regina Coeli Machado e Silva e Etta Kralovec nos artigos incluídos neste volume.

Como essas autoras mostram, nesse contexto de invisibilização, o ato pedagógico, ensinar e aprender na fronteira, requer um forte movimento na busca pelo sucesso, na atribuição de significados, no encontro com o prazer. Lecionar nessa perspectiva exige uma preparação diferenciada. Não são poucas as pessoas que, direta ou indiretamente, encontram-se comprometidas com processos de formação inicial e continuada de docentes e entregam-se a uma arquitetura de mundo em grau superior ao existente, como indicam Zuila Santos e Jorgelina Tallei, Laura Amato e José Lindomar Albuquerque em seus textos. Essa construção implica perseguir mais justiça, mais humanidade, mais fraternidade, mais solidariedade, mais igualdade, mais sustentabilidade. Por se tratar de valores que fazem parte dos ideários humanistas, necessitam ser espelhados ou projetados nas práticas docentes. Não deve significar, contudo, atribuir aos educadores responsabilidades fora de seu alcance e das suas atribuições profissionais. Mesmo porque, a educação por si só não será a solução para todas as mazelas que desde longa data afetam o cotidiano e o futuro de inúmeras localidades, particularmente as de fronteira. Ademais, apenas uma parte da educação das pessoas acontece na escola.

Isso posto, a presente obra é um convite à travessia das fronteiras disciplinares e das fronteiras políticas, uma reivindicação do direito de atravessamento postulado por Zuíla Santos, bem como por Tony Payan e Irasema Coronado aqui neste livro. Transpô-las não para apagá-las mas, sobretudo, para compreender aquilo que elas mesmas dizem separar. Trata-se, portanto, de uma viagem necessariamente densa, seja no tempo ou no espaço, visto abarcar realidades diversas, heranças há muito estabelecidas, memórias que não desaparecem. Até porque, a fronteira na contemporaneidade necessita de uma investigação da escuta, em que o conhecimento frio, aquele que se detém no âmbito das faculdades racionais seja transcendido por um conhecimento que conceba a todos como sujeitos. Considerando que não são poucos os sistemas de ensino seletivos e excludentes, a relação com o saber, a relação com a fronteira, demanda uma compreensão que, antes de tudo, reconheça a lógica da cosmovisão que os citadinos fronteiriços

dela possuem, ou, nas palavras de Tallei, Amato e Albuquerque, pensar em outra fronteira, "un lugar transcultural" ou "el entre lugar". Desse entendimento depreende-se que aquilo que as crianças e os jovens ponderam a respeito do que têm que aprender implica em discutir não apenas seu protagonismo enquanto estudantes, mas também o de professores, socioeducadores, pedagogos entre tantos outros sujeitos envolvidos com as finalidades e os princípios referentes ao educar para a fronteira. Implica, também, em ter coragem para encarar os desafios, na expressão de Tal Yaar-Waisel, em sua contribuição sobre o ensino das fronteiras em Israel.

Ensinar e educar para a fronteira demanda reconhecer o trânsito de uma realidade ordenada, segura e elucidada, própria da modernidade, para a condição mutante, instável e ofuscada da ultramodernidade. Assim, é importante frisar que a fronteira é marcada por passagens, portanto por encontros, que enformam hibridismos e convergências de culturas (seguindo a pista que Edgar Garcia Velozo nos dá). E, assim sendo, a relação do sujeito com a fronteira demanda olhares que ultrapassem o âmbito da mistura, do conflito, da separação, da integração, do domínio, da subordinação. Seria permitido devanear acerca de uma escola transnacional em condição fronteiriça? Como aponta Kralovec, seria permitido devanear sobre estudantes fronteiriços como embaixadores dessa multiculturalidade? Nesses termos, poderia a escola incorporar ao seu projeto uma perspectiva que fosse para além do nacional, reconhecendo sua condição fronteiriça, de tal modo a construir e realizar um ensino "pós-nacional"? Não se trata de liquidar a ideia de Estado-Nação, mas de repensar o papel da escola na contemporaneidade, embora com certo atraso. Ou seja, idealizar uma escola "supranacional", tendo em vista que a relação do indivíduo com a fronteira e as sensações e percepções que emergem dos contatos vários estabelecidos com a estremadura podem fazer paralelo à construção de uma cidadania outra. Afinal, o alunado que circula nessa região possui um perfil próprio, de quem está inserido em uma realidade onde o local e o global se articulam em bases específicas e dinâmicas, processo que é bem apresentado pela contribuição de Chiara Brambilla a este livro, ao reivindicar o nascimento de uma cidadania mediterrânea e multisituada, que contém

a superação dos limites impostos por fronteiras e nacionalismos.

Convém recordar que a escola produz cultura e no seu interior também circulam e coexistem diversas outras culturas, dentre as quais, as infantis e as juvenis, pois, como diz Escolano Benito, "la escuela ha sido y es un lugar de producción de cultura y esta cultura se objetiva en las prácticas en que se operativizan los procesos formativos" (2012, p. 12). A par dessa ideia, cumpre-nos interrogar acerca das práticas que se desenrolam em seu espaço, sejam elas referentes à materialidade escolar ou ao processo de escolarização, sem omitir os saberes por ela realizados. Contudo, não podemos perder de vista que a cultura escolar não é estável, tampouco desprovida de conflitos em sua elaboração (Vidal; Schwartz, 2010). Nessa perspectiva, o currículo - o programa das disciplinas escolares - demanda uma mirada minimamente atenta, visto que na proposição de projetos educativos emancipadores, voltados para a edificação de uma sociedade democrática e progressista, a seleção dos blocos de conteúdos culturais deve ser criteriosamente observada para que "melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos" (Torres Santomé, 2013, p. 156).

Ora, sabemos que existe uma dimensão educativa, ou melhor, formativa, ligada à fronteira, na qual esta é deslocada para o centro, atribuindo à problemática curricular um caráter multiescalar. A quem se destina a educação para a fronteira? Qual deve ser o seu alcance? A quem cabe definir os princípios e as políticas de um educar para a fronteira?

A realidade fronteiriça é pensada por governantes e planejadores, que ditam medidas que impactam o cotidiano da fronteira. Nessa perspectiva, as regiões fronteiriças são afetadas pelas dimensões da justiça, as quais se articulam, se imbricam, exaltando a complexidade do educar para a fronteira. Estamos fazendo referência à justiça social, à justiça espacial e à justiça escolar; e, portanto, ao direito de se ter direitos; à justiça muito mais como possibilidade de felicidade e bem estar do que qualquer forma de desgraça. Isso significa dizer que, em uma sociedade que se autoproclama ou se considera democrática, tanto os direitos como os deveres para todos têm que, necessariamente, estar normatizados, exarados e serem realizados.

Assim posto, a educação formal, realizada nas escolas, e a informal, desenvolvida em outros espaços educativos e formativos, requer contextualização, sendo tomada na perspectiva do direito à cidade - expressão de Henri Lefebvre para reivindicar o direito coletivo de produzir espaços e construir territórios a partir de projetos de múltiplos atores (Lefebvre, 2009). Afinal, viver na cidade demanda uma série de serviços, desde educação e saneamento básico até habitação e saúde, além daqueles que possibilitam a mobilidade. Ocorre que esses serviços são direitos. Além desses, viver na cidade implica o direito de se manifestar, de se vestir, de se alimentar, de saciar o prazer pela cultura, pela diversão e pelo lazer. Nesse rol, não pode faltar o direito ao emprego, a uma atividade remuneratória. Está-se lidando, indiscutivelmente, com direitos humanos (Rodrigues, 2017). Por mais que as regiões fronteiriças sejam tomadas como "terras de ninguém", estereotipadas pela mídia e imaginadas como espaços pertencentes ao submundo, apenas à primeira vista nos parecem isoladas e isoladoras. Trata-se de áreas urbanizadas, articuladas à lógica capitalista dominante. Por outro lado, isso não anula o fato de significarem realidades marcadas por suas especificidades, em que as escolas se territorializam e desempenham um papel peculiar, o que fica claro quando consideramos as escolas de fronteira em uma perspectiva socioespacial.

Empreender a leitura da escola nessa perspectiva nos faz retomar as relações que se instituíram entre o Estado e a educação. No Brasil, mas não apenas nele, é notória a centralização e a concentração administrativa da ação educativa. Trata-se, portanto, de relações verticalizadas, rigidamente hierarquizadas. O currículo enquanto elemento central da ação educacional tem sido, historicamente, imposto de cima. A aquisição de materiais didáticos e sua distribuição, dentre eles o livro didático, também espelham esse mecanismo centralizador, como discutido por Flaviana Gasparotti Nunes. Ocorre que essa forma de controle das ações secundariza excessivamente o papel do território no conjunto das experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo: alunos e profissionais da educação, além dos atores que compõem a comunidade escolar.

O entorno socioespacial da escola, a geografia de oportunidades nela instalada, constituem fatores da escala local que reper-

cutem sobremaneira na construção das desigualdades de oportunidades, bem como das desigualdades escolares. É nesse território que são travadas relações sociais com forte grau de complexidade. Nos territórios onde a vulnerabilidade social é mais acentuada, onde as formas de segregação são ainda mais visíveis, onde a justiça social é mais precária, a escola representa o espaço em que um conjunto de tensões se manifesta e se atualiza e no qual a questão da justiça escolar adquire outros contornos. Ademais, em tais áreas são verificados casos improváveis de sucesso escolar, onde os frios números das estatísticas apontariam para o inverso, para o fracasso. Nessa perspectiva, a segregação socioespacial converte-se em um sério obstáculo às oportunidades educacionais, ou melhor, constitui-se em um sério promotor de injustiça, injustiça que se revela a um só tempo social e escolar. Se admitirmos que o entorno socioespacial dessas instituições escolares não se encontra dissociado do processo pelo qual resultou a organização e a estruturação desses territórios, então para o enfrentamento da questão educacional deve-se considerar a questão espacial. Melhor dizendo, é mister avaliar as consequências da organização espacial em termos de justiça social, bem como os desdobramentos desta na organização do espaço.

Configura-se assim uma relação dialógica, de tal modo que as interações entre justiça social e justiça espacial reclamam ser articuladas à justiça escolar. Bem sabemos que a educação por si só não é capaz de estancar os inúmeros problemas sociais, políticos, ambientais e culturais que afetam o cotidiano nas áreas periféricas. Sendo assim, a questão da justiça escolar demanda um enfrentamento em novas e desafiadoras bases, em um quadro onde as políticas públicas têm que se fazer presentes. Algumas dessas políticas são apresentadas por Eliana Sturza; Marcos Bohrer, Armindo Rockenbach e Nestor André Käercher; e Geiza Rorato, quando tematizam os projetos para escolas, institutos e universidades públicas nas fronteiras brasileiras.

A globalização e a instituição de novas tecnologias de transporte e comunicação, a exemplo da internet, pode impactar o ensino sobre a fronteira em escolas em contextos não-fronteiriços, como nos mostram os estudos de Francisco Lara-Valencia e Daniel Furnish aqui reunidos, e que trazem estratégias para problematizar tais visões estanques e homogeneizantes. Ao contrastar contextos

fronteiriços distantes geográfica e socialmente, podemos produzir conhecimentos significativos sobre os territórios e desconstruir as imagens que reduzem as fronteiras a regiões securitizadas.

Todas essas preocupações e esperanças nos levaram a conceber este livro, Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Seu propósito e o público a que se destina espelham o encontro da fronteira com a educação em todos os níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação. Os textos reunidos documentam a busca de alinhamentos para cultivar a esperança em tempos e espaços melhores de se viver, e demonstram a potência dos atributos da escola na direção do acolhimento, do cuidado e do crescimento intelectual e cidadão.

Esses e muitos outros questionamentos desencadearam a produção dos dezesseis textos que compõem o livro. Na sua produção, as autoras e os autores trilharam perspectivas teórico-metodológicas plurais e contemplaram temáticas diversas, sem perder de vista suas fronteiras, cujos significados são adquiridos pela cultura, pela experiência, pelo compartilhamento de projetos. Discutida em seus contextos educacionais, a fronteira funciona aqui como uma linha de pensamento que apresenta ao leitor as complexas e numerosas características da linha de fronteira pelo mundo. Aliado a isso, os movimentos migratórios se desvelam através dos textos, funcionando, também, como um enredo nessa história.

Na organização dos trabalhos, os textos foram agrupados em duas seções. A primeira apresenta a relação entre a força do Estado de agir sobre a realidade fronteiriça e as respostas e novos questionamentos dos grupos ali presentes. Nessa parte, as instituições de ensino localizadas na fronteira, com seus planos e projetos, derivados tanto da esfera nacional quanto da esfera local, são o foco principal. Em uma oposição dialética a isso, situam-se docentes e alunos – em sua maioria bilíngues e de distintas nacionalidades - que incorporam tais projetos, alterando-os e transformando-os conforme a realidade local. Realidade essa que também é estudada, visto que suas complexidades ajudam a formar novas soluções para o educar na fronteira.

Na segunda parte do livro, o aspecto institucional-estatal torna-se mais periférico, trazendo um novo foco para o leitor: as características sociais e culturais da realidade supracitada. Assim,

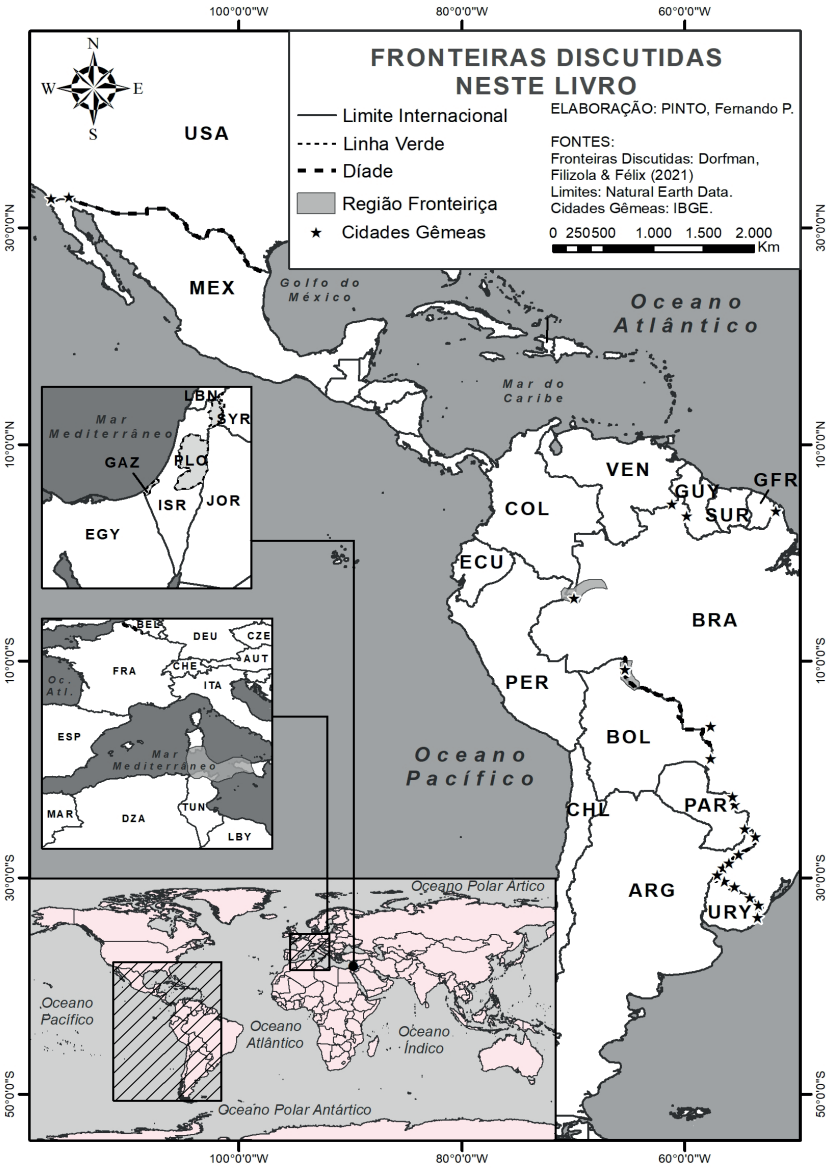
discute-se a atuação de grupos e indivíduos na construção de suas identidades e a relação dessa construção com aspectos de ordem histórica e cultural. Além disso, as imagens têm um papel importante nessa construção, uma vez que o conteúdo de livros didáticos e a representação gráfica da fronteira por desenhos de alunos também nos mostram visões da realidade fronteiriça.

Ao longo dessas duas seções, percorre-se o mundo. São abordadas as fronteiras compartilhadas entre Brasil e Paraguai, Uruguai, Bolívia e Peru. Segue-se para a América do Norte, onde o encontro entre EUA e México é retratado. O cenário europeu-africano também faz parte dessa obra, assim como a região fronteiriça entre a França e Bélgica e as fronteiras de Israel (figura 1). Vemos a faixa de fronteira, limites, díades, regiões fronteiriças, cidades-gêmeas, cidades na fronteira e pequenos lugares diretamente ligados às vantagens da fronteira, evidenciando que o fenômeno fronteiriço assume diferentes implantações e instiga professores e pesquisadores em muitos lugares pelo mundo. Confessamos que tivemos dificuldade em enquadrar em polígonos e linhas – em um mapa político tradicional – os multiformes processos sociais em curso e nossa rica imaginação geográfica sobre os lugares de fronteira.

Nesse percurso, os movimentos migratórios através das fronteiras atuam como catalisadores, construindo inovações e respostas para o ensino nas e das fronteiras. O livro é apresentado, propositalmente, de maneira bilíngue, ilustrando a dinâmica linguística das fronteiras, tanto no seu bilinguismo quanto na vida proporcionada pelos dialetos locais.

A maioria dos textos é de autores brasileiros, em contatos realizados principalmente nos Seminários de Estudos Fronteiriços, promovido pelo Mestrado de Estudos Fronteiriços no campus Corumbá da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. As contribuições da comunidade internacional de Estudos Fronteiriços chegaram a nós principalmente através dos ricos diálogos possibilitados pelos eventos da Associação para os Estudos Fronteiriços (ou ABS, a Association for Borderland Studies). A construção de uma comunidade de interpretação sobre a fronteira está ainda em curso e esperamos contribuir ao tematizar aqui os diferentes aspectos ligados ao ensino em fronteiras.

Figura 1 – Fronteiras discutidas neste livro



Fonte: Dorfman, Filizola e Félix. Elaboração: Fernando P. Pinto (2021)

Agradecemos a todos os autores e autoras que, pacientemente, ajudaram a compor esta obra, respondendo de maneira solícita às nossas requisições, mesmo em meio a tantas dificuldades que nos têm apresentado a pandemia. Também gostaríamos de agradecer à cartografia realizada por Fernando P. Pires e a Mauro e Cecília Dorfman pela proposta de capa. Agradecemos à Dra. Walkiria Ayres Sidi e a Paulo Bunselmeyer Ferreira pela tradução cuidadosa de textos do inglês.

A colaboração com as professoras Dras. Patrícia Reuillard e Cláudia Mendonça Scheeren, das disciplinas de tradução do francês e do italiano dos cursos do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem permitido divulgar a vanguarda da pesquisa aos leitores brasileiros já há alguns anos. Agradecemos sua dedicação e abertura às nossas propostas, bem como aos seus alunos Clarice Campani Langer, Alex de Cassio, Anna Carolina Teles e Gilmar Taufer. Num contexto de amizade, agradecemos também à revisão atenta realizada por João Carlos Córdova Frasson, assim como a Vithor Amaral Prestes pelo apoio no tratamento das imagens, à Débora Mendes Pizzio pela colaboração na formatação dos artigos. À gráfica da UFRGS, na pessoa da Joseane Ranzonlin, pelo afeto e competência. E obrigado a Ronaldo Machado (Editora Letra1) e a Flávio Ilha (Editora Diadorim) pelos conselhos editoriais e pelo cuidado nesta edição.

Agradecemos à Dra. Cláudia Zeferino Pires e ao Dr. Paulo Roberto Rodrigues Soares, coordenadora e vice coordenador, a Pedro Henrique da Silva Heim, secretário, e a todos os técnicos e bolsistas que atuam no Programa de Pós-Gradução em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS) por estarem sempre disponíveis a atender nossas solicitações. Por fim, agradecemos ao POSGEA, à UFRGS e à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da obra e desejamos aos leitores que vejam este livro como uma contribuição a uma discussão que se faz em linguagem acadêmica, mas que diz respeito ao reconhecimento dos direitos de fronteiriços, de migrantes e da comunidade escolar, direitos humanos de passar ou de ficar, de participar na vida pública e na concretização de seu projetos coletivos.

Referências

ESCOLANO BENITO, Augustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: GASPAR DA SILVA, V. L.; PETRY, M. G. Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina - Séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem, escola e modernidade. In: LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2009.
GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p.49-59

RODRIGUES, Rute Imanishi. O direito à cidade na academia e nas ruas. In: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos et all. (orgs.) Políticas públicas e direito à cidade: programa interdisciplinar de formação de agentes sociais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. p. 34-39

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 155-172

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões em debate. In: VIDAL, D.G; SCHWARTZ, C.M. (orgs.) História das culturas escolares no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010. p. 13-35

ESCOLA E EDUCAR NA FRONTEIRA: ATOS DO ESTADO SE (DES)FAZENDO EM SEUS LIMITES[1]

Regina Coeli Machado e Silva
Professora da Unila e da Unioeste
coeli.machado@yahoo.com.br

O lugar da escola na fronteira

O lugar da escola em uma cidade localizada em fronteiras nacionais como análogo ao papel ideal, mesmo controverso[2], da Organização das Nações Unidas (ONU) foi sugerido por uma professora do ensino fundamental para acentuar o próprio entendimento de que a escola não é um mundo a parte, um mundo paralelo. Pensar a escola como uma organização que idealmente transcende limites nacionais ao mediar relacionamentos e estabelecer comprometimentos entre atores sociais diferentemente posicionados em contextos fronteiriços é uma das formas pelas quais podemos compreender a escola articulada às relações entre estado-nação e os modos de existência fronteiriços. Estado-nação e fronteiras não são conceitos abstratos e empiricamente separados; são coconstitutivos. Estados-nações se instituem e, no mesmo movimento, instituem suas fronteiras.

Neste capítulo, deter-me-ei nas tensões coconstitutivas circunscritas nos modos de existência fronteiriços dos quais as escolas, como várias outras instituições, são parte. Enfoco particularmente uma escola pública de ensino básico e fundamental em Foz

1 Os dados utilizados neste capítulo são de pesquisa em andamento, do projeto intitulado "Em escola de fronteira: autoentendimentos compartilhados e segredo público", parte das minhas atividades como pesquisadora produtividade do CNPq nível 2.

2 Trata-se do ideal de articular modos de vida fronteiriços com demandas institucionais da Escola, nacionais, por meio da mediação de conflitos e ações para manter a participação das crianças no sistema escolar. É análogo ao papel de mediar conflitos para a paz na ONU, muitas vezes inoperante pelos longos impasses e pelas relações de poder desiguais entre os países.

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 27-58. doi: 10.21826/9786599023460-01

do Iguaçu[3], no Paraná, que objetiva, ao mesmo tempo, a presença convencional do estado-nação brasileiro e o modo de existência fronteiriço, tornando manifestas as ambiguidades das quais é parte inseparável. Busco evidenciar essas ambiguidades nas tensões coconstituvas do estado-nação na peculiaridade das atividades de milhares de pessoas que lidam com a ilegalidade ao transportarem mercadorias de Ciudad del Este (Paraguai) para Foz do Iguaçu (Brasil), ilegalidade gerada pelos grandes volumes, pela evasão de pagamentos de impostos, e/ou por tratar de mercadorias proibidas como produtos falsificados, drogas, armas etc.

Argumento que as tensões encontradas na Escola do lado brasileiro dessa fronteira são indissociáveis do modo de vida nesse contexto, posto que as fronteiras instáveis do estado-nação são constantemente refeitas e (des)feitas nos próprios termos dos envolvidos - nas relações entre diferentes crianças, professores, pais, adultos e gestores dos serviços públicos. Tais tensões restabelecem e recompõem formas de participação social e, no mesmo movimento, podem afetar a legitimidade do Estado, dele distanciando-se e aproximando-se, seja radicalizando e relativizando (objeto deste capítulo), seja transpondo[4] ou tentando sobrepor as fronteiras do estado-nação, a exemplo do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)[5], recentemente desativado.

3 Doravante será identificada como Escola e o bairro onde está localizada como Bairro. Foz do Iguaçu é conhecida como destino turístico internacional e, por meio do noticiário nacional, pela divulgação recorrente de apreensão de grande volume de mercadorias, drogas e armas contrabandeados.

4 Como no fluxo intenso e diário de estudantes de medicina brasileiros entre Ciudad del Este e Foz do Iguaçu. Grande parte vem de todo o Brasil, reside em Foz do Iguaçu e atravessa a fronteira todos os dias Webber, 2018. Há também muitos estudantes do ensino médio, filhos de coreanos, chineses e árabes que residem em Ciudad del Este e frequentam escolas em Foz do Iguaçu.

5 O PEIF foi criado no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul), de 2012, e aplicado em uma escola na Argentina (Puerto Iguazu) e em outra no Brasil (Foz do Iguaçu). A implantação do PEIF é paradoxal. A proposta de ensino bilíngue tende a aprofundar as diferenças de práticas linguísticas e encontra dificuldades pela ritualização da passagem da fronteira entre os países. Em relação ao tema, consultar Flores (2012).

Para circunscrever melhor o enquadramento dado a este capítulo, é importante fazer algumas considerações. A primeira refere-se às problematizações sobre a escola (e correlativamente à educação) em suas inter-relações nos contextos sociais. Elas nos remetem a desafios teóricos de grande abrangência temática com contrastantes abordagens analíticas internas em campos disciplinares diversos e não serão objeto de atenção. Tomo como pressuposto que a Escola em foco (como qualquer outra) é inseparável do contexto social. Como definiu Milstein, as escolas "são espaços sociais diferenciados e ao mesmo tempo interrelacionados de múltiplas maneiras com os grupos, práticas e conflitos da sociedade local e global" (Milstein, 2009, p. 36). O contexto está na escola, perpassado tanto pelas políticas públicas brasileiras para a educação quanto pelas tensões sociais e políticas vividas por todos os agentes que dela participam, desde os diferentes agentes escolares nas relações com seus alunos até os pais e adultos com quem convivem no Bairro onde a Escola se insere, como mostrarei à frente. Na Escola será possível acompanhar os modos pelos quais esses agentes, social e diferentemente posicionados, experimentam o contexto de fronteira geopolítica, materializando ou diluindo a intersecção entre estados-nações.

A segunda consideração refere-se às relações das instituições escolares com o tema do estado-nação, principalmente desde o século XIX, quando a educação primária se tornou obrigatória. Como enfatizou Pierre Bourdieu (2007), o sistema escolar é um dos meios de dominação e de manutenção da ordem social e simbólica, reproduzindo-as em suas diferenças e em suas desigualdades, ao mesmo tempo em que promove a unificação dessas ordens. Por ser una e múltipla, como dizia Émile Durkheim (1978), a educação escolar constitui fator fundamental na participação de um senso comum necessário à unificação de um estado-nação. Decorre daí a lógica de analisar a escola que (como parte do conjunto das instituições burocráticas, entre outras) que institui o estado por meio de controles disciplinares (Foucault, 1998), de ideias-valores (Dumont, 1995) e de relações de pertencimento e de identificação: falar a mesma língua, participar de um mesmo conjunto de cidadãos e habitar um mesmo território, por exemplo. A Escola na fronteira

é parte desse sistema escolar que constrói, por meio da educação, o amálgama do estado-nação, ao mesmo tempo em que o relativiza por suas interações ativas no contexto local.

Este capítulo está organizado em partes delimitadas por níveis concêntricos de abrangência que convergem para o objetivo de evidenciar, na Escola, a articulação das ordens do estado-nação brasileiro com a distintividade do modo de existência fronteiriço. Na primeira parte, apresento os contextos convencionais que circunscrevem as relações entre estado-nação, fronteiras (geopolíticas e simbólicas) e educação, inclusive no Brasil. Procuro ressaltar o papel da educação escolar (e seu efeito de propagação da cultura erudita e letrada) na construção do estado-nação, situando-o teórica e historicamente, o que é também um meio de explicitação da abordagem analítica. Na segunda parte, apresento o contexto e o modo de vida fronteiriços nas tensões coconstitutivas do estado-nação, em Foz do Iguaçu, experimentado por pessoas que transportam mercadorias entre Ciudad del Este, Paraguai, e Foz do Iguaçu, Brasil. Na terceira, exploro essas tensões coconstitutivas no espaço físico da Escola, onde emergem diversas práticas e saberes que instituem o estado-nação, tanto radicalizando como relativizando seus limites.

Contextos convencionais do estado-nação e educação

Um esquivar-se contínuo emerge quando estudamos as mediações entre fronteiras nacionais e estado-nação. Se, por um lado, há um senso comum que caracteriza o estado-nação por critérios como língua, território comum e cultura; por outro, parece ser um dado trivial o fato de as fronteiras unirem e dividirem estados-nações, com limites ao movimento que podem criar, simultaneamente, razões para atravessá-los. Contudo, isso não significa sabermos, de modo imediato, como os limites são instituídos, relativizados ou radicalizados, demarcando com mais ou menos rigidez as interdições jurídico-políticas entre os diferentes grupos, nacionais, que os atravessam. Dependentes uma das outras, as demarcações entre estados nacionais e suas fronteiras são formas de objetivação histórica e social a serem verificadas e analisadas em cada situação empírica, pois os limites entre as fronteiras são móveis. Eles

não estão apenas nas alfândegas de aeroportos, em pontes ou simplesmente em uma rua. São constantemente feitos e (re)feitos em suas tensões instituintes, de forma mais incisiva nas práticas e nos saberes de diversas instituições estatais controladoras e fiscalizadoras de impostos e de limites territoriais, ou de forma menos incisiva, mas não menos importante, nas instituições escolares públicas. Para abordar os modos de atualização dessas tensões instáveis e instituintes entre estado-nação e fronteiras na Escola, em Foz do Iguaçu, adoto uma orientação geral da Antropologia, abordando estado-nação, fronteiras e educação como categorias sociais e sociológicas próprias de experiências coletivas.

A ideia de nação (com seus limites) e as suas articulações em contextos convencionais vinculados à educação (de forma mais abrangente, como integração cultural e lógica no sentido durkheimiano, e de forma mais específica, como educação pública e vinculada ao estado) foram e são muito debatidas por autores sob diferentes perspectivas e áreas de conhecimento. Para destacar a relevância dessas inter-relações, menciono rapidamente algumas abordagens sem considerar diferenças analíticas e históricas entre elas. Algumas tematizam as formas abrangentes (escolares e não escolares) pelas quais nos tornamos membros da sociedade por meio da socialização e da transmissão de ideias-valores (Durkheim, 1978; Mead, 2017; Benedict, 1972; Bourdieu, 1996, 2007). Outras abarcam as consequências da alfabetização em massa, a exemplo de Benedict Anderson (2008), quando aborda o contexto da proliferação de jornais e outras publicações – o romance é uma delas. A leitura feita dessas publicações, em diferentes lugares e por pessoas que não se conhecem e nem se identificam, cria uma ligação simbólica e, no mesmo movimento, a nação como comunidade imaginada (como também o fazem os museus, os mapas e os censos). A importância do romance como forma cultural e veículo de ideias-valores para construir uma "estrutura de atitudes e referências" imperialistas que colocam em jogo a geografia e o poder em suas relações com as colônias foi estudada por Edward Said (2011), bem como por Doris Sommer (2004) que analisou os romances, "ficções de fundação", associados a instrumentos pedagógicos para induzir a posturas patrióticas e

nacionalistas nos leitores de países latino-americanos (2011)[6]. A importância das culturas eruditas para a constituição do estado-nação, apontada também por Ernst Gellner (1993), está intimamente ligada à constituição de um sistema educacional padronizado e público, delegado pelo estado nas sociedades industriais. Eric Hobsbawm igualmente cita, entre outros meios para a socialização política, a escolarização em escala nacional como uma "forma de estabelecer padrões comuns de comportamento e valores" (Hobsbawm, 1997, p. 301) e reunir indivíduos e famílias, sem relações pessoais, em estratificações sociais internas.

Das diferentes perspectivas de abordagens, o que emerge como uma variável comum a todos é que categorias como estado-nação, apesar de tenderem à universalização, dependem substantivamente de processos históricos e sociais a serem observados, razão pela qual devem ser submetidas às reflexões epistemológicas a respeito das condições que os produziram. Como sugeriu Marisa Peirano, na nação, está subsumido o estado, forma pela qual identificamos grande parte das sociedades recentes. Sob essa perspectiva, aproveito a sugestão feita por ela: "observar o estado em ato, a nação se fazendo" (Peirano, 2006, p. 136) ou se desfazendo. Essa fórmula nos permite acompanhar as tensões que instituem, radicalizando ou relativizando, as fronteiras do estado-nação nas práticas e nos saberes escolares.

Raciocínio homólogo se aplica à noção de fronteira, entendida como uma linha fictícia, porque construída pela "arbitrariedade" de processos classificatórios instáveis, que jamais se completarão. As linhas divisórias muitas vezes foram traçadas por decisões geopolíticas resultantes de longos processos históricos ou de conflitos bélicos (Hobsbawm, 1990), mas igualmente vividas e experimentadas em práticas e saberes de quem nelas vive. A "arbitrariedade" suposta na fronteira tem dois significados inseparáveis: é contingente (como reificação de uma abstração social) e obrigatória (pelo controle e pela fiscalização de pessoas e coisas que a supõem, com seus efeitos impactantes no cotidiano).

6 De maneira diversa, Dorfman (2008) analisou contos ficcionais da fronteira entre Brasil e Uruguai como chave analítica para compreender as práticas cotidianas da população fronteiriça, normalmente sigilosas.

Um dos modos de perceber as tensões entre os atos do estado-nação em suas fronteiras e a vida das pessoas, em geral, é a observação dos rituais de passagem de um país ao outro. A experiência de atravessar fronteiras é, na existência subjetiva e coletiva, ao mesmo tempo, instituída (pela existência de regras e restrições) e instituinte (pela percepção do contraste na passagem) dos estados-nações. O ato de deslocar-se, independente das motivações das pessoas, é um dos modos pelos quais o pertencimento (nacional) se realiza, paradoxalmente, na travessia de um país a outro (Silva, 2013)[7].

Mapas estabelecendo limites, demarcando espaços; paisagens e monumentos materializando símbolos das nações; e documentos pessoais, ao vincularem cada um a uma nacionalidade, explicitam indubitavelmente a presença do estado-nação na experiência coletiva e individual. Essa presença, instituída e instituinte, está nas instituições burocráticas desde as mais visíveis, como as encarregadas da segurança nacional e pública, até as que regulam a vida jurídica, econômica, político-ideológica e cultural, incluindo aí a educação. A educação, como disse Bourdieu (2014), é um tema obrigatório na compreensão do estado-nação, não só porque ele a institui, mas porque o sistema escolar também o faz. Estudando a construção da nação na França, Bourdieu afirma que "o Estado faz a nação: ele a faz pela escola" (Bourdieu, 2014, p. 622). O sistema escolar, para esse autor, é uma das mais eficazes fontes de integração social e lógica (isto é, cultural). Categorias de percepção, de pensamento e de ação comuns tornam-se um "produto do cérebro" por meio um trabalho de inculcação realizado nos manuais escolares, em especial os manuais de história (Bourdieu, 2014, p. 622).

Tal papel da educação possibilitou que ela se convertesse em função cívica, e a função cívica se identificasse com a realização do ideal do estado nacional, sobretudo no final do século XIX, Idade de Ouro do estado-nação, conforme mencionou Hobsbawm (1990).

7 Para transitar de um país a outro, é necessária a apresentação pública e oficial de si, sob a forma de um documento de identidade, a ser apresentado aos "guardiões" das fronteiras, ou seja, aos agentes da imigração, da defesa e da segurança. A carteira de identidade (ou passaporte) é também o suporte do estado civil ou o conjunto de propriedades (nacionalidade, sexo, idade, filiação etc.) que vincula cada um juridicamente a um estado-nação.

Houve a campanha europeia para manutenção da educação pelo estado em termos nacionalistas, diminuindo o predomínio do cosmopolitismo individualista do século XVIII, que buscava o ideal de perfectibilidade iluminista de uma humanidade progressivamente esclarecida, a ser obtida por meio da educação privada, clássica, humanista e religiosa. Um efeito de importância incalculável dessa mudança foi que "[...] o cosmopolitismo cedeu o lugar ao nacionalismo. Formar o cidadão, e não o 'homem', tornou-se a meta da educação." (Dewey, 2010, p. 101)[8]. A educação tornou-se pública, isto é, muitas vezes oferecida pelo estado, por ele controlada e reconhecida.

O Brasil acompanhou esse movimento histórico; especialmente a partir do Estado Novo, a educação foi politizada como questão nacional, embora o vínculo da educação com o estado seja bem anterior, a exemplo da reforma pombalina durante o período colonial (Maxwell, 1996). Na década de 1930, a educação tornou-se parte inseparável do projeto de construção do estado-nação, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública no governo de Getúlio Vargas. Nesse período, por exemplo, foi implementada uma intensa campanha de nacionalização para erradicar influências estrangeiras dos imigrantes alemães, mas também dos poloneses e dos italianos no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Essa campanha teve como "primeiro ato" estatal, como escreveu Seyferth, "proibir o sistema de ensino em língua estrangeira: a nova legislação obrigou as chamadas 'escolas estrangeiras' a modificar seus currículos e a dispensar os professores 'desnacionalizados'; as que não conseguiram (ou não quiseram) cumprir a lei foram fechadas" (Seyferth, 1997, p. 97). A intervenção fez com que desaparecesse a imprensa étnica, juntamente com as tentativas de nacionalizar o ensino e de impor a língua portuguesa como critério de nacionalidade[9].

8 Dewey atribui esse efeito à filosofia germânica e às consequências históricas das conquistas napoleônicas, especialmente na Alemanha. Os estados germânicos pressentiram que a atenção sistemática voltada para a educação era o melhor meio de recuperar e manter a integridade e a soberania políticas, desenvolvendo um amplo e sólido sistema de educação pública.

9 A educação escolar como um dos lugares privilegiados da produção do nacionalismo estatal na Era Vargas, no Sul e Sudeste, é tema de uma coletânea intitulada *Uma gota amarga*, organizada por Claudemir Qua-

A principal preocupação do Estado Novo na fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina era a influência argentina (Lopes, 2004[10] *apud* Paiva, 2016) de modo que a prefeitura de Foz do Iguaçu buscou promover uma administração que afirmasse a ocupação do território brasileiro por meio do uso da moeda nacional e da utilização da língua oficial (Paiva, 2016) em documentos, anúncios comerciais ou avisos.

O controle público do ensino em todo o território brasileiro tem sido, desde então, concomitante à afirmação da nação e ao interesse do estado, obviamente com objetivos, ênfases e políticas próprios dos regimes políticos em vigor[11], como o período da ditadura militar. Esse regime instituiu, em 1969, a disciplina obrigatória Educação Moral e Cívica em todos os níveis do ensino, para promover o culto à Pátria, seus símbolos, tradições e instituições como meio de exaltar o nacionalismo.

Com a reabertura democrática no Brasil e a Constituição Federal promulgada em 1988, além da pretensão de ampliar os direitos à população, houve a expansão do ensino obrigatório e a intenção de democratizar a gestão das instituições escolares. A educação tornou-se uma prioridade do estado-nação, visível no slogan oficial do governo, "Brasil, Pátria Educadora". Essa prioridade deu-se de modo ambíguo, pois juntamente com os avanços para a educação inclusiva e para democratização do acesso escolar, também se estabeleceram "parcerias" com os setores público e privado para um projeto mais amplo de reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços (Souza, 2001, 2013)[12].

---

dros, 2014. O título refere-se às práticas nacionalizadores do estado brasileiro que "azedava" o trabalho docente nas colônias.

10 LOPES, S. O Território Federal do Iguaçu no contexto da "Marcha para Oeste": Bases para a ocupação e colonização das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná. In: III Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas Cascavel, Cascavel, 2004.

11 Para uma visão geral dos diferentes vínculos entre os regimes políticos e as políticas escolares até os anos recentes consultar Souza (2015).

12 Houve críticas às políticas e a programas para a educação nesse último período, especificamente ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Uma delas era de que, embora nacional, as propostas contidas envolveram responsabilidades atribuídas a municípios e estados, que já eram parte da estrutura de organização do sistema educacional no país.

Tais programas na educação estavam vinculados a uma política macroeconômica, direcionada, também, à grande parte da população em situação de sobrevivência abaixo da linha da pobreza ou em um nível elementar de sobrevivência e consumo. A realização de políticas compensatórias para a baixa distribuição de renda[13], como o Programa Bolsa Família, articula-se com as da educação em suas capilaridades, aliado ao sistema judiciário de atenção às crianças e aos adolescentes, como apresentarei à frente. Em termos de financiamento, registra-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a fixação do piso nacional de pagamento, muitíssimo baixo, para o magistério da educação básica, uma conquista histórica do magistério nacional (Oliveira, 2011).

A proibição do ensino e de escolas estrangeiras no Sul do país, a obrigatoriedade do ensino da língua oficial e de disciplinas próprias para "cultivar" o sentimento de nacionalismo durante a ditadura, a criação de programas para melhorias dos índices de avaliação e de "qualidade" da educação nacional nos últimos anos são atos que instituem o estado-nação por meio do sistema escolar. Com o papel de integração lógica e cultural, o sistema escolar, em um mesmo movimento, demarca os limites do estado de fora para dentro (unidade do estado nacional) e de dentro para fora, contrastado com outros estados-nações, movimento mais visível particularmente nas fronteiras. Cotidianamente o estado é feito por meio de práticas e saberes que, de forma incansável, o demarcam, seja pelo ensino da língua oficial e das disciplinas, seja pela ritualização que vivifica o estado-nação em datas pátrias ou símbolos como a bandeira e o hino nacional, seja na capilaridade dos programas governamentais da educação, visível em seus processos de gerenciamento, controle.

É a existência da educação nacional que compõe o horizonte abrangente tanto de similaridade quanto de tensão para as escolas em contextos fronteiriços. Elas necessariamente incorporam e, por vezes, modificam e subvertem inventivamente essa educação nacional em suas práticas e saberes cotidianos. Expressando de

13 Outras ações envolviam acesso diferenciado e intenso ao crédito para aquisição de casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia etc.

um modo inverso em suas articulações, a educação distintiva dos modos de existência fronteiriços relativiza, no mesmo movimento, o alcance generalizante pretendido pela educação nacional.

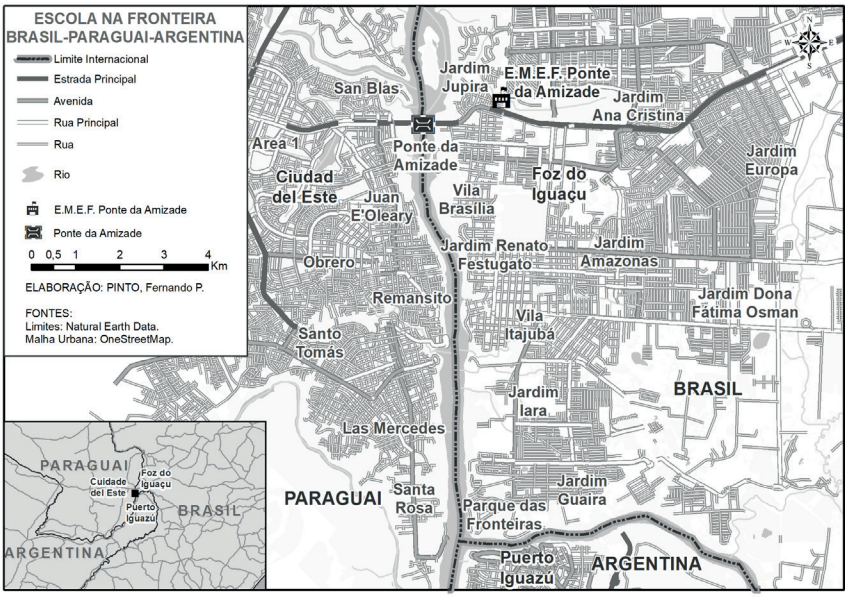
É o que quero mostrar na Escola na fronteira em Foz do Iguaçu. Radicalizar a objetivação do estado-nação, nessa Escola, como será detalhado a frente, é incorporar ativamente os atos do estado em seus programas para todo o território nacional. Relativizar é se engajar em relacionamentos e interlocuções do contexto fronteiriço onde está situada, contexto que apresento rapidamente a seguir.

Escola em contexto fronteiriço

Nas três fronteiras entre Brasil, Paraguai e Argentina, nossa familiaridade com mapas para visualização e orientação no espaço parece não deixar dúvidas sobre as fronteiras que demarcam os diferentes estados-nações (figura 1). É assim que "vemos" o rio Paraná "separar" o Paraguai do Brasil; o rio Iguaçu desaguando no Paraná, separando o Brasil da Argentina, e, ao mesmo tempo demarcando, sob a forma de um "T", os três países. A máxima objetivação desses estados-nações está nesse poder de nomeação da linguagem e no delineamento gráfico que os instituem, quando os convenciona e arbitrariamente traça linhas tão eficazes que identificamos o solo aos nossos pés por essas "realidades" não colocadas sob qualquer dúvida: estando em Foz do Iguaçu, dizemos que vamos ao Paraguai e, estando em Ciudad del Este ou Puerto Iguazu, do outro lado dos rios, nos referimos ao lado oposto como Brasil ou "lá no Brasil", como se estivéssemos a milhares de metros de distância. Dos prodigiosos simbolismos aí gerados, o mais instigante é o que demarca e multiplica alteridades, instituindo um nós em relação a outros, brasileiros, paraguaios e argentinos. Das linhas imaginárias que claramente separam simbolismos e alteridades nos mapas, há dois elementos comuns sobre os quais se impõem as divisões: as Cataratas do Iguaçu, entre Argentina e Brasil; e a usina binacional Itaipu, entre Paraguai e Brasil, no rio Paraná que, em suas unicidades, reintroduzem novamente os limites: nas cataratas, únicas, há as Cataratas do lado argentino e as do lado brasileiro; na usina, única como edificação, há a identificação da barragem (e tudo

mais, do prédio administrativo, da casa de máquinas e das vias internas de acesso) como margem direita, Paraguai, e esquerda, Brasil, a tal ponto que, no interior do único edifício, os funcionários de Itaipu, paraguaios e brasileiros, referem-se aos colegas que "trabalham na margem direita" ou "na margem esquerda". Para o senso comum, as Cataratas correspondem a um fenômeno da natureza; e Itaipu ao resultado da ação humana, mas os dois, um menos e outro mais, não são isentos de uma temporalidade situada com implicações significativas para um modo de vida fronteiriço que tanto objetiva quanto relativiza o estado-nação. Dessa temporalidade situada, porque política e atuante (que não cabe retomar aqui), o dado que trará efeitos determinantes para o objeto deste capítulo é a construção de Itaipu, um grande projeto para geração de energia, erguida pelo Brasil e pelo Paraguai. Imposta por regimes políticos de ditaduras dos dois países, foi planejada como um ente jurídico inédito, mesmo no direito internacional (Ribeiro, 2002, p. 23). Itaipu significou também o aprofundamento das redes entre Brasil e Paraguai, complementado pela construção da Ponte da Amizade.

Figura 1 – Escola na Fronteira Brasil-Paraguai-Argentina



Fonte: elaboração de Fernando P. Pinto (2021)

Além das estratégias geopolíticas e da necessidade de desenvolvimento econômico do país (Ribeiro, 2002, p.27), a cooperação entre os dois países por meio da Usina significou igualmente abertura dos portos brasileiros ao Paraguai. A consequência foi o crescimento exorbitante do comércio, sustentado por brasileiros de todo o país e viabilizado por pessoas que transportam mercadorias de Ciudad del Este, Paraguai, para Foz do Iguaçu Brasil, fora da cota permitida e/ou em grande quantidade[14] (BRASIL, 2020). Tais atividades de contrabando e descaminho são crimes contra o estado e temas comuns em etnografias sobre fronteiras situadas em diferentes países, sobretudo a partir do século XIX (Roitman 1999, 2004, 2006; Donnan; Wilson, 1999; Cardin, 2011; Dorfman, 2013, 2015, 2017; Renoldi, 2015; Silva, 2018). Uma das racionalizações comuns para essa atividade de transporte de mercadorias, em Foz do Iguaçu, é de que se trata de um trabalho legítimo, pois as pessoas são "contratadas" informalmente por outras, "patrões", e pagas para "atravessar", "passar" ou puxar as mercadorias. Não são compradores ocasionais e, em geral, desconhecem seus "patrões".

Para estudiosos das fronteiras, esse tipo de racionalização de grupos que nelas vivem está imersa em ambiguidades e depende do que impele esses grupos a atravessá-las e do maior ou menor rigor pelo qual são controladas (Donnan; Wilson, 1999). O controle, em seu efeito, faz dos habitantes locais um coletivo a se constituir em um "nós" (brasileiros) – para outras nacionalidades (Silva, 2020) - e a se multiplicar em "outros" no interior da própria nacionalidade (fronteiriços *versus* nacionais/regionais). Institui igualmente um "eles" (fora da lei) para as autoridades de fiscalização e controle, quando a travessia é feita por grupos cujo trabalho é mantido por atividades tipificadas como ilegais. Em outros termos, na fronteira, as contingências que tornam problemático o ilegal são igualmente constitutivas daquilo que cria o ilegal no momento da travessia. Instituída pela legalidade, a ilegalidade pode ser um

14 Em 2019, foram introduzidos, do total de apreensões, 1 terço de cigarros falsificados ou trazidos irregularmente; os outros itens em quantidades significativas foram eletroeletrônico, itens de vestuário e óculos de sol. Disponível em: http://receita.economia.gov.br/noticias/ascom/2020/abril/receita-federal-apreende-r-765-milhoes-em-mercadorias-no-1o-trimestre. Acesso em: 12 de maio. 2020.

elemento positivo no funcionamento social, pois os dispositivos legislativos têm espaços nos quais a lei pode ser violada ou ignorada, como sugeriu Foucault (1994).

É no contexto das injunções entre a legitimidade e a ilegalidade que enfoco as tensões coconstitutivas do Estado-Nação na Escola: os alunos são filhos ou dependentes dos adultos que vivem das atividades de transporte de mercadorias no Bairro onde ela se localiza. Eles residem na parte mais baixa da encosta, às margens do rio Paraná, a poucos metros da ponte entre Foz do Iguaçu e Ciudad del Este e local onde chegam os barcos trazendo mercadorias do Paraguai. Por meio dos diversos atores que a compõe, a Escola é inseparável das formas de saber e de modos de vida do bairro e da cidade, bem como está inserida nas tensões entre diferentes lógicas (política, jurídica e educacional) implicadas nos atos do Estado que nela convergem. O Bairro é descrito pelos habitantes de Foz do Iguaçu como perigoso, associado ao crime e ao contrabando, e é também alvo de ações de criminalização por parte de agentes de diferentes órgãos de segurança responsáveis pelo controle na fronteira e pela repressão de atividades ilícitas. Materializando o "eles" - que vivem da "cultura do ilícito[15] (do ponto de vista dos agentes jurídicos e policiais), e, "perigosos", (do ponto de vista da população local) - constitutivos das atividades ilegais, o uso de denominações como "laranjas" ou "muambeiros" (categorias do senso comum) ou "passeiros" (categoria de autoidentificação) identifica quem transporta as mercadorias.

A maioria do dos alunos vive próxima à "barranca", nas margens do rio Paraná, mas a Escola está situada em uma via importante que liga o centro da cidade a Itaipu e a vários bairros e condomínios. Nela também estudaram os pais dos alunos, como afirmaram vários professores. Por estarem associadas a um lugar do "ilícito", as crianças da escola são descritas em "situação de risco" permanente, isto é, o de se envolverem no contrabando, no tráfico e com más companhias. No Projeto Político Pedagógico (PPP) a população é caracterizada como sendo "de nível socioeconômico baixo com predominância

15 "Cultura do ilícito" é uma expressão frequente entre operadores da Justiça para se referirem às pessoas que vivem do contrabando e do descaminho, seja de mercadorias de consumo, drogas etc.

de trabalhadores da classe autônoma: pedreiros, mecânicos, diaristas, costureiras, ou de empregados instáveis ("laranjas") (PPP, 2012).

Por causa das atividades dos pais e dos adultos com quem vivem as crianças, o modo de vida fronteiriço é entranhado na escola e cria tensões pelas quais a objetivação do Estado é refeita, radicalizando-a, ou desfeita, relativizando-a. Se, por um lado, a escola é um dos lugares que nos faz cidadãos brasileiros – e a educação é vista como um direito fundamental que integra o ideário da cidadania, como vimos acima – por outro, nela ocorre a cisão entre esse ideal de cidadania e a condição vivida. Isto é, a escola é entendida como um espaço indissociável do modo de vida fronteiriço pelas incessantes sobreposições entre a vida cotidiana (de trabalho rotineiro, ilegal/legítimo), o direito (as pretensões de participação do bem público, como educação), a vida (condição existencial para a sobrevivência) e ilegalidade, no qual os limites entre as fronteiras locais e nacionais são, ao mesmo tempo, deslizantes, dissolvidos e enrijecidos. No espaço físico da escola – onde se encontram jovens, crianças, professores, pais, gestores escolares, representantes judiciais e gestores de políticas públicas governamentais –, emergem as práticas instituídas e instituintes do Estado-Nação, tanto radicalizando como relativizando seus limites. Ou seja, na Escola pode-se observar o Estado em atos e a Nação se (des)fazendo em suas fronteiras.

Elementos analíticos decorrentes da tradição weberiana orientam a observação em contexto e a compreensão dos atos do Estado na Escola. O estado é entendido como aquele que detém o monopólio da violência (Weber, 1999) e da violência simbólica (Bourdieu, 2014) legítimos. Para Weber (1999), o estado afirma com êxito a pretensão de um exercício de poder sobre um território (graças ao monopólio do uso legítimo da violência, visível nos aparatos militares e policiais), exercício de poder simbólico, cristalizado nas bandeiras, monumentos, mapas, rituais como festas cívicas e documentos oficiais e pessoais, mas também nas instituições, representadas por agentes dotados do poder de nomeação e de classificações simbólicas, aos quais são delegados poderes, a exemplo de juízes e professores[16],

16 O autor afirma que o professor faz um julgamento autorizado por ter a "seu favor toda a força da ordem social, a força do Estado" (Bourdieu, 2014, p. 47).

etc. Norbert Elias (1993), como chamou a atenção Bourdieu (2014), associou a esses monopólios o monopólio do imposto concentrado nas mãos de uma administração única em cada país. É a concentração dos recursos saídos dessa taxação que permite garantir, entre outros bens públicos, o monopólio da força militar a qual, por sua vez, permite manter o monopólio do imposto.

As implicações significativas dessas concepções, à primeira vista, parecem ser muito abstratas e distantes do cotidiano escolar, mas se tornam significativas em contexto de fronteira, como o da Escola. Nela esses atos do Estado são objetivados em programas endereçados a todo o território nacional, mas contrapostos dinâmica e ativamente em razão do contexto fronteiriço.

Tensões coconstitutivas do estado-nação na Escola

Para tornar mais claras as tensões coconstitutivas do estado-nação circunscritas nos modos de existência fronteiriços na Escola, abordo a radicalização e a relativização dos atos do Estado na Escola. Contudo, as tensões que supõem esses atos são inseparáveis das práticas e saberes das crianças, pais e adultos com quem vivem, professores, supervisores, pedagogos e diretora da Escola, mas também de gestores de programas públicos que a atravessam. Inicio evidenciando a radicalização da objetivação do estado-nação por meio de um programa de educação fiscal e dos programas para todo o território nacional. Em seguida, abordo a relativização desses atos do Estado por meio dos relacionamentos e interlocuções desses atores na Escola.

A radicalização do estado-nação instituída pelos regulamentos e normas legais, que ordenam a fiscalização de mercadorias na fronteira entre Ciudad del Este e Foz do Iguaçu, torna ilegal a compra quando o tipo, o valor e a quantidade de mercadorias ultrapassam o que está prescrito nas leis. A Receita Federal é a instituição que concentra e administra o monopólio do imposto (os tributos) no país e exerce o controle nas aduanas para evitar justamente evasão fiscal, como não pagar impostos das mercadorias importadas, além de combater o contrabando e o descaminho. Os confrontos com os atos e os regulamentos do monopólio estatal de arrecadação de imposto não se restringem à vigilância, à fiscalização e ao controle na

"Se um professor diz, numa forma eufemística: seu filho é um idiota, isso se torna um julgamento que é preciso levar em conta" (Bourdieu, 2014, p. 47).

aduana. Eles estão também presentes na Escola e são mediados pelo Programa Nacional de Educação Fiscal (Brasil, 2009), atos do Estado (Bourdieu, 2014) incorporados pelos agentes da Receita Federal. Esse Programa, elaborado no Paraná, distribui material pedagógico para professores. Durante a pesquisa, encontrei duas revistas de história infanto-juvenil em quadrinhos a fim de promover a compreensão da função socioeconômica dos tributos (Dell'angelo et *al.*, 2007 e Pinto, s/d). Na sala do 5º ano, havia uma terceira história em quadrinho, veiculada como "revista educativa" e elaborada pelo Fórum Nacional Contra a Pirataria e a Ilegalidade (FNCP, s/d), desenvolvido pelos representantes da indústria brasileira e da Receita Federal.

Nas três revistas, os enredos e a linguagem dos quadrinhos visavam ensinar o que é e o que significa a arrecadação de imposto, a sonegação, o cupom fiscal e os gastos do governo, bem como enfatizar a importância da fiscalização e do controle. A "revista educativa", sem identificação de autoria, elaborada sob a coordenação do Fórum Nacional contra a Pirataria e a Ilegalidade, é ambientada em Foz do Iguaçu e narra a história do trabalho de fiscalização de Adu e Ana (junção de Aduana), personagens e título da revista. Os dois jovens fiscais, um rapaz e uma moça uniformizados, entram em um ônibus de turistas para verificação de bagagem e, ao encontrarem agrotóxicos com um dos passageiros, encaminha-o para a Polícia Federal. Paralelamente, e mudando o cenário para uma gruta escondida nas rochas atrás das quedas de águas das Cataratas, onde se veem caixas de brinquedos, óculos, telefone etc. amontoados, ocorrem cenas de um diálogo entre personagens irritados, sem nomes, cujo líder é caracterizado por trajes estilizados de um pirata. Na contracapa da revista, há a imagem de outro pirata, com aparência grotesca e repugnante, segurando nas mãos brinquedos, celulares, cds e outros produtos, sob o título: "Não existe pirata bonzinho!" (FNCP, s/d).

Talvez o programa de educação fiscal direcionado às crianças não cause nenhuma surpresa em escolas de outros locais e cidades, mas, sobretudo na escola em questão, se revela como um encontro ao mesmo tempo discrepante e apropriado. Discrepante em razão das atividades juridicamente tipificadas como ilegais exercidas pelos pais e por adultos responsáveis pelas crianças da escola. Apropriado, pois é um ato do Estado direcionado às crianças, coerente

com a presença das atividades de controle e fiscalização aduaneira da Receita Federal na fronteira.

Além da radicalização das práticas instituídas do estado-nação na Escola pela educação fiscal, há a radicalização instituída pelo ensino da língua oficial e suas tensões (como mostrou Pires Santos, 2004, em outras escolas) e pela ritualização em torno dos símbolos nacionais, mais óbvias, sobre as quais não me deterei aqui. Enfoco especificamente os programas de educação de abrangência nacional com os quais o Estado mantém sua base de poder no controle estatístico da população estudantil. As formas desse controle se materializam pelos registros de matrícula de cada aluno, sob a forma de programas para impedir evasão escolar, como o Programa Fica Comigo (FICA)[17] e o Bolsa Família[18], e por inúmeros programas de controle capilares, exercidos de forma transversal, como a assistência aos menores, às famílias e às mulheres, preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Maria da Penha. Tais programas visavam alcançar diversas formas de participação cidadã, incluindo os direitos diferenciados, acrescidos ao dever do Estado de propiciar a educação. Desse modo ataram a Escola ao controle indireto de implementar diretrizes nacionais orientadas "pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Paraná, 2009)[19]. O papel de integração social e lógica da escola excedeu

17 O Programa Fica Comigo tem como meta, como informa um documento da Secretaria de Estado da Educação/PR, impedir a evasão escolar, pois o acesso à escola e à educação é um direito subjetivo e inalienável. Visa ao pleno desenvolvimento da criança e do adolescente para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/fica.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

18 O Bolsa Família surgiu no final de 2003 unificando uma série de programas preexistentes, inspirado pelo programa de renda mínima vinculado à educação, o Bolsa Escola. O Bolsa Família deve atender a famílias cuja renda familiar per capita seja inferior a R$60 mensais e famílias de gestantes, nutrizes, crianças e adolescentes de até 15 anos cuja renda per capita seja inferior a R$ 120 (valores de outubro de 2006). Foi criado por medida provisória, posteriormente convertida em lei.

19 Mais informações podem ser consultadas em Base Nacional Comum. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao.

ainda mais o ideário de formar o cidadão, sendo ampliado, nessas diretrizes, para uma formação visando atender a competitividade de novas demandas econômicas. Expressa na Constituição de 1988, a preocupação com a "qualidade" do ensino (Chirinéa; Brandão, 2015) passou a ser objeto do poder público.

A qualidade tornou-se uma palavra-chave em atos do Estado, abarcando todo o ensino nacional, e viabilizada por programas de avaliação da educação, a exemplo do Ideb, (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), sistema de indicadores do MEC (Ministério da Educação) e outros atos de transferência de renda, também de alcance nacional, como o programa Bolsa Família. Tais programas são táticas gerais da gestão pública que Foucault denominou governamentalidade[20], constituída por níveis diferenciados do poder público, compondo uma rede de instituições articuladas por cálculos, análises e procedimentos para o gerenciamento dos serviços e dos benefícios, cujos mecanismos de controle e de regulação do Estado são endereçados à população escolar e a suas famílias em todo o país. Nos dois programas (o sistema de avaliação e o Bolsa Família), a gestão pública vincula o nível nacional ao municipal (pela organização do ensino), instituindo e objetivando o estado-nação na Escola pela mensuração da qualidade da educação e pela condicionalidade da frequência dos alunos para a manutenção do Bolsa Família.

No primeiro programa, o objetivo é de monitorar e mensurar, nacionalmente, habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental. No segundo, o Bolsa Família, de transferência mensal de renda, a seleção dos beneficiários é, em geral, realizada pelos órgãos municipais de assistência social, ficando a gerência do programa a cargo do Ministério da Saúde. Como se observa, a Escola (como qualquer outra no país) é o ponto de convergência da gestão do Estado ao articular educação, saúde e até mesmo a segurança, essa última atravessando a Escola pelos dispositivos jurídicos para a criança e os

20 "Por 'governamentalidade' entendo o conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de poder bem específica, ainda que complexa, e tem por alvo principal a população." (Foucault, 2004a , p. 111-112). Também é um tipo 'governo' sobre a soberania e exercício do poder disciplinar em instituições específicas.

adolescentes e estabelecida quando há necessidade de o conselho tutelar interferir para assegurar a frequência escolar. Isto é, exercer o controle e a vigilância por um mandato do poder central, legítimo e autorizado. O programa exige que as crianças estejam presentes em 85% das aulas e instituiu um sistema de acompanhamento que é alimentado pelos municípios e transmitido ao governo federal, a fim de que se apliquem advertências e sanções no caso de algum descumprimento das normas. Assim também é o recebimento do Bolsa Família ao ser condicionado a contrapartidas de frequência à escola, de vacinação de crianças e de acompanhamento pré e pós-natal de gestantes e nutrizes —, de acordo com a composição das famílias beneficiárias.

Em relação à obrigatoriedade do "ensino de qualidade" na Escola, os agentes escolares (diretora, supervisora, pedagogos e professores) encarnam a autoridade simbólica explicitamente pela obediência ao mandato que vem da força instituída do Estado. Não só encarnam, mas se engajam ativamente, cumprindo as atividades de ensino exigidas e redobrando os esforços para aprendizagem dos alunos. Em 2017, como contou uma professora durante uma conversa, os índices do Ideb haviam melhorado, mas, nos anos anteriores, eram insuficientes. Para contornar essa dificuldade, em 2018, os professores fizeram dois simulados do Ideb, "um no começo do ano pra avaliar como tá o nível da escola nos quintos anos, nas outras séries também, e a última agora pra saber se a escola evoluiu, então foi feito um trabalho com as crianças pra superar o que tava defasado" (professora Marlene). Antes dos simulados, ministram aulas específicas e aplicação de testes relativos aos conteúdos solicitados na avaliação do Ideb. Devido aos baixos índices obtidos na avaliação, a escola participava do programa Mais Educação[21],

21 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Essa agenda propõe ampliar a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas, nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no

> [...] que a princípio era pra ser em horário integral, mas como as escolas não têm estrutura pra atender aluno integral, então os alunos vêm no contraturno pra fazer uma aula de música. A cada ano as oficinas trocam, nós tínhamos balé, depois dança, agora este ano nós temos a música, que o rapaz tá com um novo instrumento, ensinando as crianças, tem o português, tem a matemática, como se fossem as oficinas, também pra ajudar as crianças, é mais lúdico, com jogo, um pouco diferenciado. (professora Marlene).

Cabe à escola, assim, propiciar, por todos os meios, uma formação que atenda aos critérios de avaliação da educação nacional.

A intensificação das atividades dos professores, da supervisora, da secretaria e da diretora da escola "pra saber se a escola evoluiu" e fazer um "trabalho com as crianças pra superar o que tava defasado" explicita o inexprimível de uma intersecção que os agentes escolares mantêm lúcida e resistentemente: a de cumprir exigências contraditórias – a dos programas nacionais incorporados na radicalização dos limites do Estado-Nação (respondendo aos seus diversos controles) e o dos efeitos do modo de existência fronteiriço no cotidiano da Escola, que o relativizam, como mostro em seguida. Longe de produzir conflitos abertos com a gestão dos programas nacionais e produzir tensões em suas condutas profissionais, essas exigências contraditórias são vividas cotidiana e duradouramente por professores, pedagogos, supervisores e diretores na Escola. Sem deixar de responder aos controles capilares que chegam à instituição, os professores passam a ensinar os conteúdos escolares solicitados nos testes nacionais, além de treinarem os alunos para realização do exame. Somam-se aí os procedimentos de ressignificação das avaliações externas, ou seja, a adaptação do ambiente escolar e dos conteúdos curriculares, a fim de demonstrar o suposto nível de qualidade.

---

campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao?start=100. Acesso em: 13 maio. 2020.

Os professores, além de buscar propiciar condições para a avaliação nacional, mantêm a dedicação e o esforço para manter a aprendizagem, a assiduidade e o intenso comprometimento para que as crianças concluam o ensino fundamental, razão de ser do trabalho na Escola, afetado diretamente pelo modo de vida fronteiriço. Primeiro, eles não ocultam aquilo que torna para eles paradoxal a tarefa de educar: mantêm as disposições de acatar, sem julgamento moral, o entendimento e as práticas que crianças, pais e adultos têm como legítimas/ilegais, com a pretensão de fazer do acesso escolar um caminho para outras posições sociais ou simplesmente concluí-lo no nível fundamental. Segundo, sem refutar o duplo compromisso imposto por essas exigências contrárias, interpretam-nas e as aceitam em sua coexistência; sobretudo porque o comprometimento, primeiro e permanente (embora não explicitado nesses termos), é com as interações singulares estabelecidas com um bairro onde "todo mundo é ilegal" (professora Eliza), expressão que identifica pais e adultos das crianças da Escola.

Foi esse o contexto que emergiu no momento da conversa com uma professora, Edilene, dizendo que a escola não é neutra e nem um mundo à parte. Em contexto de injunções de atividades ilegais rotineiras com as práticas da cidade, o lugar da Escola em relação aos moradores do Bairro seria análogo, segundo ela, ao da ONU porque, sendo parte indivisa do contexto, é mediadora dos relacionamentos entre as crianças, adultos e professores. Outros professores expressam esse papel da escola como um ponto de referência importante para alunos, pais e moradores da "comunidade" (expressão da professora Eliza), que a procuram como fonte de obtenção de informação para acesso a serviços de saúde, documentação e outros serviços na cidade. Os professores veem o significado da sua atuação na Escola, para além do ensino, como "acolhimento", "proteção" e "defesa" porque "se você não aceita o modo de vida dos adultos, puxar contrabando... indiretamente não acolhe a criança" (professora Beatriz).

Entre a Escola e o singular modo de vida fronteiriço dos adultos e as crianças, os professores e os supervisores se veem como "elos de ligação". Acolhimento é uma categoria definidora da relação dos agentes escolares (diretora, supervisores, pedagogos, professores) com as crianças e se objetiva em expressões como "acom-

panhar de perto, vivendo os dramas" das crianças, que trazem o dia a dia da vida dos adultos com quem vivem no Bairro. Nessas interações, os "dramas" vividos e trazidos pelas crianças são acolhidos pelos agentes da escola, mas nunca revelados durante nossa conversa. Os professores falam daquilo que as crianças lhes contam de modo vago e impreciso, mencionando as perdas (de mercadorias), as dificuldades financeiras, a turbulência da intervenção e perseguição policial na "comunidade", as noites mal dormidas e a carência afetiva das crianças. Enfrentando esses "dramas", uma professora expressa as exigências contrárias feitas aos agentes da escola, de acompanhar os índices de avaliação, que ela "não concorda", dada a situação em que vivem as crianças. Ela se questiona a respeito da relação entre as condições socio-econômicas e a aprendizagem, resiste à ideia do fracasso escolar medido por esses parâmetros como resultante da privação (econômica, social e afetiva) ao mesmo tempo em que assume uma disposição de persistir, sob todas as circunstâncias, no ensino.

Como categoria definidora da relação dos professores com as crianças, acolhimento é dar um atendimento diferenciado. Exige qualidades especiais para adaptar ao contexto escolar: "dar atenção", ser "solidários" e se "identificar" com as crianças e com a "comunidade". Tais qualidades são comuns aos professores mais antigos, que estão na Escola há mais tempo e são exigidas aos professores recém-chegados. Elas materializam uma forma de comunicação (nas relações entre diretora, professores, supervisores, adultos e crianças do Bairro) feita de alusões, subterfúgios, atenção ao duplo sentido das conversas, no controle daquilo que se diz e se escuta, mas também na capacidade de calar-se[22]. Essa forma de comunicação está na relutância em apresentar os moradores do Bairro, optando por apresentá-los, ao lado de várias ocupações que não exigem qualificação, como "autônomos" ou "empregados instáveis" ("laranjas").

Congruente com essas qualidades, o ideal a ser atingido como professora é jamais "querer alcançar a perfeição" (professo-

22 Tal forma de comunicação é parte de uma circularidade de alteridades, mais ampla e própria da cidade, como mostramos no artigo Políticas do segredo: incursões etnográficas no campo da (i)legalidade, em Silva e Campos (2018).

ra Beatriz), porque é necessário "ter jogo de cintura" para articular as exigências institucionais da Escola às necessidades trazidas pelas crianças em razão do modo de vida fronteiriço. O que se espera dos professores é amparar e sustentar as crianças em suas necessidades singulares, de modo a mantê-las na escola.

Por isso, a diretora, os supervisores, os pedagogos e os professores assumem outra atividade complementar ao acolhimento, que é o "resgate", categoria que significa recuperar, por meio de todos os esforços, as crianças que deixam de frequentar as aulas, mas também parece se remeter a significados menos tangíveis de retirá-las de uma situação de perigo, dano ou deriva. Os professores ou a diretora "vão atrás da criança na comunidade", falam "diretamente com a família, que nem essa mãe que está esperando aí, é porque eu liguei, nós ligamos pra mãe vir conversar sobre falta" (professora Marlene). Quis saber por que deixam de ir à escola e a supervisora respondeu: "tem uns que já estão no mundo, já tão nesse mundo deles de passar, de vender. A gente não consegue resgatar mais, a gente perde mesmo", perdi sete alunos, não consegui". Essa professora falava de crianças com oito, nove, dez anos de idade que "desistiram" da escola, por ela considerada uma derrota pessoal e inapelável. A frequência, ou manter as crianças na escola, é um objetivo tão importante quanto dar formação. "A gente quase busca no laço. É que a gente não sabe onde que ele tá, mas quando sabe, a gente vai lá, busca, desce lá na favela, conversa com eles" (professora Marlene).

Durante a conversa com a professora Marlene, ela enfatiza que a preocupação com a permanência das crianças na Escola é que:

> [...] a criança precisa progredir. Tem criança que tá indo bem na escola, aprende tudo e começa a faltar. Daí como fazer? Vai reprovar a criança por causa da falta? Nós não podemos. Evasão? Primeiro nós, na escola, fazemos essa parte de resgatar a criança, liga, manda bilhete, e quando a gente não consegue, aí nós encaminhamos pro conselho. Aí faz a ficha, leva pra secretaria, e a secretaria vai fazer o trabalho de resgate também independente de bolsa família ou não. Porque

> o bolsa família é pra eles, então eles sabem que tendo o bolsa família, os próprios pais sabem que não pode faltar. Mas tem crianças que faltam igual e a gente tem que ficar indo atrás, porque nós não podemos deixar essas crianças não fazer nada. Cada um tem que fazer sua parte." (professora Marlene).

Os professores também conversam com as crianças sem querer "entrar na vida particular", "se intrometer de dar conselho como escola". Citando o exemplo de um aluno, a professora disse: "Renato, você é inteligente, termina pelo menos o quinto ano, porque mais pra frente, você vai precisar do seu estudo. De repente agora não, mas e depois? Não se envolva com coisa errada...". Ela continuou dizendo que o encontrou fora da Escola e falou para voltar, terminar o quinto ano porque faltava pouco, e ele não foi. Ela diz que tenta avaliar alunos "no básico pra tentar não deixar ele desistir da escola e terminar um ciclo (...) A gente dá conselho pra eles, todos alunos, mas eles não veem isso agora. Igual com filho, a gente tá falando, mas eles não entendem porque a mãe tá falando isso" (professora Marlene).

"Acolher as crianças" quando estão na escola e "resgatá-las" quando deixam de ir para a Escola expressam as contradições entre o desejável e o possível das práticas escolares dos professores e de suas relações com alunos, um empenho duplo e sem tréguas para articular demandas paradoxais entre as exigências nacionais e os efeitos trazidos na Escola pelo modo de vida fronteiriço. As imagens associadas a um "resgate" de crianças perdidas para as "coisas erradas", para o "mundo deles de passar e vender" e para quaisquer formas de vida fora de escola, bem como as imagens ligadas ao acolhimento que, resumindo é a aceitação incondicional e não valorativa dos "dramas" que as crianças "trazem no dia a dia", nos diz de uma prática ambivalente e engajada dos professores, igualmente desdobrada no tempo experimentado coletivamente na escola.

Nesse espaço social compartilhado entre todos, a distribuição das crianças por idades nos horários de funcionamento escolar depende do ritmo das atividades dos pais e dos adultos, bem

como define, de certa maneira, o ritmo das atividades pedagógicas. O professor tem de "saber dosar", "entrar no ritmo deles", "ter formas diferentes de ensinar e aprender e se adaptar ao contexto social e educativo".

É esse ritmo que ordena o horário de funcionamento da Escola. O período matutino é reservado aos alunos maiores, de terceiro ao quinto ano, porque podem ir à escola sozinhos. Os menores, do pré-escolar, da classe especial, do primeiro e segundo anos, estudam no período vespertino, porque necessitam de acompanhantes para organizar a rotina diária e levá-los até a escola. Segundo a diretora, essa foi a estratégia adotada para diminuir a evasão escolar. Os pais e/ou responsáveis trabalham nos períodos da tarde e da noite. Quando a escola atendia os menores no período da manhã, o número de faltosos tornou-se insustentável; as crianças constantemente faltavam às aulas, porque os pais estavam dormindo, descansando do trabalho, na maioria das vezes, noturno. O trabalho dos pais e/ou responsáveis começa a partir das 16 horas, quando fecha o comércio do Paraguai, e o trânsito torna-se mais intenso, devido à saída do Bairro de vans, carros e camionetes com mercadorias vindas do Paraguai.

Como se observa, longe de qualquer resignação e inércia, as práticas e os saberes compartilhados por todos na Escola aprofundam as tensões nas articulações instituídas e instituintes do estado-nação, (re)fazendo e demarcando seus limites, tanto radicalizado por meios dos programas nacionais, quanto relativizado pela distintividade do modo de existência fronteiriço.

Educar na fronteira

Educar na fronteira, mais do que educar para a fronteira, pode ser tomado como uma expressão sintética da reflexão sobre a Escola em contexto a que me propus neste capítulo. Espero ter mostrado que os limites fronteiriços, a Escola e o estado-nação não são meros espaços físicos. Ou melhor, como espaços, físicos e sociais, são objetivações coconstitutivas da experiência coletiva de grupos e pessoas intrinsecamente articuladas entre si. Esse fundamento é que permitiu sustentar o argumento de que o estado-nação se objetiva na educação formal e pública em geral, mas,

nas escolas localizadas em fronteiras geopolíticas, essa objetivação tende a ser diluída. As articulações e os limites do estado-nação são constantemente (re)feitos e (des)feitos na experiência e nos próprios termos dos envolvidos direta ou diretamente envolvidos na escola (nas relações entre diferentes crianças, professores, pais, adultos e outros gestores dos serviços públicos). Igualmente podem afetar a legitimidade do estado, dele se distanciando e se aproximando, seja relativizando ou radicalizando suas fronteiras.

Entre as práticas e os saberes de todos os envolvidos, as ações dos professores são as que mais atualizam as inevitáveis contradições do cotidiano escolar fronteiriço, visíveis nos esforços para atender demandas paradoxais do ensino e manifestas com lucidez por eles. Os professores participam ativamente do saber compartilhado por todos, inclusive pelas crianças, como mostrei em publicações anteriores (Silva, 2015; Silva; Godoy, 2016). Estar mergulhado em contradições como as dos professores da Escola é, para Bourdieu (1996), algo comum a outros "trabalhadores sociais" como assistentes sociais professores e magistrados. Segundo o autor, eles constituem a mão esquerda do Estado, um conjunto de agentes que, no interior do Estado, carregam indícios das lutas sociais do passado em contraposição aos burocratas. Na Escola, os professores, a diretora, os pedagogos e os supervisores são a mão esquerda do Estado, cuja mão direita, daqueles que implementam políticas nacionais, não quer saber o que a mão esquerda faz, como afirmou Bourdieu (1996). É nessa assincronia que, por meio dos atores da Escola, os atos do estado-nação são instituídos na vida das crianças, dos pais e dos adultos que trabalham transportando mercadorias na fronteira e, ao mesmo tempo, diluídos nas tensões coconstitutivas desse mesmo estado-nação pelas injunções entre a legitimidade e a ilegalidade, inseparáveis da Escola.

Referências

ANDERSON, B. Comunidades Imaginadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BENEDICT, Ruth. O Crisântemo e a Espada, São Paulo: Perspectiva, 1972.

BOURDIEU, Pierre. "A produção e a reprodução da língua legítima". In: A economia das trocas linguísticas. São Paulo: Edusp, 1996 p. 29-52.

BOURDIEU, Pierre. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, P. Escritos da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado: cursos no Collége de France (1989/92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária. Programa Nacional de Educação Fiscal – PNEF. Brasília: ESAF, 2009. vols 1, 2, 3 e 4.

BRASIL. Ministério da Economia: Receita Federal. Assessoria de Comunicação Institucional. Receita Federal apreende 765 milhões em mercadorias no 1o semestre, 2020. Disponível em: <http://receita.economia.gov.br/noticias/ascom/2020/abril/receita-federal--apreende-r-765-milhoes-em-mercadorias-no-1o-trimestre.> Acesso em: 12 maio. 2020.

CARDIN, Eric G. Laranjas e sacoleiros na tríplice fronteira: um estudo da precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. 136 p.

CHIRINÉA, Andréia; BRANDÃO, C. da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

DELL'ANGELO, Carlos, Souza M.H., Nascentes, Nilce C. O. e Santos, Rosa F. De olho na cidade. Programa de Educação Fiscal do Paraná: 2007.

DEWEY, John. A concepção democrática de educação. In: John Dewey. WESTBROOK, R.; DEWEY, J.; TEIXEIRA A., (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

DONNAN, Hastings; WILSON, Thomas M. Frontiers of identity, nation and state. New York: Oxford, 1999.

DORFMAN, Adriana; França, Arthur B. Colen. "Panorama, percurso, e possível agenda para os estudos fronteiriços brasileiros". In: Dorfmann, Adriana. (Org.) Anuário Unbral das fronteiras brasileiras 2014. Porto Alegre: Editora Letra 1; Instituto de Geociências/ UFRGS, 2015. pp 13-35.

DORFMAN Adriana, FRANÇA Arthur Borba Colen & FRANÇA Rafael Francisco. Political Commodities and Sovereignty Management: Cigarette Smuggling across Brazil's Southern Borders, Geopolitics, 2017.

DORFMAN, Adriana; FRANÇA, Arthur Borba Colen; ROCHA, Rafael Port da. Dinâmicas temáticas, disciplinares, espaciais e temporais dos Estudos Fronteiriços no Brasil: teses e dissertações (2000-2014). Anuário Unbral das fronteiras brasileiras. Vol. 3 (2017), p. 11-50, Apêndice p. 153-160. Ver http://hdl.handle.net/10183/170022.

DORFMAN, Adriana. A condição fronteiriça diante da securitização das fronteiras do Brasil. In: D. Nascimento; J. P. Rebelo. Fronteiras em perspectiva comparada e temas de defesa da Amazônia. Belém: EDUFPA, 2013.

DORFMAN, Adriana. Pequenas fontes submersas: interpretações geográficas e antropológicas de literaturas de contrabando. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas, Belém, v. 3, n. 1, jan.-abr. 2008, p. 93-114.

DUMONT, Louis. O individualismo: uma perspectiva da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. 283 p.

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia, São Paulo: Melhoramentos, 1978, pp. 25-44.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Jorge Zahar 1993.

EMER, Ivo Oss. Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a construção da Escola. Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1991.

FLORES, Olga V. O Programa Escola Intercultural Bilíngue De Fronteira: Um Olhar Para Novas Políticas Linguísticas. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – UNIOESTE, Cascavel.

FÓRUM NACIONAL CONTRA A PIRATARIA E A ILEGALIDADE - FNCP. Adu e Ana: encarando a pirataria e o contrabando. Revista Educativa, n.1.s/d.
FOUCAULT, Michel. 1998. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1984.
FOUCAULT, Michel. Dits et écrits. Paris: Gallimar, 1994.
GELLNER, E. Nações e nacionalismo. Lisboa: Gradiva, 1993.
GODOY, Marisa E. Cassaro. Ser criança em uma escola pública do lado brasileiro da fronteira Brasil/Paraguai: dos feixes atando pontes. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – UNIOESTE, Foz do Iguaçu.
HOBSBAWM, Eric J. Nações e nacionalismo desde 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
HOBSBAWM, E. J. Introdução e A produção em massa de tradições. In: HOBSBAWM, E. J. E RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. 2014. Em defesa da escola: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. BH: Autêntica.
MAXWELL, Kenneth. Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
MEAD, Margaret. Sexo e Temperamento. São Paulo: Perspectiva, 2017.
MEDEIROS, Marcelo; BRITTO, Tatiana; SOARES, Fábio. Transferência de renda no Brasil. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 5-21, Nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300001> Acesso em: 11 maio. 2020.
PAIVA, Aline C. Políticas educacionais para a diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu na fronteira com a Argentina e Paraguai. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – UNIOESTE, Foz do Iguaçu.
PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Programa FICA Comigo : enfrentamento à evasão escolar / Secretaria de Estado da Educação. – Curitiba : SEED – Pr., 2009. - 40 p. Acesso em 4 jun 2020.
PEIRANO, Mariza. A teoria vivida e outros ensaios de antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. 197 p.

PINTO, Ziraldo Alves. Que nem gente grande. Programa de Educação Fiscal do Paraná: s/d.
PIRES SANTOS, M. E. O cenário multilíngue/multidialetal/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguaio" na escola e no entorno social. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto dos Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. Escola Municipal Ponte da Amizade. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foz do Iguaçu, 2012.
QUADROS, Claudemir (org.). Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: UFSM, 2014.
RENOLDI, Brígida Estados posibles: travesías, ilegalismos y controles en la Triple Frontera, Etnográfica [Online], vol. 19 (3) | 2015. Ver http://etnografica.revues.org/4049
RIBEIRO, Maria de Fátima B. Memórias do concreto: vozes na construção de Itaipu. Cascavel: Edunioeste, 2002. 116 p.
ROITMAN, J. Le Pouvoir n'est pas souverain: nouvelles autorites regulatrices et transformations des Etats dans le Bassin du Lac Tchad. In: La privatisation des Etats; Paris: Karthala,1999pp 163-196.
ROITMAN, J. Les recompositions du bassin du lac Tchad. Politique africaine, 94(2), 7-22. 2004. Ver https://doi.org/10.3917/polaf.094.0007.
ROITMAN, Janet. The Ethics of Illegality in the Chad Basin (pdf) in Jean Comaroff and John Comaroff, dirs. Law and Disorder in the Postcolony, University of Chicago Press, 2006.
SAID, Edward W. Cultura e imperialismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.
SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. Mana, Rio de Janeiro , v. 3, n. 1, p. 95-131, Apr. 1997. Ver http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100004.
SILVA, Regina Coeli Machado e. "Vidas, nações e estados se fazendo nas fronteiras entre Brasil, Paraguai e Argentina". In: Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. vol. 15. n. 2. Edunioeste/ Cascavel, 2013. pp 10-32.
SILVA, Regina Coeli Machado e. O Estado-Nação se (des)fazendo no cotidiano vivido em uma escola na Fronteira Brasil, Argentina e Paraguai. IV Enadir (Encontro Nacional de Antropologia do

Direito, GT n.14. Abordagens antropológicas do Estado). Mimeo. 2015. Ver http://www.enadir2015.sinteseeventos.com.br/simposio/public.

SILVA, Regina Coeli Machado e.; GODOY, Maria Elizabeth C. Tomar cuidado com o que falo: ser criança na escola, ficar e brincar em casa. Revista Latitude, v. 10, n. 2 PPGS/UFAL: 2016. P. 287-319.

SILVA, R. C. Machado e. Como experimentamos e entendemos, do lado brasileiro, as fronteiras com a Argentina e com o Paraguai. Espaço Aberto. Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia. V. 10, n.1 UFRJ: Rio de Janeiro de 2020. Ver https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/view/30145/19452.

SILVA, R. C. Machado e. CAMPOS, Maria J. Políticas do segredo: incursões etnográficas no campo da (i)legalidade fiscal. Revista Ambivalências. V. 6 n.12. UFS, 2018. Ver https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/10055

SOMMER, Doris. Ficções de fundação: os romances nacionais da América Latina. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SOUZA, Silvana A. Democracia e qualidade: as consequências da ditadura militar ao sistema educacional, na frágil transição democrática brasileira. SER Social, Brasília, v. 17, n. 36, p. 49-67, jan.-jun./2015.

SOUZA, S. A. Educação, trabalho voluntário e 'responsabilidade social'. 1. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2013.

SOUZA, S. A. Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso? 1. ed. São Paulo: Xamã Editora, 2001. v. 01. 215p.

WEBBER, Maria Aparecida. Estudantes brasileiros de medicina em Presidente Franco (PY): motivações e tensões de um fluxo universitário transfronteiriço . Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Curitiba, 2018. Ver https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58251/R%20-%20D%20-%20MARIA%20APARECIDA%20WEBBER.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

WEBER, Max. Os tipos de dominação. In Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UNB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. vol 1. p. 139 a 166.

PROGRAMA ESCOLAS DE FRONTEIRA E INTEGRAÇÃO REGIONAL

Eliana Rosa Sturza
Professora associada da UFSM
listurza@gmail.com

No ano de 2012, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) se institucionaliza no Brasil através da Portaria Nº 498, de 19 de junho de 2012, do Ministério de Educação, a partir de uma reformulação realizada no antigo Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF), iniciado no ano de 2005 como um projeto bilateral Brasil-Argentina. Essa reformulação ocorreu como uma estratégia política, sobretudo do Ministério de Educação do Brasil (MEC), em duas direções: primeiro tornar o projeto um programa, permitindo alocá-lo no rol das políticas de Educação Integral no Brasil e, desta forma, garantir recursos para sua continuidade nas escolas brasileiras participantes do programa; segundo, a aprovação do documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular para as Escolas de Fronteira no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM), dando ênfase à interculturalidade como aspecto norteador da estrutura pedagógica do PEIBF, o que possibilitaria novas parcerias, ampliando-o, por exemplo, para outras fronteiras como as do Brasil com a Guiana Francesa ou as da Argentina com o Paraguai. A ênfase na interculturalidade também permitia, nesta nova versão, uma articulação do PEIF com os demais programas coordenados pela Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC. Claramente, essa era uma estratégia que não só permitia institucionalizar o PEIF como também assegurava um apoio financeiro garantido, através do orçamento do MEC, articulado com os demais programas sob coordenação dessa diretoria[1].

As mudanças ocorridas no ano de 2012, portanto, alteravam o status das Escolas de Fronteira de projeto para programa e, pela primeira vez no Brasil, encontrava-se uma solução orçamentária que garantisse a continuidade do PEIBF, agora renomeado como PEIF.

1 Os programas desenvolvidos pelo PEIF, bem como um detalhamento deste programa, podem ser consultados através do site do Ministério da Educação em: http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira.

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 59-72. doi: 10.21826/9786599023460-02

Por outro lado, houve a retirada do bilinguismo como princípio sobre o qual o PEIBF havia sido criado. O bilinguismo português-espanhol era o objetivo principal a ser alcançado, baseava-se, sobremaneira, na experiência de contato e convivência dessas duas línguas nas fronteiras do Brasil – Argentina; Brasil – Paraguai; Brasil – Uruguai e Brasil – Venezuela, havia o entendimento de que o bilinguismo seria um propulsor da integração regional, via o sistema escolar. Neste sentido, a ideia de um bilinguismo ampliado desde as zonas de fronteira poderia induzir a uma maior circulação das línguas portuguesa e espanhola no sul das Américas, em consonância com uma política regional que se pautava por suas relações no âmbito do Mercosul, ou seja, o PEIBF se articulava, assim, com uma estratégia geopolítica que também se almejava como perspectiva política na União de Nações Sul-Americanas (Unasul).

Vale ressaltar que em 2009, com novo Plano Estratégico do SEM, cria-se o Grupo das Escolas de Fronteira (GEF) com objetivo de instituir um espaço de debate e de planejamento em conjunto de ações para ampliar e fortalecer o PEIBF. Desta relação multilateral, os representantes dos países no GEF elaboraram diretrizes específicas para o desenvolvimento das Escolas de Fronteira, resultando no documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular, publicado em 2012.

Sendo assim, a história das Escolas de Fronteira tem dois momentos definidores: um nacional, com a institucionalização do Programa, e outro regional, com a publicação do Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular, com vistas à sua permanência enquanto política educacional regional, especialmente, no que tange à sua contribuição para o processo de integração regional no quadro geopolítico daquele momento, o que inclui duas fases 2005 – 2010 PEIBF e de 2012 – 2016 PEIF.

Contexto de surgimento do PEIBF

No ano de 2004, tomando como referência um projeto de inclusão de ensino de Português em escolas da província de Buenos Aires, o ministro de Educação da Argentina Daniel Filmus propôs, ao então ministro da Educação do Brasil, Tarso Genro a criação de um projeto bilateral entre os dois países que promovesse a circu-

lação e expansão das línguas portuguesa e espanhola no sistema escolar. Esse projeto iria implementar, paulatinamente, um modelo de Escola Bilíngue de Fronteira. Para formalizar essa intenção e concretizar esta iniciativa, ambos ministros assinaram um protocolo para a implementação de um projeto em escolas localizadas nas cidades de fronteira, naquelas conhecidas como cidades gêmeas.

De acordo com Oliveira e Morello,

> Para transportar essa experiência até as fronteiras, por sugestão da Argentina, foi preparado o Proyecto Piloto de Educación Bilingüe - Escuelas de Frontera Bilingües Portugués-Español, o qual foi anexado à Declaração Conjunta assinada em 09 de junho de 2004, em Buenos Aires, no marco do Convênio de Cooperação Educativa entre a República Argentina e a República Federativa do Brasil, durante a XXVI Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, Bolívia e Chile (Oliveira; Morello, 2019, p. 58).

Em fevereiro de 2005, após uma reunião de planejamento na cidade de Paso de los Libres, com as escolas já definidas no lado brasileiro e argentino[2], iniciou-se a implementação do projeto nas escolas das cidades gêmeas de Dionísio Cerqueira, Brasil – Bernardo Yrigoyen, Argentina e nas da fronteira Uruguaiana, Brasil – Paso de los Libres, Argentina. As escolas participantes, pioneiras na implementação do projeto, foram adequando-se à proposta do PEIBF.

A transformação em Escolas Bilíngues requereu assessoria pedagógica e linguística junto à gestão das escolas e formação para os professores, uma vez que o projeto provocaria uma mudança significativa na dinâmica da escola. Sobretudo, propunha adotar uma nova metodologia, para se compreender e se reconhecer enquanto um modelo não só diferente do que havia, mas também inovador. Tal mudança exigia um pensar a escola como um todo,

2 No Brasil, foram realizadas consultas às prefeituras municipais para indicar escolas para participarem no PEIBF. Em algumas cidades havia a participação de mais de uma escola.

pois uma Escola Bilíngue de Fronteira não era somente um projeto a ser desenvolvimento por algumas turmas, embora iniciasse naquele momento a ser implementado nos primeiros anos, ele seria de modo progressivo ampliado aos demais anos e turmas.

No ano de 2006, o PEIBF se expande para outras cidades da fronteira Brasil-Argentina, aumentando o número de escolas; logo, nos anos seguintes amplia-se para fronteiras com outros países. Deste modo, o PEIBF torna-se, cada vez mais, um projeto multilateral com ingresso de novas escolas, localizadas em cidades gêmeas em fronteiras do Brasil com outros países. De 2005 a 2010 havia cerca de 20 escolas participando no PEIBF (quadro 1).

Quadro 1 – Fronteiras e cidades gêmeas no período PEIBF (2005 - 2010)

Fronteiras/Países	**Cidades Fronteiriças**
Brasil - Argentina	Uruguaiana – Paso de Los Libres Itaqui – La Cruz/Alvear São Borja – Santo Tomé Dionísio Cerqueira - Bernardo de Yrigoyen Puerto Iguazú – Foz do Iguaçu
Brasil - Paraguai	Ponta Porã – Pedro Juan Caballero
Brasil - Uruguai	Jaguarão – Rio Branco
Brasil - Venezuela	Pacaraima – Santa Helena de Uairén

Fonte: Elaborado por Sturza (2021)

O funcionamento do PEIBF demandava ainda ações de formação dos docentes e o acompanhamento pedagógico e linguístico para sua efetiva implementação. Inicialmente, no caso das escolas nas fronteiras brasileiras, o financiamento se deu com recurso da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), que através de

editais contratou a assessoria do Instituto de Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), com sede em Florianópolis (SC). O IPOL desenvolveu um sistema de acompanhamento com assessores especialistas na área de ensino e políticas linguísticas, de modo a dar assistência à gestão das escolas e à formação continuada dos docentes abordando temas como bilinguismo, interculturalidade e metodologia via projetos, temas esses que eram novos para a rotina pedagógica dos docentes das escolas, majoritariamente, professores com formação em Pedagogia para anos iniciais.

Entre os desafios dos primeiros anos de implementação do PEIBF estava o de compreender a realidade sociolinguística de cada zona de fronteira em que as escolas estavam situadas, para isso foram realizados diagnósticos sociolinguísticos, sendo essa uma das ações do projeto, de responsabilidade da assessoria do IPOL. Embora as zonas de fronteiras sejam mais permeáveis à intercompreensão entre o Português e do Espanhol e até mesmo de um certo grau de bilinguismo, o fato é que historicamente as fronteiras brasileiras foram muito contidas e controladas, o que certamente produziu efeitos sobre a situação linguística nas zonas fronteiriças, mesmo naquelas que em que há mais densidade demográfica, um maior número de cidades gêmeas e menos obstáculos para o trânsito entre uma cidade e outra e com mais intensidade nos contatos sociais.

Sobre esta condição,

> No Arco Sul, as fronteiras são relativamente acessíveis e de fácil transposição; o sistema de transporte é mais denso, não são necessários vistos ou passaportes e as muitas cidades gêmeas – 19 das 32 cidades gêmeas ficam no Arco Sul – colocam a população residente dos dois lados da fronteira em constante interação. Seria de se esperar, portanto, um bilinguismo generalizado e equilibrado, e sistemas educativos que refletissem a oportunidade de ensinar a outra língua nos anos escolares iniciais e secundários (Oliveira; Morello, 2019, p. 55).

A dinâmica de funcionamento do PEIBF provocava novos aprendizados, sobretudo, para as docentes que atuavam direta-

mente nos anos iniciais, tais como o planejamento das atividades a partir do conceito de metodologia via projetos, requerendo dessas professoras uma mudança metodológica que dava voz aos interesses dos alunos. Identificado os interesses era necessário elaborar mapas conceituais e sobre eles planejar atividades que os levassem a responder uma pergunta de pesquisa, implícita ou explicitamente manifestada nos seus interesses.

As diferenças na formação das docentes brasileiras em relação às docentes argentinas e uruguaias, nas estratégias de ensino, nos rituais escolares, evidenciavam e acirravam conflitos sobre a estrutura e funcionamento dos sistemas escolares. Ao longo do tempo, os conflitos foram sendo minimizados, pois o processo de implementação do PEIBF exigia negociações e ajustes constantes, que incluíam conhecer mais as realidades educacionais, linguísticas, culturais e sociais. Também se observou que onde havia a demonstração efetiva de apoio político e operacional para o PEIBF pela gestão educacional municipal, o seu desenvolvimento gerava maiores iniciativas de integração através de ações conjuntas entre as escolas, entre os agentes educacionais como, por exemplo, em atividades esportivas, cívicas e culturais.

Do ponto de vista da operacionalização para implementação do PEIBF, o seu funcionamento se estruturava na troca de docentes por anos e turmas entre as escolas parceiras. Tal dinâmica tinha por objetivo deslocar o professor da sua escola para que ele assumisse, uma a duas vezes por semana a turma do seu colega da escola parceira. Esta troca foi nomeada de "cruce". A ideia do "cruce" era expor tantos alunos como docentes às línguas, pois o modelo de Escola Bilíngue era exatamente o de ser um espaço privilegiado de aprender nas duas línguas. O PEIBF nunca teve por finalidade ensinar as línguas, ao contrário, era ensinar nas línguas: Matemática, Ciências, História, por esta razão, começou nos anos iniciais, que funciona no formato de unidocência, nos quais as áreas disciplinares são pouco definidas, essa condição facilitava a elaboração dos mapas conceituais e o planejamento de atividades integradas, sendo construído por dois professores e nas duas línguas.

Por outro lado, o deslocamento feito na condição do "cruce" forçava os docentes a compreenderem a fronteira como um

conjunto de diferenças, a começar pela língua, e a um outro conjunto de similaridades, especialmente, em relação às condições da escola pública e aos contextos de aprendizagem. Neste sentido, a identificação dessas realidades e o reconhecimento dos docentes como sujeitos fronteiriços os levava a compreender que muitas das práticas sociais dos alunos com as suas tinham algo em comum.

Os recursos para a escola e algum incentivo econômico aos docentes dependia de uma negociação política entre os municípios e ministérios. No caso do Brasil, as escolas na sua grande maioria eram municipais[3] e cada administração municipal buscava modos de gerenciar a participação dos docentes como o trabalho no contraturno com horas para planejamento e/ou diminuição de carga horária. No caso argentino, o projeto já desde seu início tinha recursos específicos para as províncias gerenciarem o pagamento de horas de planejamento e um seguro de vida[4] aos docentes.

A assessoria do IPOL no acompanhamento do PEIBF foi realizada até 2010, quando encerrou o período de financiamento da OEI e não houve renovação do edital. De 2010 a 2012 houve uma indefinição sobre os rumos do projeto por parte do Brasil em razão dos recursos e da continuidade da assessoria no acompanhamento do projeto junto às escolas. No ano 2011, as universidades foram chamadas para assumir as assessorias e a formação dos docentes das escolas participantes. A institucionalização, por meio da portaria 498 de junho de 2012, possibilitou a destinação de recursos diretamente às instituições de ensino superior para custear a formação e assegurou recursos para as escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para cobrir as despesas com material e outras necessidades que auxiliassem no desenvolvimento das atividades, entre elas o custo do deslocamento dos professores para dar seguimento a dinâmica do "cruce". Neste contexto, inicia-se uma nova etapa, a do Programa Escolas Interculturais de Fronteira – PEIF. O quadro abaixo resume essa mudança (quadro 2).

3 Em Foz de Iguaçu, a escola era estadual.

4 O pagamento do seguro estava relacionado ao risco, por exemplo, de cruzar o rio Uruguai de balsa.

Quadro 2 - Comparação entre o Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira (PBEIF) e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)

Nome	**Ênfase**	**Ano**
Projeto Escolas Interculturais Bilingues de Fronteira	Bilinguismo	2005
Programa Escolas Interculturais de Fronteira	Interculturalidade	2012

Fonte: Elaborado por Sturza (2021)

Novo Período: PEIF

Na passagem para o PEIF, casos como da Escola Municipal Otávio Silveira e Escola Municipal Vicente Solés na cidade de Itaqui, fronteira Brasil-Argentina, revelam que a gestão escolar e o apoio da administração educacional em nível local contribuíram para a retomada das ações das Escolas no período PEIF, mostrando-nos que o primeiro período como PEIBF deixou sementes na experiência de um modelo de escola bilíngue. A retomada do funcionamento das Escolas de Fronteira como PEIF teve condições de seguir sendo implementado pelo apoio político e operacional pela criação de uma coordenação do PEIF nas escolas e outra na Secretaria Municipal de Educação. Formou-se assim uma rede de coordenações articuladas, com o objetivo de organizar e planejar uma série de ações conjuntas com as escolas parceiras de Alvear e La Cruz, por exemplo, além de contribuírem para uma programação que focasse na formação permanente dos docentes brasileiros. Todo o planejamento era realizado junto à coordenação do PEIF nesta fronteira que, partir de 2012, passou a ser realizada pela Universidade Federal de Santa Maria[5].

A concepção de Escola Intercultural de Fronteira passa a ter como principal objetivo "promover a integração regional por

5 De 2012 a 2016 coordenei e assessorei as escolas do PEIF nessas cidades fronteiriças e, também, as de São Borja – Santo Tomé, e articulei a retomada das escolas de Uruguaiana – Paso de Los Libres, que haviam suspendido sua participação no PEIBF em 2009.

meio da educação intercultural, que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países." (Brasil, 2014). Observa-se que no âmbito do Brasil, o objetivo principal do PEIF de certo modo se ajusta a outros programas do Ministério de Educação, desconfigurando o objetivo original do PEIBF e se afastando da finalidade da integração regional, porém dando ênfase às construções e experiências interculturais.

As mudanças operadas sobre o projeto original por parte do Brasil, sem articulação com os demais países produziu um rompimento no eixo principal do desenvolvimento das Escolas de Fronteira, sua relação dual em cada fronteira, entre as escolas parceiras (escolas espelhos), o planejamento conjunto e o fomento ao desenvolvimento ao bilinguismo como foco estratégico. É preciso ressaltar que também eventos externos contribuíram para fragilizar o PEIBF, tendo consequências na manutenção do "cruce" como sistema de funcionamento da escola bilíngue e na construção conjunta de projetos com os alunos. Entre esses eventos, tivemos gripe A e enchentes, além de um surto de aftosa, provocando o fechamento total ou parcial das fronteiras e a suspensão das atividades entre escolas e no fluxo de docentes.

Mesmo em condições adversas, muitas escolas assumiram manter relações construídas no período do PEIBF, através de atividades de promoção da interculturalidade e do bilinguismo com ações e projetos tocados por professores que tiveram um papel relevante na manutenção desse vínculo, evidentemente, sempre que puderam contar com o apoio da gestão municipal. Escolas brasileiras como as da cidade de Itaqui e da cidade de Ponta Porã sobreviveram às mudanças porque se identificavam como Escolas Bilíngues e contribuíram para naturalizar a presença do espanhol nos espaços das escolas com estratégias como sinalização nos ambientes, projetos com atividades lúdicas e de leitura com os anos iniciais, encontros culturais e esportivos e celebração de datas cívicas, entre outras ações (figura 1).

Figura 1 – Calendário de atividades culturais e esportivas conjuntas em escolas das cidades gêmeas São Borja/BR – Santo Tomé/AR (2014)

Fonte: Acervo pessoal de Eliana Sturza

Sturza (2017) destaca o efeito que as iniciativas tomadas pelas escolas do lado brasileiro tiveram sobre a relação dos alunos, por exemplo, com a língua espanhola, pois

> No caso das escolas brasileiras na fronteira Brasil – Argentina, a gestão educacional interpelou os impasses e resistências à língua espanhola, nas atividades didáticas e culturais, ainda que de modo tímido e não igual em cada fronteira, para produzir mudanças nas atitudes linguísticas dos falantes fronteiriços brasileiros, até então fortemente negativas e que se explicitavam nos gestos e nas falas dos estudantes das escolas participantes do programa. O que não quer dizer que os professores não as tivessem, e que as mesmas não fossem reflexo do imaginário nacional, muito marcado e materializado na frontei-

> ra, especialmente na Fronteira Brasil – Argentina, culturalmente relacionada a uma tradição regional com tendências conservadoras: um forte apelo à cultura gauchesca do tradicionalismo; domínio de latifúndios no sistema econômico agropastoril e da presença de um aparato militar desde período colonial. (Sturza, 2017, p. 141).

Na fase do PEIF os recursos aumentaram muito por conta da entrada de mais escolas em outras fronteiras, aumentando também número de alunos envolvidos (Quadro 3).

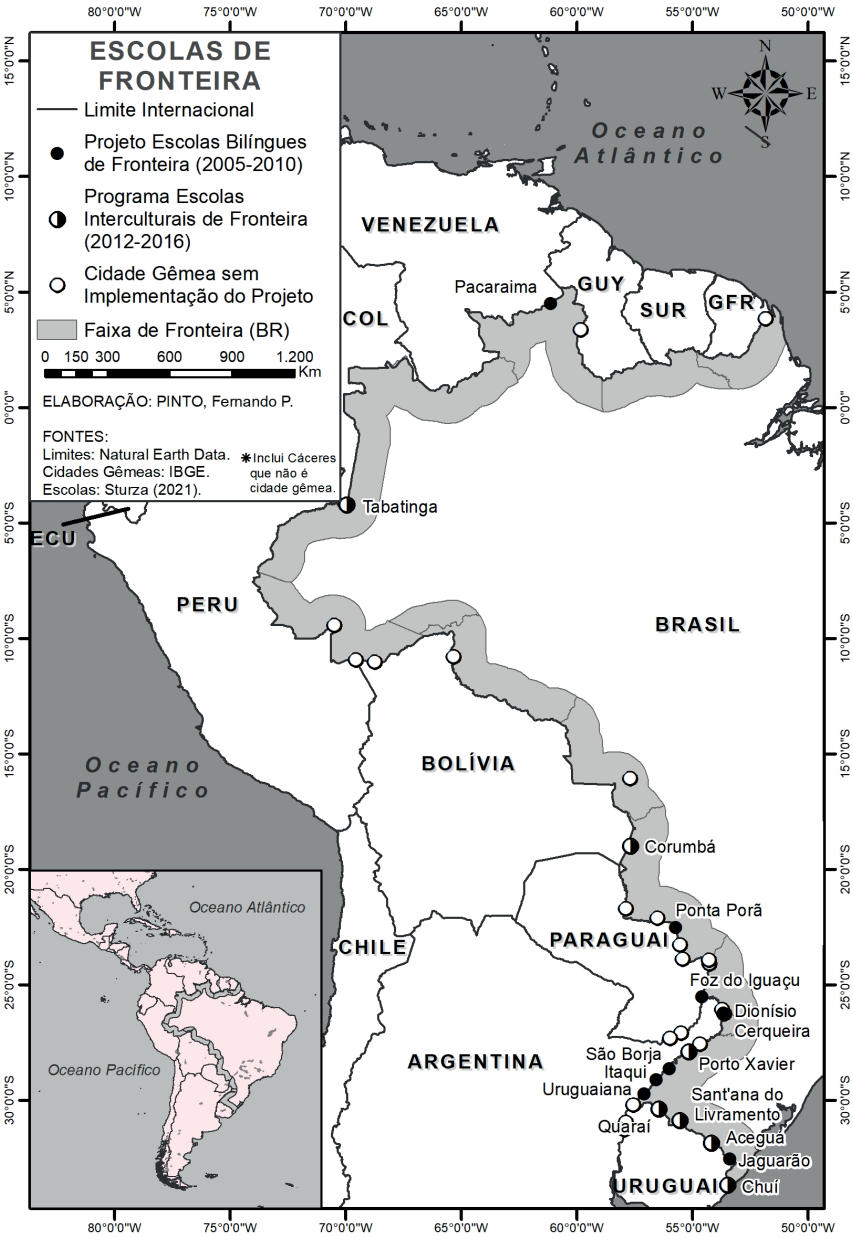
Quadro 3 - Fronteiras e cidades gêmeas no período do PEIF (2012-2016)

Fronteiras/ Países	**Cidades Fronteiriças**
Brasil – Argentina	Porto Xavier - San Javier
Brasil – Uruguai	Santa Vitória do Palmar/ Chuí- Chuy Santana do Livramento – Rivera Quaraí – Artigas Aceguá – Aceguá
Brasil – Paraguai	Ponta Porã – Pedro Juan Caballero
Brasil – Colômbia	Tabatinga – Leticia
Brasil – Bolívia	Corumbá – Puerto Quijarro

Fonte: Elaborado por Sturza (2021)

A expansão por parte do Brasil apresentava uma nova problemática, pois as fronteiras mais ao norte são menos povoadas e as cidades gêmeas com outros países são menos populosas, escolas com menos alunos, porém com maior diversidade linguística, cultural e étnica (Figura 2).

Figura 2 - Escolas de Fronteira



Fonte: Elaboração de Fernando P. Pinto a partir de dados de Sturza (2021)

Soma-se a essa questão o fato de que a retirada do foco no bilinguismo desobrigava as escolas de fortalecer a circulação das línguas, de promoverem um autorreconhecimento como Escolas Bilíngues. A nova forma de coordenar, de acompanhar e garantir a formação permanente dos docentes, de certa maneira, desconfigurou a concepção do PEIF à medida que cada instituição encarregada por essas ações fez uma interpretação do modelo de gestão e funcionamento do PEIF. Perdeu-se a centralidade naquilo que era a alma do Modelo de Escola Bilíngue, o "cruce", elemento de intensificador das trocas, de integrar e dinamizar as línguas no espaço escolar, algo que era de fato inovador nos primeiros anos do período do PEIBF.

Uma reflexão importante que resulta da experiência das Escolas de Fronteira, no momento de abandono do PEIF por parte do Brasil, também já enfraquecido nos outros países participantes: entende-se que a falta de sustentação de projetos com tal potencial e envergadura para promover integração regional corresponde à reviravolta nas relações geopolíticas no âmbito do Mercosul. As zonas de fronteira apresentam complexidades e diversidades que desafiam a manutenção de um modelo inovador. No entanto, a suspensão do PEIF como ocorreu no ano de 2016 mostra claramente a mudança de orientação nas relações geopolíticas, o Brasil passa por uma crise política que muda o rumo das articulações já estabelecidas no âmbito do Setor Educacional do Mercosul. O primeiro efeito foi corte nos recursos para manutenção do PEIF, depois de toda uma expansão projetada pelo Ministério de Educação, de integração do PEIF nos demais programas voltados para escolas de Ensino Fundamental. Deste modo, o que se vislumbrava como um Programa de fortalecimento da integração regional, foi ironicamente afetado quando se revoga a lei 11.161 de obrigatoriedade do ensino de Espanhol no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Escolas de Fronteira. [Brasília]: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira.

MARCO REFERENCIAL DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. Grupo Escolas de Fronteira, Setor Educacional do Mercosul – SEM, 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; MORELLO, Rosângela. A fronteira como recurso: o bilinguismo português-espanhol e o Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do MERCOSUL (2005-2016). In: Revista Ibero-americana de Educação. v. 81 n. 1, 2019, p. 53-74.

STURZA, Eliana; OLIVEIRA, Gilvan Muller de. La cor de mi perro es vermelha: mapeamento das situações linguísticas nas fronteiras. Em: STURZA, E. R.; FERNANDES, I. C. S.; IRALA, V. B. Português e Espanhol: esboços, percepções e entremeios. Santa Maria, UFSM: PPGL Editores, 2012, p. 237-262

STURZA, Eliana R. Escolas Interculturais de Fronteira: problemáticas e fragilidades da implementação de uma política linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFS) e Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) – Núcleo Educação para a Integração, 2017, p.134-144.

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR FEDERAL - AMPLIANDO FRONTEIRAS

Geisa Zanini Rorato
Professora da UFRGS
geisazr@gmail.com

O ensino superior federal no Brasil vivenciou um período de expansão a partir dos anos 2000 até início dos anos 2010 e teve como um de seus principais objetivos a descentralização e interiorização do ensino superior federal a partir da ampliação e criação de universidades federais, vistas como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social de regiões menos favorecidas. Ao total foram criadas 18 novas universidades federais neste período, algumas delas com enfoque em questões relacionadas à fronteira (quatro delas) e algumas delas com campi localizados em municípios na faixa de fronteira, com maior densidade no Arco Sul.

Encontros e desencontros de políticas públicas setoriais e de desenvolvimento regional

A expansão do ensino superior federal foi implantada a partir de 2003, através do Programa Expansão Fase I. Em 2007, foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Brasil, 2007), ação integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esta política pode ser considerada uma política setorial, que se caracteriza por ter como objetivo ações para um setor específico (como a educação, saúde, transporte, infraestrutura, etc.). Mesmo não tendo como intenção um processo consciente de manipulação do território (Sanchez, 1992), apresenta grande potencial transformador das regiões onde se insere. Araújo (2008) considera que a abordagem setorial vem cedendo espaço para uma abordagem mais territorial e aponta como exemplo as ações do Ministério da Educação (MEC) ao fazer uma "leitura territorial com o objetivo de subsidiar os processos decisórios de localização de instituições de educação (interiorização das universidades)" (Araújo, 2008, p. 180). De fato, um dos objetivos desta política foi o de contribuir na redução das

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 73-82. doi: 10.21826/9786599023460-03

desigualdades regionais com expressão regional positiva pela tendência à interiorização e à desconcentração regional em relação ao ensino superior federal (Araújo, 2013).

Estas políticas setoriais convivem com políticas públicas que consideram o território como variável de ação, e que tem como objetivo a manipulação consciente do espaço. Como exemplo podemos citar a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) e o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDFF), ambos vinculados ao Ministério da Integração Nacional (MI).

Karam (2012) destaca a ambição do MI em internalizar a dimensão territorial no planejamento de outras políticas. A ideia era de que as demais iniciativas para resolver problemas de outras naturezas deveriam, na medida do possível, seguir critérios estabelecidos pela PNDR. Porém esta política não se consolidou como uma política de Estado e acabou não atingindo o objetivo de pautar o debate sobre o desenvolvimento regional/territorial do país. Souza Filho (2009) traça paralelos entre o processo de interiorização do ensino superior e a PNDR e considera que, apesar de desarticuladas, essas políticas convergem em pontos importantes, ao privilegiar regiões mais pobres do país.

Ao analisar as políticas setoriais e as políticas de desenvolvimento regional, é possível identificar convergências, mas ainda fica evidente a falta de articulação entre elas. A maneira individual como as políticas vêm sendo pensadas torna difícil a articulação e a integração entre as agendas e propostas de governo, refletindo na adoção de distintos recortes territoriais e espaciais para cada programa (Brasil, 2006). Assim, considera-se de fundamental importância compreender como a expansão do ensino superior federal insere-se no território e sua articulação em contexto de fronteira, já que estas políticas incidem sobre os mesmos territórios, mesmo que de forma desarticulada.

Expansão do ensino superior federal – ampliando fronteiras

A política de expansão do ensino superior federal adotada a partir dos anos 2000 ampliou fronteiras - entre regiões desenvolvidas e menos desenvolvidas, entre regiões litorâneas e o interior do país, entre estados e entre países. Neste sentido,

o termo fronteira é entendido como uma superação de limites, construção de novas práticas.

Como consequência da acepção clássica de fronteira como limite, inventada na Europa do século XIII, cuja função inicial era demarcar territórios de diferentes estados nacionais, constitui-se no Brasil uma faixa de fronteira delimitada por uma área de 150 km partindo do limite com os países vizinhos, definida pela Lei Nº. 6.634/1979. Sobre os municípios em faixa de fronteira incide uma série de restrições quanto à implementação de infraestrutura estratégica (abertura de vias de transporte, construção de estradas internacionais, etc.) (Ruckert, 2007). Muitas regiões de fronteira acabam sofrendo com a falta de investimentos públicos, muito em função de sua posição geográfica de fronteira e pelas implicações legais advindas disso. São regiões marcadas pela precarização das condições e escassez de recursos em várias áreas como educação, saúde, transporte, habitação etc.

Mais recentemente, "as regiões na América do Sul outrora destinadas ao isolamento e/ou a políticas de contenção passam a fazer parte da agenda de políticas públicas" (Ruckert; Dietz, 2013). Destacamos principalmente a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) com as Mesorregiões Diferenciadas. Podemos incluir a política de expansão do ensino superior federal, cuja descentralização esteve direcionada, entre outras regiões, à "cobertura das regiões de fronteira, de *hinterland*, de integração e escoamento regional, ou ainda regiões portadoras de características socioculturais específicas" (Marques; Cêpeda, 2012, p. 184).

Podemos considerar que a expansão do ensino superior federal aconteceu em três grandes fases, cada uma delas com objetivos específicos (Brasil, 2014). A fase de expansão e interiorização (2003-2007) priorizou a interiorização do ensino superior federal por meio da redução das assimetrias regionais causadas pela maior concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. A fase de reestruturação e expansão (2007-2012), com ênfase na integração regional e internacional, teve como foco o processo de integração e internacionalização da educação, com destaque para a execução do Reuni. A última fase, de desenvolvimento regional e programas especiais (2012-2014),

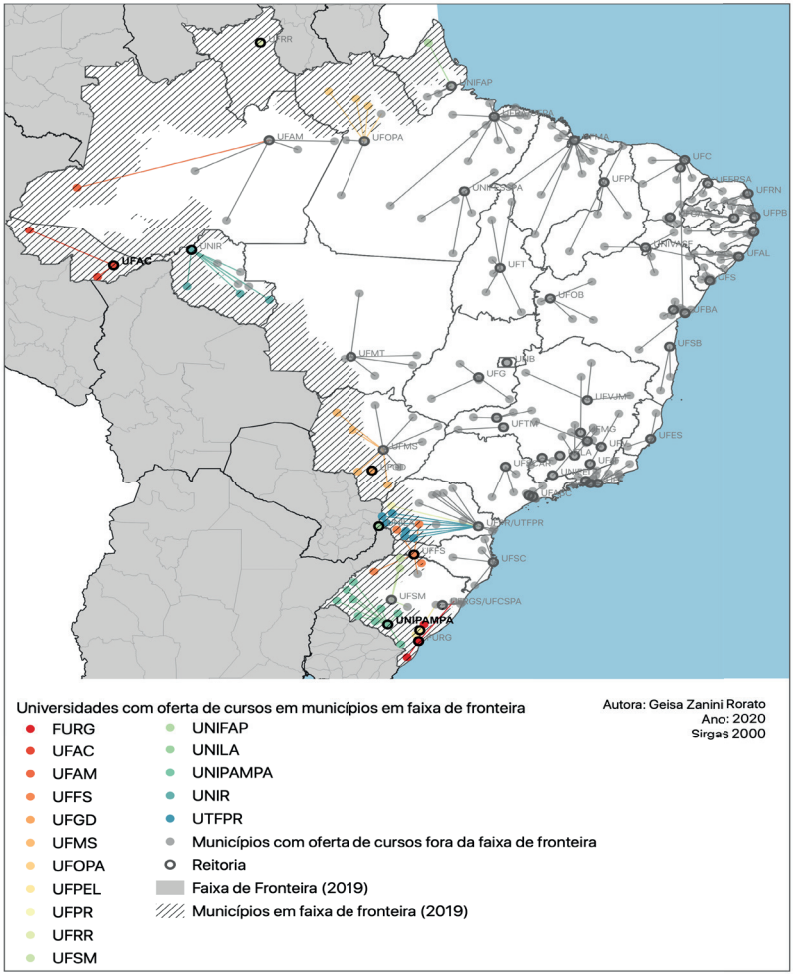
foi marcada pela continuidade dos programas já existentes e também de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional (Brasil, 2014).

Destaca-se a fase de reestruturação e expansão (2007-2012), quando foram criadas quatro universidades que buscam a integração regional e internacional e adotam o modelo multicampi (com exceção da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila): a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com campus nos três estados do Sul (RS, SC e PR) busca a integração entre os estados fronteiriços da região sul do Brasil; a Unila, busca integrar os países da América Latina; a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), busca integrar a região amazônica; e a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), busca integrar os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como a África e Ásia (Brasil, 2014).

Marques e Cêpeda (2012) consideram existir duas compreensões distintas de fronteira na política de expansão do ensino superior federal. A primeira diria respeito ao conceito clássico de fronteira limite entre países, como no caso da Unila, "que responde a proposta de integração internacional, regional e próxima do desenho do Mercosul [...] pretendendo integrar o Brasil, Argentina e Paraguai no 'encontro das três fronteiras', em Foz do Iguaçu". Uma outra conotação de fronteira traz uma "acepção doméstica de fronteira", como no caso da UFFS, já que é localizada na região Sul [...] ou seja, está voltada para "a integração em situações de 'bicos' fronteiriços entre unidades da Federação" (Marques; Cêpeda, 2012, p. 185).

Ao analisar os municípios em faixa de fronteira e as universidades criadas a partir de 2003, verifica-se que seis delas tem campus em municípios em faixa de fronteira (UFGD, UFTP, Ufopa, UFFS, Unipampa e UTFPR, sendo as últimas três localizadas no Arco Sul). Se considerarmos a totalidade das universidades federais (63) e campus (287), este número passa para 16 universidades (9 com sede de reitoria em municípios em faixa de fronteira) e 48 municípios (figura 1).

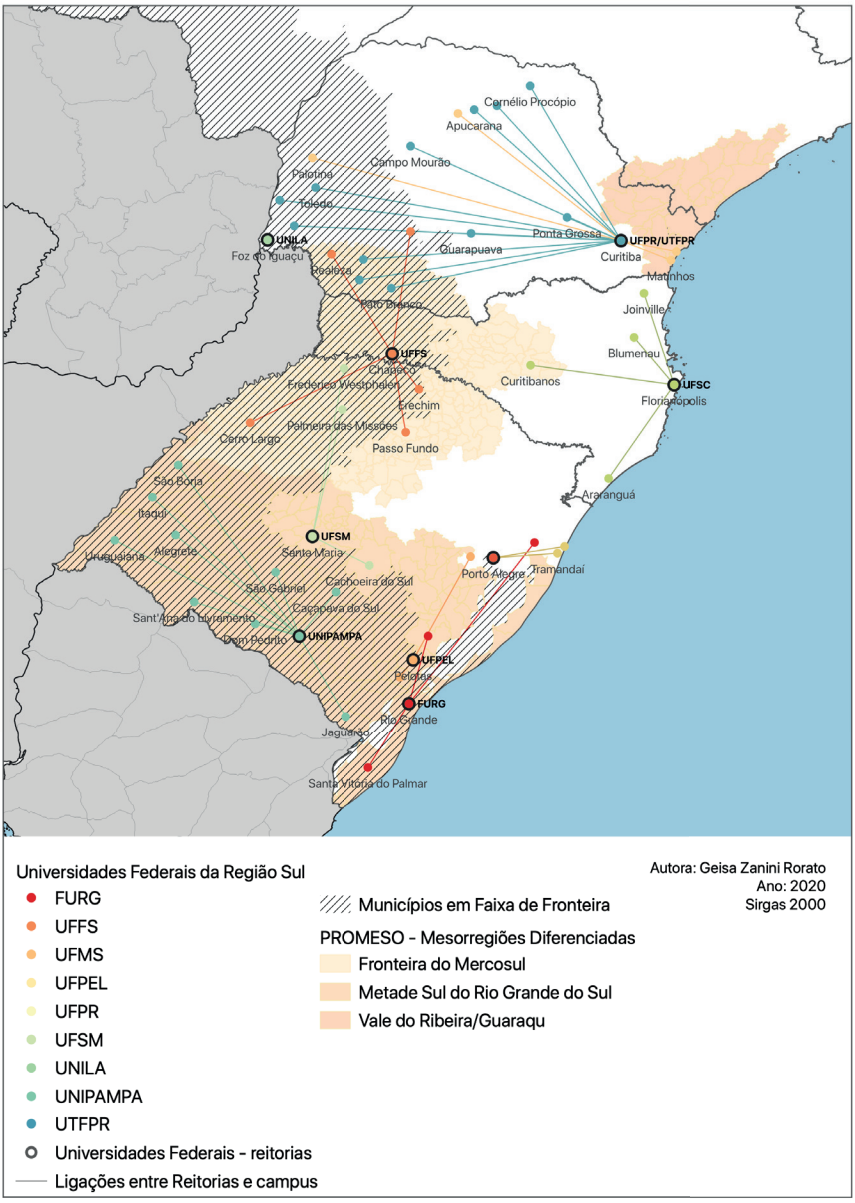
Figura 1 – Municípios com oferta de cursos de universidades federais (2019) em faixa de fronteira e relação com município sede da Reitoria



Fonte: Elaboração de Geisa Rorato com base nos Microdados do Censo do Ensino Superior Federal (INEP, 2019).

A região Sul do Brasil (RS, SC e PR) foi bastante beneficiada com a expansão do ensino superior federal, recebendo cinco novas universidades federais no período. Destacam-se em especial três delas, criadas no contexto de expansão das fronteiras (internacional e entre estados) e em faixa de fronteira (UFFS, UNIPAMPA e UNILA (figura 2).

Figura 2 – Municípios com oferta de cursos de universidades federais (2019) em faixa de fronteira e relação com município sede da reitoria na Região Sul



Fonte: Elaboração de Geisa Rorato com base nos Microdados do Censo do Ensino Superior Federal (INEP, 2019).

A Unila foca sua atuação nas regiões de fronteira com países integrantes do Mercosul e demais países da América Latina (Brasil, 2010), e reserva 50% das vagas para docentes e discentes de língua espanhola na América Latina e Caribe. Sua sede está localizada em Foz do Iguaçu (PR), junto à tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. A Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, com sede em Bagé (RS), conta com outros nove campus, todos localizados em municípios em faixa de fronteira no RS. Foi criada com o objetivo de minimizar o processo de estagnação econômica da mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul. A Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS foi criada em 2009 como resultado das reivindicações de atores regionais/locais voltada ao desenvolvimento regional com seis campus localizados majoritariamente[1] na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul (regionalização instituída pela PNDR) e localizada em três estados[2]. Esta estruturação não vem sem complicadores, pois ainda esbarra em questões legais e que acabam limitando de fato a maior integração entre Estados, visto ser algo novo para o próprio governo federal e governos estaduais assim como a integração internacional encontra questões legais.

Universidades e fronteira – espaços de integração

A análise da expansão do ensino superior federal permite identificar uma modificação na visão de fronteira, de uma visão tradicional de demarcação de territórios e estados nacionais (entendida como limite onde ocorrem disputas sobre a posse do território), para uma visão de fronteira como espaço de integração. Assim, a discussão atual de fronteira ultrapassa a ideia de integração com países limítrofes e expande-se.

A Unilab busca integração com os países que falam a língua portuguesa e inclusive nem se localiza em faixa de fronteira. Da mesma forma, a UFFS busca, num primeiro momento, rumo à internaciona-

1 Para maiores informações sobre a localizaçao da UFFS e sua relação com a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul consultar Rorato, 2016.

2 Além dela, outras duas universidades também localizam-se em mais de um estado: a Unilab (Ceará e Bahia) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) (Pernambuco, Bahia e Piauí), criada em 2002.

lização, aproximação com os países limítrofes (Argentina e Paraguai e mais ao sul, Uruguai), mas também está buscando integração com outros países, como o Haiti (através da parceria Pró-Haiti).

A questão que se coloca no momento é a continuidade destes espaços de integração. Com a redução dos investimentos e recursos para o ensino superior federal, principalmente a partir da troca de governo Dilma Rouseff e posterior aprovação da PEC do teto dos gastos públicos em 2016, muitas das universidades criadas e dos novos campus implantados estão com dificuldades para manterem suas atividades. O desafio estende-se também às universidades mais antigas e já consolidadas. Outra grande dificuldade está relacionada a permanência dos alunos, visto que a ampliação e descentralização das universidades federais trouxe também modificações na forma de ingresso, possibilitando que alunos de qualquer parte do país possam acessar qualquer universidade federal.

Outros desafios esbarram nas dificuldades de gestão de campus de universidades federais em cidades menores, que podem não conseguir absorver todos os benefícios trazidos por estes novos equipamentos. Também é importante salientar as dificuldades burocráticas e legais enfrentadas por universidades com campus em mais de um estado e especialmente as que buscam a integração internacional. A interrupção da política de expansão do ensino superior federal, a redução dos gastos públicos com forte repercussão nas universidades e a reestruturação das políticas regionais trazem incertezas sobre a atuação das universidades principalmente em contextos de fronteira.

Referências

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. Palestra magna: política pública, participação social, desenvolvimento sustentável e territórios. In: MIRANDA, Carlos; TIBURCIO, Breno (Orgs.). Articulação de políticas públicas e atores sociais. Brasília: IICA, 2008. Série Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 8., p. 282.

ARAÚJO, Tania Bacelar de. Tendências do desenvolvimento regional recente no Brasil. IN: BRANDÃO, Carlos; SIQUEIRA, Hipólita (Orgs.). Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2013. 208 p.

BRASIL. Avaliação dos impactos de políticas, planos, programas e projetos no uso e ocupação do território no Brasil (Tema 2). Documentos temáticos elaborados como subsidies da proposta – PNOT. Ministério da Integração Nacional. Brasília, jun. 2006 (versão para consulta).

BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Casa Civil. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.189/2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências.

BRASIL. A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2016.

KARAM, Ricardo Antônio de Souza. A economia política do desenvolvimento territorial: uma análise da diversidade institucional na agenda brasileira. 282 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MARQUES, Antonio Carlos Henriques; CÊPEDA, Vera Alves. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. Perspectivas, São Paulo, v. 42, p. 161-192, jul./dez/ 2012.

RORATO, Geisa Zanini. Expansão do ensino superior federal, atores territoriais e emergência de novas escalas de poder e gestão: A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tese (Doutorado em Planejamento Urbano) Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da UFRGS. Porto Alegre, 2016.

RÜCKERT, Aldomar. A política nacional de ordenamento territorial, Brasil. Uma política contemporânea em construção. Revista Electrónica de geografia y ciencias sociales, Universidade de Barcelona, v. XI, n. 245 (66), ago. 2007.

RÜCKERT Aldomar A.; DIETZ Circe I. Integração regional, a região transfronteiriça da bacia do Rio da Prata e os projetos de infraestruturas de conexão. Confins, n. 17, 2013. Disponível em: https://confins.revues.org/8216. Acesso em: 10 out. 2016.

SANCHEZ, Joan-Eugeni. Âmbitos de la geografia política. In:SANCHEZ, Joan-Eugeni. Geografia Política. Madrid: Editorial Síntesis. 1992.

SOUZA FILHO, Ilton da Costa. A inserção de uma instituição federal de ensino superior em uma cidade do sertão pernambucano – Serra Talhada. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2009.

DIMENSÕES DOCENTES EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS NA FRONTEIRA[1]

Marcos Bohrer
Professor do IFC – campus Videira
marcosrbohrer@gmail.com
Igor Armindo Rockenbach
Professor de Geografia
irockenbach@outlook.com
Nestor André Kaercher
Professor da UFRGS
nestorandrek@gmail.com

> No começo do mundo, foi uma divindade bem estranha a primeira a emergir do nada. Os gregos chamam de "Caos". Não é uma pessoa, nem mesmo um personagem. Imagine que essa divindade primordial nada tem de humano: não tem corpo, nem rosto, nem traços de personalidade. (FERRY, 2009, p. 43)

Da fronteira pra cá: território nacional e as Instituições de Educação Federais

Ferry, pelo caos, é utilizado para aproximar o/a leitor/a do imaginário fronteiriço: o que existe no fim do nosso território? A fronteira, muitas vezes, é vista como caos, desordem ou fim. Vista de longe, pode parecer tudo isso. Para quem a habita, conhece seus percursos e vivencia seu cotidiano, ali é o início de nosso território. Foi o que aprendi[2], em 2015, lecionando na fronteira

1 Esta é uma versão ampliada no diálogo com os organizadores deste livro do artigo submetido e aprovado para apresentação no XXXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales com o título original de *Territorio y lugar en la dimensión de la enseñanza: la frontera y la formación del profesorado.* Devido a pandemia do Covid-19, tal evento foi adiado, com previsão de ocorrer em abril de 2021.

2 O professor Marcos Bohrer, autor deste trabalho, lecionou durante três anos em um educandário localizado na fronteira de Brasil e Argentina. Naquele momento, as inquietações de professor que foi atuar na fronteira emergiram e, para tanto, as pesquisas começaram a ser partilhadas com seu orientador e colegas. O presente artigo surge de uma experiência individual, dialogada com colegas que estudam a formação de professores.

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 83-105. doi: 10.21826/9786599023460-04

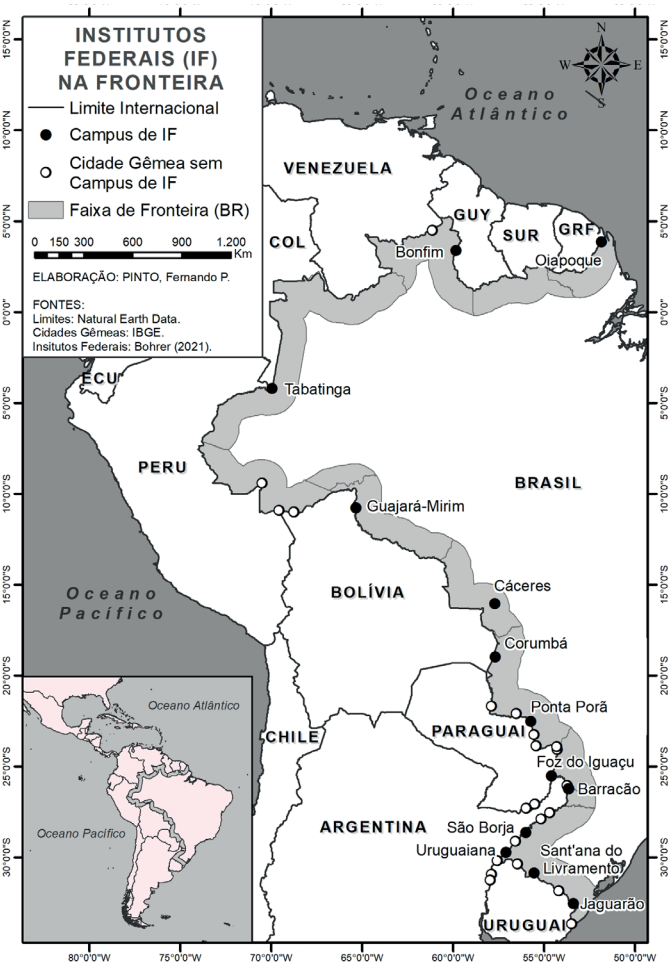
do Brasil com a Argentina. Eu, que por vezes falava para os/as estudantes que "ali no lago termina o Brasil" era constantemente corrigindo por um/a deles: "ali começa, sor, ele vai terminar lá no oceano". O imaginário informa que, sim, o mundo pode ser visto do Oeste, basta nos colocarmos no centro dele. Aprendi e me modifiquei nessa fronteira. Encontrei outras possibilidades de ensinar e aprender Geografia.

Justamente aqui reside o que movimenta o ensaio: como essas relações chegam nas instituições de ensino? Para demonstrar como o território fronteiriço exerce efeito especificamente sobre o trabalho docente, buscamos responder a seguinte pergunta: "Como o território afeta o trabalho docente na fronteira?" Ou seja, os/as docentes, nas instituições de ensino que ali estão, assumem formas de trabalho que são condicionadas pelo território fronteiriço?

A escolha pela Rede Federal de Educação – tanto as Universidades Federais (UF) como os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF) – dá-se pela sua expansão e interiorização que, a partir da primeira década dos anos 2000, possibilita uma nova realidade escolar nos mais remotos espaços do Brasil (figura 1). Com isso, torna-se necessário compreender o papel dessas instituições de ensino, especialmente – para a nossa pesquisa – as localizadas em regiões fronteiriças. Para além de educandários no interior do Brasil, a expansão da rede permitiu a interiorização da mão de obra: atraídos/as pela remuneração e, sobretudo, pelo plano de carreira, diversos/as docentes migraram dos grandes centros para municípios longínquos. Especialistas, mestres e doutores/as saem dos seus centros formadores e passam a lecionar, em muitos casos, para populações que estavam esquecidas pelo poder público federal, distantes das capitais, em municípios de pequeno e médio porte.

Para um/a docente que, como eu, saiu de um grande centro para um desses municípios de pequeno/médio porte, uma nova realidade é vivenciada, identificada com formas próprias da fronteira. Deste modo, o cotidiano fronteiriço ultrapassa o muro das instituições de ensino e está presente nas salas de aula, em que

Figura 1 – Distribuição dos Institutos Federais em cidades gêmeas em 2020



Fonte: Elaboração de Fernando P. Pinto a partir de dados da pesquisa feita por Bohrer, Rockenbach e Kaerchner (2021)

os/as docentes encontram a diversidade de saberes e vivências de uma realidade fruto desse encontro.

A presente cartografia revela a atual espacialidade dos campi dos IFs e sua presença nas cidades gêmeas, informando em quais municípios limítrofes do território nacional eles estão presentes[3].

3 Segundo Portaria N°125, publicada pelo Ministério da Integração Nacional no dia 21 de março de 2014 são consideradas cidades gêmeas os mu-

Vale destacar que tais educandários foram criados pela Lei Nº 11.892 de 2008[4], a partir de escolas técnicas pré-existentes. Após a promulgação da supracitada lei, a administração pública federal passou a unificar e organizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) para sua posterior expansão. Com isso, a partir de um ordenamento multicampi, a interiorização dos IFs proporcionou um encontro com novas realidades territoriais. De tal modo, muitos campi surgiram, inclusive, na faixa de fronteira (FF)[5] - em destaque na cartografia (figura 1). A interiorização da RFEPCT pode ser percebida quando dirigimos nosso olhar para a fronteira: das 33 cidades gêmeas, 13 contam com um campus do IF. Com exceção do campus de Cáceres (MT), que foi estabelecido a partir da Escola Agrotécnica Federal (EAF) da década de 1980, as demais cidades foram contempladas com um campus do IF entre 2010 e 2016. Se considerarmos ainda que o *campus* instalado na cidade de Barracão (PR) atende – devido a sua proximidade – alunos/as do município de Dionísio Cerqueira (SC) e Santo Antônio do Sudoeste (PR), bem como um polo de ensino a distância instalado no município de Quaraí (RS), percebemos que 16 das 33 cidades gêmeas são atendidas pela política de expansão da RFEPCT.

Ao olharmos a temporalidade de instalações de escolas técnicas federais nas cidades gêmeas, podemos transpor essa realidade para os demais municípios da FF. Os IF promovem uma outra perspectiva para os/as estudantes, por ofertar uma formação profissio-

nicípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural (BRASIL, 2014). Tal documento classificava 29 municípios como cidades gêmeas e foi modificado nos anos de 2016, pela Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016, e de 2019, pela Portaria nº 1.080, de 24 de abril de 2019, adicionando mais três e um município, respectivamente, para totalizar as atuais 33 cidades gêmeas.

4 Lei que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

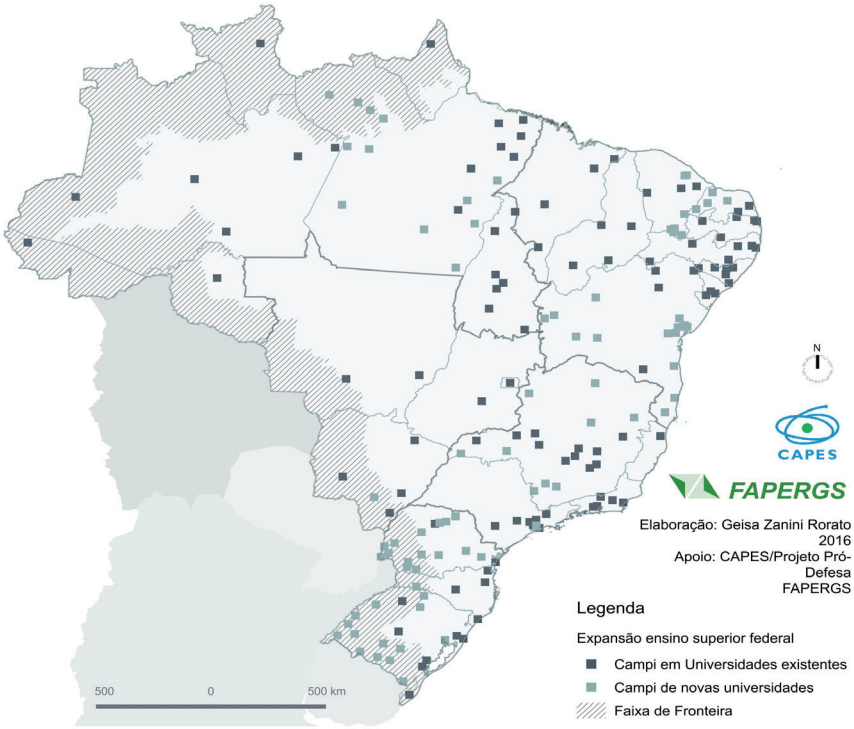
5 Por Faixa de Fronteira considera-se a faixa interna de 150km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, conforme previsto na Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, bem como previsto na "Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira" (Brasil, 2005).

nal integrada ao Ensino Médio. Para Bohrer (2017), esse processo atendeu comunidades que, durante muito tempo, foram negligenciadas pelo Estado, sendo que a referência de presença do poder público federal, enquanto cuidado e/ou prestação de serviço, antes da chegada dos campi, eram as instalações do Banco do Brasil, da Caixa Econômica Federal e da Agência dos Correios, serviços esses voltados, majoritariamente, para brasileiros. O Estado, especialmente por intermédio da Receita Federal e da Polícia Federal tem um papel regulatório nessa parcela do espaço geográfico, controlando o fluxo de pessoas e cargas em nosso país. A escola, por sua vez, é um ponto de encontro de jovens oriundos de diferentes nacionalidades e núcleos familiares, materializando um espaço de integração em um estabelecimento público que oferta uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, é possível compreender a escola como um equipamento que atende os sujeitos da fronteira.

Assim como a educação básica, ofertada na modalidade técnica, a educação superior ganhou protagonismo na FF a partir da chegada de novos campi. Desta forma, antes mesmo da criação dos IF e, buscando ampliar e democratizar o acesso à educação superior, especialmente no que tange à desigualdade espacial de seus campi, novas universidades federais - UF são criadas em nosso território. Conforme Rorato (2016), o quadro educacional no Brasil, no início dos anos 2000 era de baixa escolaridade, não cumprindo as metas definidas pelo Plano Nacional de Educação, agravado pelas disparidades regionais e sociais. Para a autora, a política de expansão das UFs buscava suprir a necessidade de oferta na educação superior, criando alternativas à concentração em grandes centros. A política de expansão possibilitou, conforme imagem a seguir, a instalação de novos campi, com destaque para a região Sul do Brasil, que teve uma atenção especial ao longo da FF (figura 2). Vejamos:

As cartografias anteriores representam a nova realidade espacial dos educandários em nosso território. Elas destacam a presença do Estado, por meio de instituições de ensino públicas federais, as quais ofertam um ensino gratuito e de qualidade o qual, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio de uma política de investimentos na educação, distribuem-se espacialmente

Figura 2 – Distribuição dos campi em universidades
já existentes e dos campi de novas universidades federais



Fonte: Rorato (2016, p. 75)

pelo nosso território. Rorato (2016), ao destacar a FF, torna nítido o encontro da educação superior com o nosso limite oeste. Por meio dos pontos representados pela autora, é possível inferir que a FF, especialmente nos estados da Região Sul e no Pará, foi palco para novos campi, possibilitando, para as populações locais, novas perspectivas de ensino, formação profissional e trabalho.

Outro ponto que deve ser destacado é o da verticalização do ensino: ao pensarmos em IF e UF estamos falando de uma educação inicial para o trabalho, por meio dos cursos de educação profissional que exigem baixa escolaridade; cursos de Ensino Médio Técnico Integrado, para jovens adolescentes; cursos técnicos subsequentes, para quem busca uma formação técnica posterior ao ensino médio; cursos de graduação – para quem busca o ensino superior pós-mé-

dio – e, em alguns campi, até mesmo cursos de pós-graduação. Desta forma, vemos um caráter democrático na educação, que abrange desde cursos de produção e industrialização de compotas, por exemplo, até mestrados acadêmicos. A oferta de diferentes cursos criou condições que proporcionam uma mudança na qualidade de vida das populações locais, mantendo o compromisso com a promoção do desenvolvimento dos arranjos produtivos locais, regionais e nacionais nos mais remotos municípios desse país.

Como consequência dessa expansão e, suprindo as lacunas territoriais, esses novos campi das instituições de ensino possibilitam o ingresso de novos/as servidores/as públicos/as federais, entre os/as quais, professores e professoras. Onde estavam esses/as docentes? Que formação receberam? Essa expansão possibilitou, concomitante a instalações dos campi, a efetivação e consequentemente, interiorização de docentes. O ensaio busca compreender um pouco dessa dinâmica de deslocamento territorial, bem como entender de que maneira, em um primeiro momento, a fronteira tem exercido suas forças na dimensão do trabalho docente a partir de conceitos da Geografia.

Do território ao lugar: construindo vivências

> A escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares, e a geografia escolar é uma das mediações pelas quais o encontro e o confronto entre culturas acontecem. (Cavalcanti, 2012, p. 45).

As atividades humanas ocorrem no tempo e no espaço: toda e qualquer singularidade está espacializada em uma parcela do espaço geográfico. Na instituição de ensino não é diferente: em seus corredores, salas e pátio, encontramos distintas vivências, singulares para cada sujeito e plurais para o coletivo da instituição. As escolas e demais instituições de ensino são também espaços de socialização que são marcados pelas distintas identidades e pela grande plura-

lidade cultural. O ambiente fronteiriço torna essa realidade muito mais evidente. O espanhol não é língua estrangeira, pelo contrário, é língua familiar que, muitas vezes, é usada no cotidiano dos/das jovens. Conforme apontado por Dorfman (2009), quem está distante da fronteira pode enxergar o contrabando e o descaminho de forma criminosa porém, para esses jovens e demais munícipes, isso está ligado ao cotidiano e à experiência deles, já que significa sustento e, muitas vezes, ascensão social. Outro fator muito comum na fronteira, que reflete na situação escolar e/ou universitária, são os núcleos familiares que, em muitos casos, são constituídos por diferentes nacionalidades. Isso enriquece e torna a escola um espaço único.

Por meio dos conceitos de lugar e território, trazemos a luz que, muitas vezes, esses dois conceitos convergem, disputando um mesmo espaço, assim como podem ser contraditórios, tal como propõe Henri Lefebvre (1986[6] citado por Haesbaert, 2004), na compreensão dos espaços de representação e espaços vividos. Elencaremos a seguir, nossas leituras.

De modo geral, compreendemos o território como a parcela do espaço geográfico que coloca o poder – ou sua disputa – em foco; já o lugar faz parte da experiência humana com o espaço geográfico, ou seja, uma dimensão afetiva com o espaço vivido, de forma pessoal, individual. Assim, a fronteira estudada pode ser, ao mesmo tempo, um lugar e um território. Percebe-se que nas duas compreensões não se abandona a dimensão da existência e da experiência. Em vista disso, o resgate que será utilizado aqui não trata de enquadrar uma ou outra visão, mas sim tecer análises com esses dois conceitos que são tão caros à nossa ciência. E essa é a dimensão que o ensaio propõe, de aproximar a Geografia do cotidiano escolar/universitário no intuito de compreender, por meio de seus conceitos, o efeito do território fronteiriço no trabalho docente.

O/a leitor/a pode achar um tanto contraditório trabalhar com esses dois conceitos, no entanto, consideramos que, ao mesmo tempo que o território – enquanto poder – exerce uma tensão/influência no trabalho docente, o viver/lecionar na fronteira cria signos particulares e, desta forma, pode-se compreender que o corpo docente passa por um processo de identificação com a parcela do

6 LEFEBVRE, H. La Production de l'Espace. Paris: Anthropos, 1986.

espaço geográfico e, para tanto, esse espaço, com o tempo, torna-se um lugar para o/ professor/a. O encontro do/da sujeito com a fronteira é, deste modo, coletivo e individual. Território e lugar.

O território, segundo Haesbaert (2004), pode ser compreendido como um conceito flutuante, com conotação material e/ou simbólica. Para o autor em questão, desde sua origem, o conceito é acompanhado desse duplo sentido. Para elucidar, o autor trata o território não apenas como dominação (poder) mas também como apropriação (afetividade). O que se infere é justamente a duplicidade de elementos relacionados ao vivido nessa parcela do espaço geográfico.

Especificamente no campo da Geografia, Haesbaert (2004) propõe o território em sua tríade: espaço-poder (não necessariamente exercido pelo Estado); econômica (no qual o espaço é entendido como recurso); simbólico-cultural (espaço como produto da apropriação simbólica). O autor, desta forma, delimita o uso do conceito no campo de nossa ciência. À luz dessa pesquisa, consideramos a dimensão cultural do território, ou seja, como produto da apropriação simbólica e das vivências ali concretizadas de forma coletiva. O enfoque, desta forma, é justamente as relações constituídas pelos grupos sociais.

> Território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (Boligian; Almeida, 2003[7], p. 241, citado por Silva, 2009, p.106).

As vivências na fronteira, especialmente em uma instituição de ensino, produzem distintos símbolos a partir das relações com o espaço geográfico. Podemos compreender as relações entre corpo docente e discente como produtora de símbolos e significados que são únicos dessa parcela do território nacional. A fronteira,

7 BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira. (Org.). Ambientes: estudos de geografía. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia teorética – AGETEO, 2003. p. 235-248.

desta forma, tem uma identidade social/cultural que é produzida pelas relações e práticas que são particulares. Silva (2009), alicerçada em Boligian e Almeida (2003), destaca que a identidade cultural e social vai se construindo através dessas vivências, nas quais os sujeitos constituem as parcelas do espaço geográfico. Pode-se afirmar que são essas relações com o território, munido de tempo e culturas, que constituem a natureza dos espaços. O espaço geográfico passa a exprimir, por meio de um grupo social, de uma cultura, as relações estabelecidas entre os sujeitos e seu fazer cotidiano. Para tanto, o território em sua dimensão simbólica-cultural, é fruto das relações sociais de um grupo com o espaço geográfico.

O conceito de lugar, por sua vez, está atrelado as experiências subjetivas dos indivíduos em uma parcela do espaço geográfico. Estando diretamente associado às experiências afetivas dos sujeitos, este conceito remete ao cotidiano vivido. Desta forma, o lugar proporciona uma dimensão que aproxima sujeitos dos seus espaços vividos. O lugar é, desta maneira, único e pessoal, como um produto da relação do sujeito com uma parcela do espaço geográfico.

Morin (2003) nos aponta a importância do egocentrismo, na figura do "Eu", como ponto de partida para as relações de localização do sujeito no mundo. É por meio deste propósito que buscamos trazer as relações com o espaço geográfico com a centralidade no vivido. "Eu diria, portanto, que a primeira definição do sujeito seria o egocentrismo, no sentido literal do termo: posicionar-se no centro de seu mundo. [...] O 'Eu' é o ato de ocupação de um espaço que se torna centro do mundo" (Morin, 2003, p. 120). Ou seja, posicionar-se no centro do planeta a partir do sujeito e suas relações espaciais. Essa relação permite, ao enxergar-se, vivenciar o espaço geográfico como centro do que se vê, nunca como periferia. Algo que aprendi com os/as jovens na fronteira e já mencionei anteriormente aqui no texto. Percebe-se que o espaço geográfico, o meio no qual produzimos e somos produzidos, torna-se elemento constitutivo de cada um de nós. O conceito de lugar é, nessa medida, uma dimensão de afeto pela parcela do espaço geográfico, conforme visto em Souza:

> Pois bem: no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente do

> que passa com o conceito de território; mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significados, marcadas por aquilo que Tuan chamou de "topofilia" (e, por que não acrescentar, antes de "topofobia" que por "topofilia" em certos casos...). (Souza, 2013, p. 115)

Diferentemente do território, onde a dimensão política é o principal expoente, o lugar, conforme destacado por Souza, carrega consigo uma dimensão afetiva, de significados simbólicos de pertencimento ao espaço geográfico. Para Tuan (1983), as crianças, desde o nascimento, estão inseridas no meio cultural que influenciam suas ideias em relação ao espaço e ao lugar. Ao nascer a criança ainda não conhece o mundo e não sabe distinguir entre o eu e o meio ambiente externo. A partir das relações estabelecidas com o espaço, passam a criar signos de pertencimento que, com o tempo, ganham a dimensão de identidade. O "Eu" no mundo, como escrito por Morin.

Yi-Fu Tuan (1983) procura entender a relação dos sujeitos com o espaço geográfico, colocando sempre a dimensão do mundo vivido para compreender essas relações: "O lugar é um mundo de significado organizado" (Tuan, 1983, p. 198). Sendo assim, para o autor, o que distingue o espaço do lugar são justamente as relações de afeto a partir da experiência pessoal. Para tanto, a proposta de tecer esses dois conceitos, de território e lugar, a partir da dimensão simbólica coletiva do espaço geográfico (território) e das relações individuais do sujeito com o espaço geográfico (lugar) requer ampliar o pensamento e enxergar essas relações de forma complexas, conforme proposto por Morin (2000):

> Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-re-

> troativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (Morin, 2000, p. 38).

O que propomos é entender a dimensão da fronteira no ensinar docente e, para isso, compreendemos que os conceitos da Geografia, especificamente, território e lugar, são fundamentais para tal análise. Assim, o diálogo exposto nessa secção visou aproximar os/as leitores/as dos conceitos de território e lugar, a partir de seus autores/as. Na sequência, trataremos das vivências dos/das docentes e de, com ele/as, percebem a influência dos dois conceitos no trabalho docente. Sem separar ou classificar, mas objetivando compreender em conjunto as relações estabelecidas. E, considerando os conceitos em questão, construir uma ontologia do espaço fronteiriço, um espaço que se produz individual e socialmente por meio do encontro entre sujeitos.

O que se materializa na fronteira

> Desde que chegamos em Jaguarão (2006), vindos de Minas Gerais, BR, o mais instigante para nós tem sido o fato de vivermos em uma região de fronteira. Uma inquietação latente e ao mesmo tempo um processo de significação – desse viver na fronteira – nos conduziram a questionar as identidades nacionais. Através da experiência de estarmos nessa região e da subjetividade vivenciada pelas práticas culturais, começamos a compreender suas singularidades [...]. Foi a partir desse conceito que a noção de fronteira se estendeu, não apenas como fronteira imaginária e geográfica, mas como zona de contato, espaço multicultural, intervalar onde os fronteiriços coabitam; têm histórias, memórias; passados e presentes em comuns e cujas identidades culturais estão em um processo inacabado de significação. (Couto, 2012, p.13).

Independentemente do país limítrofe, a fronteira sempre abarca uma grande quantidade significados. Não apenas para quem vive ali: o imaginário da fronteira peregrina por nosso território. Couto (2012) revela que, ao chegar na fronteira, o imaginário que carregava transforma-se a partir do contato, vivências e identidades. Muito além de uma área geográfica – marcada por limites, separação e fiscalização – a fronteira revela-se como um lugar para seus habitantes, um território simbólico constituído de suas vivências cotidianas para a população local, trazendo à tona as categorias de lugar (indivíduo) e território (coletivo) para sua narrativa. Na citação de Couto, percebemos o território simbólico no momento em que ela identifica as identidades culturais, históricas e o multiculturalismo presente entre os fronteiriços e, ao mesmo tempo, o conceito de lugar emerge em sua fala a partir do momento em que descreve suas experiências como parte de suas vivências, de forma individual, essa parcela do espaço geográfico passa a ter um novo significado, organizado pelo pertencimento e identidade. Do mesmo modo que aprendi com meus alunos e alunas fronteiriços/as, passei a criar uma identidade com a fronteira, a pertencer a ela. A fronteira passou a constituir um lugar para o professor Marcos, assim como para a professora Couto. Além disso, percebi a relação da população, da comunidade fronteiriça com essa parcela do espaço geográfico, me permitindo estabelecer a relação com o conceito de território em sua dimensão simbólica.

O processo vivido na fronteira me movimentou como docente. Passei a ressignificar minhas práticas e perceber as relações sociais ali postas como influenciadoras dessas mudanças. A partir disso, pude compreender as dinâmicas e, a partir do efeito que o território simbólico gerou em mim, entender minha prática como produto dessa realidade fronteiriça. Para compreender a influência da realidade local na prática docente recorremos a Tardif (2007) que propõe um quadro tipológico para compreender os saberes docentes. Muito mais que uma proposta de compartimentação, o autor busca unir o pluralismo profissional relacionado aos lugares e às vivências dos/das docentes. Para isso, Tardif coloca em evidência o espaço de aquisição dos saberes. Ele busca, por meio de uma coerência biográfica, trazer saberes que são produzidos pelo

docente bem como os saberes que são externos, ou seja, os saberes que não são produzidos em sua formação pré-profissional para lecionar, mas que também o constituem como profissional. Para tanto, uma das fontes de aquisição do saber é a prática do ofício na escola, ou seja, um saber proveniente de sua própria experiência na profissão, no meio social em que atua (Tardif, 2007, p. 63). Essa relação do/da docente com o meio social de atuação possibilita a criação de novos saberes, intimamente associados com suas práticas. São saberes existenciais, oriundos de suas práticas e vivências com a realidade territorial. Para tanto, percebemos que, por meio da leitura de Tardif, o corpo docente é mobilizado a produzir novos saberes a partir de suas práticas e vivências.

O que se depreende é que os saberes docentes não são, nessa perspectiva, oriundos apenas do meio acadêmico e/ou da formação inicial. Eles são constituídos ao longo das práticas da profissão e das vivências sociais, constituindo-se cotidianamente. O trabalho docente é realizado, em especial, para os alunos e alunas, isto é, nossa prática é realizada com seres humanos, que, a partir de suas vivências, passam a construir relações e dimensões com os espaços e demais sujeitos. Desta forma, a interação docente-discente possibilita uma relação de trocas, conhecimentos e aprendizagens, algo que Tardif (2007, p. 125) considera como a dimensão intersubjetiva e emocional do trabalho docente. Desta maneira, observamos que os objetivos dos/das docentes são numerosos e variados, dependendo sempre das condições sociais e culturais nas quais atua[8]. Como já mencionado, nossos objetos – os jovens estudantes – são seres humanos, carregados de elementos sócio-históricos, espacializados e lugarizados. O território, por meio de suas condicionantes, ou seja, dos sujeitos fronteiriços, chegará ao ambiente escolar, modificando o fazer docente e, consequentemente, a dimensão do trabalho desses profissionais. Por isso, Tardif coloca que o trabalho docente é de caráter afetivo e emocional, dado que envolve a sensibilidade de perceber e refletir sobre e com as emoções (Tardif, 2007, p. 130). Da relação dos/das professores/as com os/as alunos/as, o território em

8 Sabemos que outras variáveis, tais como condições de trabalho, remuneração e demais condicionantes influenciam a natureza do trabalho docente, porém, neste artigo, o nosso foco está na relação simbólica da atuação docente em áreas de fronteira.

sua dimensão simbólica-cultural se materializa em sala de aula, possibilitando uma nova relação do ensinar e aprender. Para tanto, cabe agora escutar os/as professores/as que foram lecionar na fronteira e, a partir de seus relatos, perceber como o território e o lugar pode modificar o trabalho docente.

A fronteira e nossa aula: revelando as práticas

Como aproximação e diálogo com os docentes foi proposto um questionário com quatro perguntas, sendo elas:

1. Município de formação:
   a) Graduação:
   b) Pós-Graduação:
2. Por qual motivo foste atuar na fronteira?
3. Buscando em Morin (2001) a relação do conhecimento com a cultura, existe uma influência de uma cultura bilíngue e do cotidiano fronteiriço em suas aulas? Em caso de resposta afirmativa, como isso ocorre?
4. Levando em consideração os saberes docentes de Tardif (2007) – que sublinham o pluralismo profissional relacionado aos lugares e às vivências dos docentes como uma etapa fundamental na constituição profissional – em sua prática na fronteira, você acredita que atuar nessa parcela do espaço geográfico contribuiu para sua (auto)formação? Em caso de resposta afirmativa, de que modo atuar na fronteira modificou sua forma de lecionar?

Foram escolhidos oito docentes da área das ciências sociais com os/as quais lecionei em algum momento. Todos/as eles/as lecionam ou já lecionaram na fronteira do sul do Brasil em instituições públicas federais, dos quais cinco responderam o e-mail. Destes cinco, apenas um docente leciona em uma UF, os/as outros/outras quatro lecionam em um IF. Dois deles têm experiência na fronteira do Brasil com o Uruguai; outros/as três docentes atuam na região de fronteira do Brasil com a Argentina. Todos/as os/as docentes migraram para a fronteira como consequência da aprovação no concurso público do magistério federal. Vale destacar que a formação dos/das docentes ocorreu em universidades localizadas em grandes centros, tais como Curitiba, Santa Maria e Porto Alegre.

Os/as docentes destacam que a prática em sala de aula torna-se uma extensão da vida entre dois países: traz uma rica experiência para a compreensão das estruturas políticas, econômicas e sociais, que não se fundem, mas que criam uma lógica de oportunidades em todos os aspectos (cultura, lazer, consumo, ensino, etc.). Com esses relatos, percebe-se a dimensão do espaço geográfico no cotidiano dos/das professores/as, especialmente pelo universo simbólico do território, que possibilita a interação e o entendimento de um contínuo entre os países. Observamos, nesses relatos, que a dinâmica social meramente nacional tende a ser superada nas aulas, levando os/as docentes a uma proposta mais integracionista. Isso leva a busca do conhecimento e da compreensão da história, estruturas e conjunturas do país vizinho, para além da visão tradicional dos livros.

O aspecto mais pontuado, sem dúvida, foi a diversidade linguística, que chega à sala de aula com distintas formas, cabendo aos/às docentes buscar compreender as diferentes formas de comunicação. As relações espaciais, a diversidade de estudantes e suas culturas também ganham espaço no fazer docente. Destacamos um trecho de cada resposta para trazer aos leitores/a.

> "Na fronteira em questão o "portunhol" cria outros elementos culturais específicos, estabelecendo espaços onde mesmo os que conhecem a Língua Portuguesa e a Espanhola não circulam com facilidade, condição que só pode ser possível com a inserção profunda na cultura local. Posso afirmar que a construção de conhecimentos específicos das disciplinas encontra vários obstáculos somente destacando este aspecto, tanto do professor como do aluno. A questão da língua tem ainda outros tipos de dificuldades como por exemplo, a diferença na comunicação com um aluno da fronteira e um aluno que vem de regiões mais distantes da fronteira, tanto do Brasil quanto do Uruguai. A forma de falar e de entender são diferentes, velocidade de fala, sotaques, desenvoltura do sujeito para se comunicar... em alguns casos, dificultam muito o processo de ensino e aprendizagem" (fala do/a Professor/a A).

"[...] posso dizer que atuar na região de fronteira traz consigo a noção de se conhecer esse ambiente potencialmente híbrido e saber aliar durante a prática cotidiana as orientações das instituições a que servimos, as necessidades do público ao qual nosso conhecimento servir e pelo qual deve se orientar e as singularidades do espaço em que atuamos. Em outras palavras, trabalhar na fronteira me faz ter que buscar formas de qualificar meu trabalho para aquele lugar" (fala do/a Professor(a) B).

"A atuação como docente na fronteira provocou uma reflexão mais profunda sobre os tempos, formas e modos do ensino e da aprendizagem. Isso, porque os conflitos e problemas relativos ao processo de construção dos conhecimentos entre professor e aluno estão em maior evidência, não estão acomodados em relações onde a comunicação, aparentemente tranquila, cumpre seu papel sem conflitos. Lecionar na fronteira evidencia a necessidade de trocas e de busca por conhecimentos para além da matéria ensinada" (fala do/a Professor(a) C).

"Eu nunca havia lecionado antes, então não sei dizer se ser professor na fronteira difere de ser professor em outros lugares. Se comparado com minhas docências orientadas, não senti diferenças significativas relacionadas ao lugar" (fala do/a Professor(a) D).

"O contato com instituições estrangeiras, colegas e discentes agrega a necessidade de aprimoramento. Um aprimoramento para atingir uma postura mais integracionista quanto ao ensino, que extrapole a postura meramente nacionalista. Ter conhecimento e compreensão da história, estruturas e conjunturas do país vizinho, para além tradicional. Poder atuar também como agente do ensino no outro país, como maneira de contribuir para o desenvolvimento intelectual e social. Aprender a considerar a realidade "estrangeira", que passa a ser minha também" (fala do/a Professor(a) E).

O relato dos/das professores/as revela uma nova realidade ao lecionar. Com exceção do/da docente D, que nunca havia lecionado, os demais demostram uma relação do território com o fazer pedagógico. Tardif (2007) nos ajuda a compreender as relações existente entre a prática profissional e a constituição de saberes: é no cotidiano escolar, nas relações de socialização profissional que os saberes emergirão, de forma temporal. Desta forma, percebemos que os/as professores/as que já lecionavam enxergam elementos do território de forma mais nítida, uma vez que suas práticas passam por uma ressignificação. No relato do/da docente A evidencia-se que suas aulas, e, consequentemente, sua prática, passam por desafios constantes: a questão linguística emerge de forma a considerar que os processos de ensino e aprendizagem devem ser repesados. Vale destacar que, em alguns campi, devido aos projetos de integração, os/as docentes relatam que lecionam em turmas que 50% dos/das estudantes são brasileiros/as e os outros 50% são oriundos/as do país vizinho, o que enriquece e desafia constantemente o/a educador/a.

A preocupação enquanto agentes educacionais ficam marcada nos fragmentos dos/das professores/as B e C, os/as quais revelam o quanto o território pode desacomodar a prática escolar. Pensar na singularidade do espaço e, a partir dela, organizar suas aulas revela uma atenção aos/as discentes, ou seja, pensar nas práticas fronteiriças e nas relações sociais ali estabelecidas. Buscar o conhecimento para além do acadêmico e qualificar as práticas é, como elencado pelo/pela docente D, fugir da lógica nacionalista e buscar uma integração. Outro ponto elencado pelos/pelas docentes é a possibilidade de poder atuar também como agente do ensino no outro país, como maneira de contribuir para o desenvolvimento intelectual e social. Aprender a considerar a realidade "estrangeira" passa a ser um novo desafio do/da docente. Em algumas regiões e, conforme o projeto de integração, existe esse intercâmbio de docentes entre instituições educacionais brasileiras e uruguaias/argentinas.

Muito do relatado por meus/minhas colegas foi justamente o que vivenciei quando fui lecionar na fronteira: sentia que minhas aulas, aquelas que lecionei durante três anos na capital e nos muni-

cípios metropolitanos do Rio Grande do Sul, não davam conta das emergências fronteiriças. Era necessário refazer minha prática escolar, observando o espaço e suas vivências. Conceber o território como simbólico é isso: trazer as relações já exemplificadas no texto, tal como perceber o contrabando e o descaminho como práticas sociais ligadas a sobrevivência; inferir que essa parcela pode ser considerada o inicio do nosso território e não o seu fim; entender as dinâmicas espaciais como contínuas, de fluxo e não de pausa pois, para os/as jovens estudantes não existe um limite internacional entre suas cidades, mas sim uma comunidade que vivencia a fronteira.

Analisando as relações com os saberes vivenciados nesse espaço geográfico, pondera-se que, conforme Tardif (2007), elas são incorporadas aos saberes adquiridos por meio da prática profissional em sala de aula. Consoante ao citado pelos/pelas docentes, constantemente são utilizados, pelos/pelas estudantes, exemplos de relações entre brasileiros/as e argentinos/as e/ou uruguaios/as na região, seja em seus núcleos familiares, em relações estabelecidas com demais sujeitos que vivem no país vizinho e, até mesmo nas relações comerciais. Chama muito a atenção a relação dos/das estudantes com o comércio local: por vezes informam o que está mais barato em relação a um país ou outro, demonstrando que uma das coisas boas de se viver na fronteira é pode comprar no país vizinho. Por vezes, tratam da compreensão de determinados conceitos em línguas diversas; por exemplo, sobre como a linguagem forma o indivíduo em uma determinada sociedade, bem como demais relações existentes na fronteira. Vemos que o conhecimento não é apenas do docente: os/as estudantes por meio de suas vivências territoriais, especialmente considerando a dimensão simbólica, criam aprendizados. Isso posto, destacamos que, por meio do exercício cotidiano da sala de aula, os saberes não são necessariamente construídos pelo próprio/a professor/a, mas também pelo meio social que os sujeitos ocupam, que acaba criando signos que os profissionais carregam em sua prática docente. É o território na sua dimensão simbólica construindo o ambiente escolar. É a fronteira ressignificando o fazer docente.

Para ensinar/aprender com os pares

> O conhecimento está ligado, por todos os lados, à estrutura da cultura, à organização social, à práxis histórica. Ele não é apenas condicionado, determinado e produzido, mas é também condicionante, determinante e produtor (o que demonstra de maneira evidente a aventura do conhecimento científico). (Morin, 2001, p.27).

Morin (2001) elucida as relações estabelecidas na fronteira: o conhecimento está intimamente associado às relações estabelecidas socialmente. Porém, destacamos aqui que toda a relação social está diretamente relacionada ao espaço geográfico: é nele que ela se materializa, produz signos e cria condições para construir saberes. Para tanto, é por meio da dimensão simbólica do território, conforme proposto por Haesbaert (2004), que esta parcela do espaço cria possibilidades para construir um novo significado à prática docente. Essa condição de território simbólico interligada à atuação profissional possibilita aos/às docentes uma autoformação por meio de saberes que são constituídos em sala de aula, em sua prática cotidiana, tal como preconizado por Tardif (2007). Analisar a influência dos espaços em que a prática pedagógica se desenvolve não é apenas um item essencial para formular uma proposta que esteja de acordo com a realidade dos/das discentes, mas também para compreender a dimensão do território na prática docente. Para Tuan (1983), compreender o espaço como lugar significa perceber-se componente dessa parcela do espaço geográfico, algo essencial aos/às professores/as que a vivenciam. E pertencer é, também, ver a potencialidade que esses mesmos espaços proporcionam para a abordagem dos conteúdos disciplinares.

A região fronteiriça, com sua gama de significados, torna-se um espaço formativo não apenas na dimensão escolar, mas por mobilizar uma nova lógica a partir da interiorização da rede federal. Pesquisas no campo da Educação, Geografia e demais ciências podem ser estimuladas a partir dessa aproximação, promovendo o maior entendimento dessa região; facilitando a formulação de

novas práticas escolares e formando e autoformando professores/as e pesquisadores/as para compreenderem e atuarem nessa realidade complexa. Nesse percurso, as experiências subjetivas com o território vão se tornando um material rico em múltiplas formas. Concluímos que a fronteira, de fato, afeta a prática docente e, mais do que isso, sua dimensão simbólica se entrelaça às práticas professorais. Contudo, isso não ocorre de maneira simples, conteúdos disciplinares são vistos de uma maneira distinta, fruto de uma relação com o saber por partes dos/as alunos/as que são oriundos de diferentes espaços, gerando uma riqueza em seus conhecimentos. Nesse sentido, o/a docente se reforma e aprende, através do contínuo processo de pertencimento no lugar, pois, à medida em que passa a pertencer a essa parcela do espaço geográfico os/as professores/as criam signos com a fronteira.

A interiorização da rede federal, que criou UF e IF em zonas distantes dos grandes centros, permitiu o encontro de profissionais da educação com a realidade fronteiriça. Para tanto, podemos compreender que esses/essas profissionais deparam-se com os dois conceitos fundamentais da Geografia: o de lugar – no momento em que passam a estabelecer relações de pertencimento com a fronteira – e o de território – quando os elementos coletivos da cultura fronteiriça passam a exercer um poder sobre a prática docente. Desse encontro, temos hoje práticas que são reconstruídas por esses profissionais, que passam a carregar novos elementos e construir saberes novos a partir dessa vivência. Essas vivências trazem novas perspectivas ao corpo docente que, quando aberto as singularidades do espaço geográfico, compreendem essas relações e suas interfaces.

Referências

BRASIL. Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Bases para uma política integrada de desenvolvimento regional para a Faixa de Fronteira. Ministério da Integração Nacional. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.retis.igeo.ufrj.br/wp-content/uploads/2005-livro-PDFF.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Instituições da Rede Federal. Ministério da Educação e

Cultura. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 10 jan. 2020.
BRASIL. Lei Nº 6.634, de 2 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm . Acesso em: 06 mar. 2020.
BRASIL. Portaria n. 125, de 21 de março de 2014. Ministério da Integração Nacional. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Diário Oficial da União – Seção 1. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014 . Acesso: 15 de setembro de 2020.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar de 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-escolar. Acesso: 20 de setembro de 2020.
BOHRER, Marcos. O ensino médio técnico integrado visto por quem sente e vê: os jovens fronteiriços e o professor de geografia. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira. (Org.). Ambientes: estudos de geografía. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP; Associação de Geografia teorética – AGETEO, 2003. p. 235-248.
CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papiros, 2012.
COUTO, Regina Célia do. O Currículo como Produtor de Identidade e de Diferença: Efeitos na Fronteira Brasil-Uruguay. 2012. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
DORFMAN, A. Contrabandistas na fronteira gaúcha: Escalas geográficas e representações textuais. 2009. 360f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92493. Acesso em: 22 set. 2020.

FERRY, Luc. A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad: Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
_____. O Método. Porto Alegre: Sulina, 2001.
_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
RORATO, Geisa Zanini. Expansão do ensino superior federal, atores territoriais e emergência de novas escalas de poder e gestão: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). 2016. 257f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. Revista Geografar, Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/geografar/article/viewFile/14430/9698. Acesso em: 4 fev. 2020
SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência. São Paulo: Difel, 1983.

FRONTERAS Y FRONTEROLOGÍA: REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS DE SU PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tony Payan
Professor da Universidade de Rice e da Universidade Autônoma de Ciudad Juárez
tony.payan@rice.edu
Irasema Coronado
Professora da Universidade Estatal de Arizona (UEA)
irasema.coronado@asu.edu

El nacimiento de una meta-disciplina

Los estudios fronterizos son una meta-disciplina de reciente desarrollo[1]. La Asociación de Estudios Fronterizos, organización que agrupa a los estudiosos de las fronteras de muchas partes del mundo, por ejemplo, de suma importancia para la integración de la meta-disciplina, fue fundada apenas en 1976[2]. A casi cincuenta años de su conformación, la *fronterología* — un término también de reciente acuñación que aparece por primera vez, según una búsqueda del mismo, en el texto de Nweihed (1990) — es una meta-disciplina todavía llena de meandros propios del desarrollo de cualquier campo académico novedoso. La novedad por supuesto impone una ruta accidentada en cualquier desarrollo disciplinar, pero también presenta oportunidades que permiten contemplar

1 Una meta-disciplina se caracteriza por la resistencia a limitarse a una sola disciplina—la práctica de la indisciplina, sin la cual raramente hay conocimientos nuevos; la premisa que la realidad avanza más rápidamente que el conocimiento de la realidad, lo cual requiere el uso constante de diferentes enfoques epistemológicos; los choques dialécticos entre lo de antes y lo de hoy y distintas cosmovisiones de la realidad; la fragmentación de la realidad, lo que requiere una construcción y una reconstrucción contante de la misma; el diálogo entre la experiencia personal y el método; el pluralismo como método; la superior de la complementariedad de unas disciplina con otras; y la observación constante de una realidad que se desmorona continuamente. Es en este sentido que este ensayo retoma el tema de los estudios fronterizos como una meta-disciplina (Torres Carral, 2006).

2 La Asociación de Estudios Fronterizos tiene una página de Internet, en la cual se pueden consultar sus actividades pasadas y recientes. Ver: https://absborderlands.org/.

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 106-134. doi: 10.21826/9786599023460-05

fenómenos culturales, sociales, políticos, y económicos desde perspectivas con pocos engreimientos y presunciones. Además, el crecimiento disciplinar permite también contemplar fenómenos complejos desde el lente del objeto de estudio mismo — por ejemplo, la relación del fenómeno como tal con la historia, la geografía y el territorio, el imperialismo, la colonización, el nacionalismo, etc., así como también su relación con temas más acotados como el medio ambiente, la seguridad, los flujos migratorios, la cooperación en la gestión del territorio, la infraestructura binacional, etc.

Tomar un objeto de estudio, como las fronteras, y ponerlo al centro de la perspectiva, revela asimismo dimensiones nuevas de la organización social y humana. Permite una mirada crítica fresca de temas como el poder (Newman, 2003), la ciudadanía (Ambrosini et al., 2019), el privilegio (Park; Pellow, 2019), los mercados negros (Díaz, 2015), etc. Esto es en parte posible porque lo que une a los fronterólogos es no sólo un complejo objeto de estudio que exige una constante redefinición — las fronteras y todos sus conceptos auxiliares y sus problemáticas — sino porque los estudiosos vienen de todas las disciplinas y se convierten, por necesidad e interacción, en investigadores multidisciplinarios, cuyo conocimiento individual y disciplinar complementa al de los demás miembros de la comunidad epistémica. El camino de la fronterología es uno en parte en desarrollo y en parte consolidado, pero también en parte improvisado, aunque siempre enormemente rico porque se alimenta de muchos elementos teóricos y conceptuales, de muchas aproximaciones metodológicas, y de muchas áreas del conocimiento humano.

El carácter relativamente nuevo y multifacético de la meta-disciplina de los estudios fronterizos significa sin embargo que existen retos y problemas importantes en el estudio del objeto propiamente — las fronteras y los espacios fronterizos — pero también existen retos y problemas que afectan sin duda el proceso de enseñanza-aprendizaje de quienes imparten clases y de quienes aprenden sobre las fronteras y sus fenómenos circundantes. Un examen de múltiples programas de estudio sobre fronteras en Europa, Norteamérica, y Latinoamérica revela, por ejemplo, que quienes estudian y enseñan sobre las fronteras enfrentan todavía numerosos retos teóricos y conceptuales y metodológicos, al mismo tiempo que enfrentan una serie de desafíos éticos, materiales,

y, por supuesto, didácticos. Este inventario de programas de estudio incluyó universidades tan diversas como la Universidad de Victoria y la Universidad de Montréal en Québec en Canadá; Surco Oaxaca, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, El Colegio de la Frontera, FLACSO, y la Universidad Autónoma de Baja California, en México; Earlham College, Arizona State University, Berkeley University, Columbia University, Stanford University, San Diego State University, Rutgers University, y la Universidad de Texas en El Paso, en los Estados Unidos; The University of Eastern Finland, Central European University, The University of Birmingham, York University and Trinity College, en Europa. El número de cursos y programas en estudios fronterizos continúa creciendo, sin embargo, y queda pendiente en el futuro estudiar qué se enseña y cómo.

Este ensayo aborda algunos de estos retos y desafíos, fundamentalmente en su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la fronterología. Se ubica en la intersección entre la investigación fronterológica y la incidencia de sus retos y desafíos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas centrales que nos mueven a esta reflexión son pues, por un lado: ¿Cuáles son los problemas más sustantivos que enfrentan quienes dedican gran parte de su tiempo, recursos, y energía a producir e impartir conocimientos relacionados con las fronteras? y, por otro lado, ¿cómo inciden estos en la inducción de estudiantes de pregrado y postgrado a los estudios fronterizos?

Para contestar estas interrogantes, este ensayo toma, en principio, los retos internos de la meta-disciplina, tales como los procesos de conceptualización del objeto de estudio, los desafíos metodológicos, y los problemas teóricos, desglosando los que éstos representan para la investigación y docencia de la fronterología, y luego los retos externos que presenta el trabajo de campo en los espacios fronterizos en el mundo de hoy, tales como la accesibilidad al objeto de estudio, los costos del trabajo de campo, la dificultad de desplazamientos hacia el objeto de estudio, etc. El argumento central es que quienes se dedican a la investigación y docencia en los estudios fronterizos enfrentan retor significativos que emanan no sólo de la práctica de la enseñanza-aprendizaje propiamente sino también de su relación con el objeto de estudio y los acerca-

mientos teóricos y metodológicos, muchos de los cuales todavía están por resolverse dentro de la propia meta-disciplina. Conocer cuáles son estos desafíos, sin embargo, es esencial para resolver el problema de la fronterología como materia de estudio científico tanto en el campo como en el aula. En este sentido, poseer una conciencia integral de estos retos y desafíos sólo puede ayudar a lograr una mayor efectividad en la investigación y docencia enfocadas en la fronterología.

Estudiando el estudio de las fronteras

Llevamos a cabo una búsqueda por Google usando las palabras "syllabus" y "border" y "programas de estudio" y "frontera". Encontramos numerosos programas de estudios y aunque este es un número pequeño, nos dio una idea de la amplio y diverso que es el estudio de la frontera. Unos programas de estudio se enfocan en temas como migración, salud pública en la frontera, energía, gobernanza. Otros programas de estudio incorporan temas más interdisciplinarios y sólo dos usaron una perspectiva comparativa. La mayoría de los programas de estudio que consultamos tratan con la frontera México – Estados Unidos. Encontramos que unos profesores piden que los estudiantes lleven a cabo trabajos más aplicados. Por ejemplo, un programa de estudio pedía que el estudiante identificara un problema en la frontera y desarrollara un resumen de políticas públicas para presentarle a personas con cargo político y en posición de tomar decisiones políticas. Otro programa de estudio pedía también un resumen de políticas públicas, pero en un contexto binacional. Las lecturas asignadas varían también, y, aunque buscamos lecturas comunes, en realidad había una gran diversidad de autores y artículos, unos muy especializados y otros más interdisciplinarios.

Retos conceptuales de la fronterología y el proceso de enseñanza-aprendizaje de las fronteras

Muchos estudiosos de las fronteras se hacen *ab initio* una pregunta aparentemente sencilla, pero que, sin duda, es bastante aguda: ¿Cuál es el objeto de los estudios fronterizos? Esta pregunta, a pesar de su aparente sencillez, es sumamente compleja. Para responderla,

desde una perspectiva pedagógica, nos remitimos a revisar documentos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (programas de estudios) y de contenido de las reuniones y conferencias de fronterólogos. Esta revisión incluyó el análisis de varios programas de estudios sobre fronteras, tanto de pregrado como de posgrado, disponibles en la internet, así como las memorias de congresos sobre fronteras de los últimos quince años (especialmente las de la Asociación de Estudios Fronterizos o ABS, de la Red *Border Regions in Transition* o BRIT y algunas conferencias ocasionales). Este ejercicio del contenido y acercamiento a tema de las fronteras evidencia no sólo que la mayor parte de ellos bregan con esta compleja interrogante de muy diversas maneras, y también que no hay consenso sobre la manera de abordar el objeto de estudio de manera uniforme.

Muchos programas de estudio, por ejemplo, comienzan con una discusión básica sobre la definición de fronteras, mientras otros comienzan con una perspectiva crítica del tema de las fronteras. Todos, sin embargo, revelan que la respuesta a la pregunta central — ¿qué son las fronteras? — es sumamente compleja y varía dependiendo de quién la responda. Y si bien la respuesta más llana consiste en nombrar los límites físicos entre países, las zonas próximas a los puntos limítrofes, y los sistemas sociales, políticos y económicos que dividen y simultáneamente unen a dos naciones, dos territorios, dos demarcaciones jurisdiccionales, etc., los problemas definicionales del tema se abordan diferentemente en Europa—con un acercamiento más teórico; en Norteamérica, en donde el tema se problematiza en gran parte basado en la asimetría entre Estados Unidos y sus vecinos; en África, en donde la experiencia colonial es central; en el Medio Oriente, donde el radicalismo musulmán trasciende los esquemas territoriales o el conflicto con Israel domina la visión del problema; o Latinoamérica, en donde los problemas de identidad siguen presentes a la par de fronteras abiertas y a menudo en disputa.

En otras palabras, la manera en que los programas de estudio abordan las fronteras y la manera en que estos temas se discuten en los congresos sobre las fronteras y zonas fronterizas apunta a la diversidad con la que los fronterólogos abordan el tema y, legítimamente, que lo hacen a partir de sus experiencias históricas, cultu-

rales, y geográficas. Es decir, lo que este análisis de los documentos que se van produciendo en la meta-disciplina demuestra es que el problema de las fronteras es fundamentalmente contextual, y esto complica la labor docente porque impartir cursos sobre fronteras implica tender puentes entre la universalidad del objeto de estudio (por ejemplo, la demarcación limítrofe) y su contexto (la experiencia del imperialismo o la colonización o la historia de conflicto identitario, etc.). Erigir puentes entre la construcción de la universalidad conceptual de las fronteras y sus particularidades se convierte así en un reto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evidentemente, la historia, la cultura y la geografía importan mucho e inciden en las condiciones del objeto de manera individual—procesos que nos llevan a preguntarnos quiénes habitaban ahí antes, qué sucedió con estos aborígenes cuando las demarcaciones se impusieron; cuáles son las asimetrías que se presentan de un lado y otro; qué problemas identitarios se hacen visibles; etc., y la manera en que impartimos clases y llevamos a cabo las conversaciones académicas del objeto de estudio. En otras palabras, cada programa de estudio aborda el tema fusionando la universalidad del objeto y dando contexto propio al mismo. En el estudio y aprendizaje sobre fronteras, esta encrucijada es inevitable—lo cual queda demostrado tanto en los programas de estudio de numerosas universidades del mundo como en las mesas de trabajo de las conferencias y congresos de fronterólogos.

Ahora bien, por algún lado se ha de comenzar y, por tanto, una demostración de mapas a veces acompaña este tipo de respuestas—una perspectiva cartográfica, por así decirlo, la cual, sin duda, tiene un valor importante y muestra la íntima y complicada relación entre los mapas y las fronteras (Nikolic, 2019; Diener; Hagen, 2010). La relación que guarda el concepto de frontera desde la cartografía ha adquirido enorme importancia (Melo Ribeiro, 2017), con amplia razón. Una definición territorial, o cartográfica, de las fronteras, sin embargo, es cada vez más improcedente, porque circunscribe los estudios fronterizos a algo material, precisamente cuando las fronteras adquieren significaciones subjetivas y se internalizan en los Estados-nación—como es el caso de las fronteras identitarias (i.e., lo que significa ser catalán, español y eu-

ropeo al mismo tiempo). Muy rápidamente, la mayor parte de los programas de estudios abordan el objeto desde perspectivas tanto contextuales como críticas. Lo mismo sucede en las reuniones de la disciplina. Las mesas de trabajos sobre fronteras en múltiples programas analizados revelan que los problemas conceptuales de la fronterología son engañosamente simples.

Esta observación sobre la relación entre la fronterología y la cartografía o entre la fronterología y otras disciplinas que abastecen sus discusiones, tales como la economía, la ciencia política, o la sociología, no pretende restarle importancia a la relación del concepto de frontera con las manifestaciones físicas del mismo—su contexto geográfico, histórico, étnico, etc. Evidentemente, y raramente, se puede pensar en una frontera sin un punto geográfico de referencia o sin los sistemas y subsistemas históricos, étnicos, geográficos, económicos, políticos o sociales empotrados en esos espacios. A pesar del enorme valor de la manifestación visual de las fronteras en la meta-disciplina de los estudios fronterizos, afortunadamente, el concepto de *frontera* se ha ido ampliando significativamente. Es decir, aunque en cualquier introducción a los estudios fronterizos en la pedagogía moderna, el concepto de frontera comienza por la cartografía y la geopolítica (Sevastianov et al., 2015, p. 15-33), pasa por la economía, la ciencia política y sociología, los estudios de la frontera, como tal, y termina con el estudio crítico de los espacios fronterizos, incluyendo el colonialismo, el imperialismo, el poder, la identidad, etc., la diversidad de acercamientos al tema han ido adquiriendo mayor extensión y profundidad y una dimensionalidad mucho más rica. Así pues, debido al carácter caleidoscópico de las fronteras, desde finales del siglo XX, en el campo de los estudios fronterizos han surgido visiones críticas del estudio de las fronteras como objeto científico (Parker; Vaughan-Williams, 2009, 2012). Parker y Vaughan-Williams argumentan que la frontera no es algo que se manifiesta de manera simple y sencilla, de forma no mediada por otros fenómenos. No es algo simplemente "presente," ni tampoco como algo establecido de manera permanente, ni accesible de manera obvia. Al contrario, es un fenómeno multifacético y en un estado de evolución constante. Por esta razón, dicen, es algo que invita a ser explorado, investigado, con sus

imaginarios fronterizos alternativos. De igual manera, Magyar-Haas (2012) argumenta que el concepto de frontera requiere considerar al cuerpo mismo de las personas que habitan en contextos fronterizos como una especie de frontera itinerante. Las personas llevan consigo, marcado en sus huellas, sus iris, sus rasgos faciales, el concepto de frontera (Zureik y Salter, 2013). De igual manera, Newman (2003) explora otros conceptos, como *el ejercicio del poder*, por ejemplo, que irradian del propio concepto y que fuerzan a entender la frontera como un concepto que carga con dimensiones múltiples (Rumford, 2012). Hay también quienes abordan las fronteras desde campos tan vastos como el de la lingüística y el arte (Melo Ribeiro, 2017). Así pues, las fronteras poseen un referente material—una línea, un territorio, una valla, pero también tienen contenido subjetivo que va más allá de los constructos que en las ciencias sociales son al mismo tiempo variables independientes y variables dependientes. La fronterología requiere también de acercamientos epistemológicos, estéticos, y hasta ontológicos. Y, por supuesto, la fronterología no está vacía de una interacción muy compleja con la cultura y su producción. El reto para el fronterólogo es pues abordar la enseñanza de las fronteras como un proceso sumamente complejo y muy propio de la vida humana.

Es decir, para prosperar, el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en las fronteras debe considerar casi simultáneamente los procesos de construcción de la frontera y sus manifestaciones físicas, así como la territorialización de los espacios, los flujos y movimientos transfronterizos, los cambios del paisaje, la distribución de los recursos naturales, la habitabilidad de las zonas fronterizas y sus afectaciones, y los procesos de institucionalización y gobernanza propios de las fronteras—con todos sus esquemas de permisividad y opresión (Lamont y Molnár 2002), pero también el porqué ontológico y epistemológico de las fronteras, ya sean estas físicas o completamente subjetivas y móviles. Y esta multifacética visión de las fronteras complica su presentación en el salón de clases. Es difícil para un docente encapsular toda esta riqueza conceptual, todavía en plena discusión entre los fronterólogos, confinado en las cuatro paredes de un salón, con apenas el auxilio de imágenes y videos tomados de la Internet, pero también es prácticamente imposible andar por todo el mundo observando los

matices más sutiles del concepto de frontera. El concepto no se presta para capturarlo de manera sencilla en un salón de clases, pero tampoco se presta para estudiarlo con un cierto nivel de inmediatez. La frontera fuerza al docente a representarla en todas sus dimensiones, pero siempre de una manera un tanto superficial, sobre todo si no es posible acceder fácilmente al campo. Al conformar un programa de estudios, es esencial pues que el instructor considere todas estas complejas dimensiones y encuentre los mejores y más efectivos métodos para transmitir la riqueza del concepto mismo en la realidad humana.

Así pues, el problema central de la enseñanza y el aprendizaje en materia de fronteras es cómo considerar el gran problema de la necesidad de impartir conocimientos universales al mismo tiempo que dar a conocer contextos muy particulares y conducir a las mentes de los estudiantes por conocimientos básicos al mismo tiempo que inculcar una cultural crítica de la fronterología.

El reto de la multidisciplinariedad de los estudios fronterizos

El apartado anterior deja además en claro que los estudios fronterizos son, inherentemente, multidisciplinarios. Es decir, los estudios fronterizos son una meta-disciplina, es decir un campo que, como se dijo, toma de muchas otras disciplinas — de la cartografía, de la geopolítica, de la administración pública, de la sociología, de la antropología, de las relaciones internacionales, de la economía, de la ingeniería, y hasta de la filosofía, etc. Y esto nos lleva a pensar que un fronterólogo debe, casi por necesidad, conocer de muchos campos para poder transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje la complejidad y pluridisciplinariedad de los estudios de las fronteras. Pero ¿quién puede saber de todo esto de tal manera que lo pueda transmitir en un curso sobre fronteras? La exigencia sobre el conocimiento es muy vasta.

Dar cursos de fronterología es transmitir, aparte de la complejidad del concepto de frontera como tal, la perspectiva multidisciplinaria del mismo y esto presenta un enorme reto porque la respuesta a la pregunta ¿Cuál es el objeto de los estudios fronterizos? depende también de la disciplina desde la que se aborda el objeto de estudio — como en un prisma, cada ángulo revela algo diferente. En cierta

manera, desde nuestras disciplinas todos podemos ser fronterólogos, pero un docente fronterólogo debe entender por lo menos un poco de todo — una tarea difícil si no imposible. Desde la geopolítica, la frontera se ve como territorios y conflicto (Van Houtum, 2005); desde la sociología como una serie de sistemas humanos, culturales e identitarios (Bhabha, 2013); desde la lingüística como una hibridación del lenguaje (Martínez, 2003); desde la economía como la estructura de incentivos de conducta que se manifiestan en los flujos de bienes, servicios, capital, y personas (Manyika et al., 2014; Van Schendel, 2005); desde la antropología en formas de vida ocasionadas por el fenómeno físico de la frontera (Han y Antrosio, 2019); y así sucesivamente. Claro que existen también otras formas de organizar el estudio de las fronteras: La línea fronteriza como una variable dependiente, como algo producido por otros fenómenos, i.e., colonización, capitalismo, y la expansión territorial (Herbst, 1989) o el desarrollo y la proximidad urbana (Boehmer y Peña, 2012), o como una variable independiente, productora de otros fenómenos. Todos estos elementos deben considerarse en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe dejar en claro la direccionalidad de la técnica metodológica, es decir, si el estudio contempla a la frontera como un productor de fenómenos o la producción de otros fenómenos, so pena de confundir al estudiante y perder su atención. Otros estudiosos de la frontera encuentran la solución a este reto en las transversalidades interdisciplinarias del objeto, contemplándolo simultáneamente como variables dependiente e independiente, como esquemas complejos de los espacios fronterizos en los cuales no es posible discernir qué incluye sobre qué sino que todos los elementos del terreno interactúan de manera compleja; o como problemas de habitabilidad que surgen a partir de espacios divididos; o como una cuestión de flujos legales e ilegales que originan esquemas de control y vigilancia, etc. Al final, las fronteras son totalizantes en su influencia en todas las direcciones, y el trabajo de toda clase sobre ellas debe al mismo tiempo dejar clara su complejidad y hacer el objeto simple de entender.

En este sentido, muchos cursos de estudios fronterizos, según se refleja en los programas de estudios analizados para este ensayo, comienzan primero con una discusión profunda del objeto

de los estudios fronterizos y su contenido se va dirigiendo al área de especialidad del docente, sin abordar muchos de los otros temas, en gran parte porque no son parte del acervo intelectual del enseñante. Dar clases de estudios fronterizos es pues, sin duda, un enorme reto para los docentes puesto que requiere de un conocimiento amplio en temas altamente diversos, aunque mayormente en las ciencias sociales. En los estudios fronterizos se conjuntan muchos temas, pero también muchas disciplinas y campos de estudio que requieren de una capacidad sintética vasta para poder involucrar al estudiante de manera exitosa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Un reto auxiliar es también que, al estudiante de fronteras, incluyendo a los estudiantes de pregrado como de postgrado, se le debe exigir una preparación anterior profunda en muchos campos para poder examinar un objeto tan completo como las fronteras y participar activamente de las diversas discusiones sobre el tema en seminarios, talleres, simposios, y otras reuniones propias de la meta-disciplina. Una ventaja que ofrece el estudio de las fronteras, sin embargo, es que el objeto se presta también para socializar al estudiante en varias otras disciplinas. Es decir, al enseñar sobre el tema de las fronteras, se pueden también transmitir conocimientos en otras áreas, tales como la historia, la geografía, los estudios culturales, la economía, la política, la sociología, la antropología, etc.

Retos metodológicos y su incidencia en la docencia sobre fronteras

Como se mencionó anteriormente, los estudios fronterizos presentan una serie de retos al proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las discusiones y los debates internos de la meta-disciplina. Pero, además de estos, existen otros retos que tienen que ver con los instrumentos metodológicos propios de un campo tan abierto y multifacético que no sólo aún no resuelve la mayor parte de sus temas conceptuales y teóricos, sino que tampoco ha resuelto gran parte del problema de sus acercamientos metodológicos. Así pues, entre otros retos substantivos (o internos) de los estudios fronterizos se encuentran también los predicamentos metodológicos que afligen a la meta-disciplina. El Estado-nación, por ejemplo, sigue siendo un referente central en las metodologías utilizadas en la fronterología (Amelina et al., 2012). Además, los estudios fron-

terizos se caracterizan fundamentalmente por ser de corte cualitativo — especialmente estudios de caso, con una riqueza descriptiva amplia, pero que limitan la capacidad de encontrar patrones universales dentro de la disciplina (Wilson y Donnan, 2012). Es decir, los estudios cuantitativos están prácticamente ausentes de los estudios fronterizos. Una revisión de la bibliografía, y también de los programas de estudio sobre temas fronterizos y de las discusiones en congresos y conferencias, muestra que efectivamente el sesgo ha sido fundamentalmente hacia los estudios de caso. Ahora bien, los estudios fronterizos se aventuran de vez en cuando a los estudios comparados, pero muchos de ellos carecen del rigor de los estudios comparados sistemáticos (Paasi, 2012; Correa-Cabrera y Konrad, 2020). En muchos programas de estudio, por ejemplo, se asignan lecturas sobre casos a profundidad, con pocos hilos comparativos sobre distintas fronteras entre sí. Los estudios cuantitativos están prácticamente ausentes. Hay incluso quienes han argumentado que uno de los impasses más importantes del desarrollo teórico de la meta-disciplina de los estudios fronterizos pasa precisamente por un debate sobre los métodos utilizados en la misma (Payan, 2014). Se hace urgente, sin embargo, que tanto en la producción substantiva como en el ejercicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, busquemos utilizar herramientas metodológicas que permitan comparar entre diversas interacciones transfronterizas, diversos sistemas económicos y los flujos que estos representan, los esquemas de cooperación binacional en diversos contextos, la hibridación cultural e identitaria que ocurre en las fronteras de muchos países, etc. Se requiere, además, que se busque activamente utilizar bases de datos para llevar a cabo estudios cuantitativos que permitan teorizar desde otras perspectivas metodológicas. Sin una diversidad de acercamientos metodológicos, la meta-disciplina no podrá avanzar en su autonomía como un campo independiente de otras disciplinas, aun cuando se encuentre en interacción con estas. Tampoco podremos construir la disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la instrucción en diversas metodologías que avancen las habilidades de los estudiantes e incluso de los mismos miembros de la comunidad epistémica.

Independientemente de los temas alrededor de los instrumentos metodológicos más adecuados para la fronterología, el impacto de este debate es profundo en el proceso de enseñanza--aprendizaje porque la mayor parte de los estudios presentados en las conferencias —y por tanto en los salones de clase — son de corte cualitativo, altamente descriptivo, y muy tímidos en su manejo de bases de datos en general. Efectivamente, un vistazo por los programas de estudio sobre fronteras deja entrever el sesgo cualitativo de la mayor parte de los estudios sobre fronteras y la enorme necesidad no sólo de romper con los impasses teóricos sino también con el problema del método. Peor aún, los componentes metodológicos de los programas de estudio que revisamos raramente contienen un apartado dedicado a discutir cuáles son los mejores acercamientos metodológicos a la meta-disciplina.

Ahora bien, existe un enorme debate en los estudios fronterizos con respecto a la posibilidad de transcender los estudios de caso. Las fronteras son fenómenos únicos y es cierto que buscar acercamientos teóricos requiere a veces de una cantidad de datos no fácilmente disponible a los estudiantes de las fronteras. Es cierto también que encontrar bases de datos compatibles mundialmente es difícil, y que a veces hay que dedicar tiempo a generarlas — lo cual es también muy costoso. En efecto, los estudios estadísticos están ausentes en parte porque estos problemas básicos de medición no han sido resueltos (Gerber y Mendoza Cota, 2020). Pero esto no debe implicar que los estudiantes de fronteras deban ser confinados por los docentes a estudios cualitativos. Al contrario, los cursos de estudios fronterizos deben representar oportunidades importantes para inducir a los estudiantes a pensar en una diversidad de métodos o en acercamientos mixtos para lograr encontrar patrones alrededor del fenómeno de las fronteras y apresurar el paso de la meta-disciplina. Es claro que muchas otras disciplinas, por ejemplo, la ciencia política, pasaron por este proceso y su sesgo se convirtió en lo contrario — un sesgo cuantitativo en la mayor parte de los estudios de hoy. Por supuesto que no se trata de dar un giro hacia lo cuantitativo, pero se pierde un elemento importante si no se busca la utilización de métodos cuantitativos o mixtos en los estudios fronterizos. Ese sigue siendo el reto.

Investigación de campo en los espacios fronterizos

Además de los importantes debates conceptuales, teóricos y metodológicos internos a la meta-disciplina de los estudios fronterizos, los cuales presentan enormes retos y problemas al proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis de las fronteras enfrenta también retos prácticos, propios de la importancia que han cobrado las fronteras ante la creciente ingobernabilidad mundial y el retroceso hacia modelos nacionalistas de gobernanza. En efecto, muchos de los problemas de gobernanza global se han agolpado en las franjas fronterizas, en donde concurren los grandes flujos asociados con los procesos de globalización, desde los migrantes expulsados por las condiciones económicas y de seguridad en sus países (Mavroudi y Nagel, 2016) y los deportados de los países desarrollados hacia los países en vías de desarrollo, hasta los flujos ilegales de las múltiples industrias ilegalizadas que van desde los estupefacientes y otros contrabandos (Roth, 2017) hasta las especies en peligro de extinción (Schneider, 2012) hasta los crecientes flujos comerciales y los millones de turistas. Las respuestas de los Estados-nación ha sido clara: Refronterizar dramáticamente sus límites, aumentando de manera considerable el andamiaje de seguridad, vigilancia y control en los mismos — con enormes costos a los erarios, a los usuarios de las fronteras, y a la libertad de circulación mediante la creación de espacios bajo estado de excepción. En los espacios fronterizos se manifiestan además las estructuras de poder — medidas en las prioridades de los estados adyacentes, en donde es evidente que mientras que las personas son indeseadas o no bienvenidas, el comercio de bienes y servicios cobra una prioridad sorprendente. Aun cuando los flujos de personas disminuyan, por ejemplo, los flujos impulsados por el privilegio del capital no lo hacen — tal y como lo hemos visto en la frontera México-Estados Unidos durante la pandemia de la COVID-19 en el año 2020. Así pues, durante el siglo XXI, los espacios fronterizos han experimentado un alto nivel de securitización (Popescu, 2011). Las fronteras se han convertido en espacios de amplias disputas en materia de migración, crimen organizado, y otros fenómenos indeseables desde el punto de vista de los gobiernos centrales, quienes han desplegado enormes presupuestos y cuerpos policíacos militarizados con el afán de controlar sus peri-

ferias territoriales. El número de barreras físicas — en muchos casos muros fronterizos — se ha multiplicado también (Vallet, 2014). Y se han creado espacios de excepción, en los cuales el usuario del cruce fronterizo es obligado de jure y de facto a renunciar a cualquier derecho ciudadano e incluso humano por el simple hecho de cruzar la línea fronteriza (Salter, 2008; Davitti, 2019). En general, cualquier persona que se acerca a una línea fronteriza hoy arriesga ser expulsada de la zona, cuestionada sin apelación a ningún derecho, o incluso arrestada o detenida—y en algunos lugares se arriesga hasta la muerte como es el caso de la zona limítrofe entre Israel y Palestina, por ejemplo (Homes y Holder, 2019).

Ahora bien, ¿qué significa esto para los estudiosos de las fronteras? Los autores de este ensayo, estudiosos de la frontera México-Estados Unidos han sido en varias ocasiones ahuyentados de la franja fronteriza al investigar la infraestructura física y las actividades de la Patrulla Fronteriza de Estados Unidos. La franja adyacente se considera territorio fuera del alcance de los estudiosos—los activistas son todavía menos bienvenidos. El gobierno de Estados Unidos ha clasificado gran parte de las estadísticas y las actividades de las agencias gubernamentales que se hacen cargo de la frontera, so pretexto de arriesgar la seguridad de tales actividades. Los agentes de la Patrulla Fronteriza (BP), los cuales forman parte de la Agencia de Aduana y Protección Fronteriza (CBP), y la propia Agencia de Migración y Aduanas (ICE), entre otras, tienen acceso a información de los cuerpos de inteligencia e información sobre periodistas y activistas con el propósito de controlar el acceso a sus actividades (Del Bosque, 2019). La inmunidad de la que gozan por sus propios abusos de migrantes e incluso de investigadores y estudiantes legítimos y de activistas de las fronteras también ha crecido. En cierta manera, estudiar las fronteras es arriesgarse a caer en manos de estos agentes, cuya discrecionalidad es casi total, puesto que los espacios fronterizos son prácticamente zonas de excepción.

Todo esto ha significado una resistencia cada vez mayor sobre la capacidad de los académicos de obtener información, de supervisar las actividades de los agentes fronterizos, y de acceder a los espacios de la franja. Las burocracias son cada vez más resis-

tentes a la capacidad de los estudiosos de las fronteras — y de los activistas — de revisar y observar sus acciones y movimientos. De manera más incisiva, las agencias gubernamentales comienzan a negar acceso a datos sobre los flujos y sobre sus propias acciones, lo cual dificulta estudiar los esquemas que toma la gobernanza de los espacios fronterizos y los flujos transfronterizos. Un número creciente de fronteras en el mundo han seguido esta trayectoria, dificultando el trabajo académico de la mayor parte de los estudiosos. Así pues, exigir trabajo de campo a nuestros propios estudiantes de fronteras implica exponerlos a ciertos peligros que si bien no son letales sí pueden involucrar acusaciones tales como la "interferencia" con actividades oficiales o el traspasar espacios que las propias agencias gubernamentales consideran exclusivas.

Es decir, el estado de excepción que se ha asentado en los espacios inmediatos a los límites fronterizos, la secrecía con que las burocracias ejercen el poder, el intimidante uso de la tecnología y la ley en contra de estudiosos y activistas (Jordan, 2019), el uso retórico y político de lo fronterizo, y la resistencia a rendir cuentas por parte quienes controlan esos espacios han hecho impráctico e incluso peligroso el trabajo de campo. Las visitas a la zona fronteriza son interrumpidas por agentes de la Patrulla Fronteriza averiguando porqué académicos y estudiantes están visitando el lugar en donde está el muro. Es común que los agentes pidan que la gente se retire del lugar "por su bien" porque dicen que es una zona de conflicto. Entrevistar a deportados, o a refugiados (en ambos lados de la frontera) también es más difícil porque los albergues limitan el acceso a visitantes para poder proteger a las personas bajo su cargo. Para los académicos que investigan asuntos binacionales es más difícil cruzar la frontera de regreso a los Estados Unidos y pueden perder 3-4 horas en las filas para regresar. Todo esto hace que el trabajo de campo sea más difícil, si no imposible. Para los académicos, como nosotros, que sabemos que los problemas binacionales requieren de soluciones binacionales, el no poder trabajar e investigar en ambos lados de la frontera es una gran limitante para poder documentar el fenómeno social. También, la falta de interacción binacional entre académicos, ciudadanos,

Organizaciones no Gubernamentales, representantes de gobierno, impide la cooperación y el entendimiento transfronterizo que es fundamental en poder solucionar problemas fronterizos.

Ahora bien, las amenazas al trabajo de investigación de campo y la capacidad de hacerlo de manera segura no sólo vienen del Estado y del aparado de seguridad desplegado por el mismo Estado, sino que vienen también de los mismos grupos delincuenciales que también utilizan la frontera para sus actividades. Por las fronteras fluyen no sólo capitales, bienes y servicios e individuos debidamente sancionados por los gobiernos sino también capitales, bienes, servicios e individuos ilegalizados o no autorizados por los gobiernos. Como tal, estos flujos constituyen poderosos mercados negros que se nutren de los réditos ocasionados por el mismo proceso de ilegalización frente a una demanda que no se extingue simplemente porque el Estado lo ordena. Así pues, individuos que se dedican a facilitar y gobernar estos flujos subrepticios también tienen un interés en no ser detectados, descubiertos y mucho menos estudiados en sus actividades. Cualquier académico o estudiante de las fronteras que dedique parte de su trabajo de campo a entender estos flujos se expone también al peligro que representan los actores de estos mercados negros. Ahora bien, cada vez se ha hecho más evidente que en las fronteras operan actores criminales que en sí representan un peligro para los investigadores de campo, pero también agentes de BP, CBP o ICE o cuerpos policiales — dependiendo de la frontera — que colaboran con grupos delincuenciales y que también pudieran, en el mejor de los casos, impedir el trabajo de los estudiosos de fronteras, y en el peor de los casos intimidarlos, confiscar sus equipos, y hasta someterlos al ejercicio de violencias verbales o físicas. Para quienes queremos que los estudiantes salgan al campo, es importante considerar todos estos riesgos adicionales.

La fronterología y el activismo

Sin duda, la relación entre el mundo académico y el activismo siempre ha sido complicada. Hay quienes consideran el mundo académico una torre de marfil, remota e inaccesible al mundo cotidiano. Es difícil olvidar por ejemplo que el escolasticismo medieval se hizo acreedor a la pregunta: ¿cuántos ángeles caben en la

punta de un alfiler? Pero la realidad es que la relación entre la academia y el mundo que la rodea es mucho más compleja (Deshman y Hannah-Moffat, 2015) y ciertamente cada vez más estrecha. Los académicos, o por lo menos la mayoría, consideran sumamente importante aportar a partir de sus investigaciones científicas insumos para cambiar el entorno—ya sea a través de una interacción directa con los decisores en política pública, mediante la difusión directa del conocimiento generado hacia el público en general, o articulando cuestionamientos y tributando datos para los activistas de la sociedad civil (Staudt y Coronado, 2002; Coronado, 2019). En varias reuniones académicas hemos escuchado a colegas describir su trabajo de investigación que a veces les piden varias diferentes entidades del gobierno. Por ejemplo, en una conferencia en la sede de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF) en Tijuana, se explicó en una mesa de trabajo que investigaciones que llevaban a cabo en ese centro de investigación, fueron promovidas e impulsadas por la Secretaria de Salud a nivel federal para poder documentar el beneficio de que madres que acaban de dar a luz se quedaran internadas 24 horas después del parto. La investigación indicó que las madres que salían antes de las 24 horas regresaban ellas y sus bebés con problemas más serios de salud. Las recomendaciones de una nueva política pública para que las madres se quedaran en el hospital las 24 horas dieron buenos resultados.

Una importante cantidad de académicos se convierten en funcionarios, comentaristas mediáticos, consultores, y hasta activistas. Los fronterólogos no son la excepción e incluso, entre quienes estudian las fronteras, se percibe más profundamente la necesidad de resistir los efectos más perversos de los procesos de fronterización—aunque hay que reconocer que hay quienes se conforman con ir al campo, investigar un tema, escribir sobre el mismo, y extraerse sin mucho más que un artículo publicado en alguna revista indexada. Para la mayor parte de los fronterólogos, sin embargo, esto no es el caso.

Muchos fronterólogos se convierten en observadores críticos de las fronteras y cuestionan de manera constante el aparato de seguridad, el trato inhumano y falto de ética de los migrantes, la ausencia de esquemas de cooperación para la gobernanza de las

zonas fronterizas, la explotación capitalista de los trabajadores, los efectos del creciente comercio internacional en la habitabilidad de las fronteras, etc. Los autores de este artículo hemos visto de primera mano un acerbo emergente de obras que zigzaguean entre lo académico y el activismo. Esto evidentemente no es único de una frontera. Esta necesidad de justicia, ante las revelaciones de injusticia mediante estudios de campo, ocurre en muchas fronteras. Así como se dan en la frontera México-Estados Unidos, también ocurren en la frontera entre Israel y Palestina o con los flujos entre África e Italia o el Medio Oriente y Turquía y Grecia.

Ahora bien, las fronteras son, sin duda, espacios de enorme controversia en el mundo moderno. En las franjas fronterizas convergen la explotación económica y laboral, el tráfico de personas, los flujos ilegales que dan razón a gran parte de la delincuencia organizada, anillos de pobreza, administración competitiva e ineficiente de recursos naturales, burocracias represivas, cancelación de derechos procesales y hasta humanos, etc. Quienes estudian la gobernanza y la habitabilidad de las zonas y los flujos transfronterizos rápidamente caen en la cuenta de que las fronteras son fácilmente espacios de explotación, represión, injusticia, exclusión, etc. Ante estos fenómenos es difícil no convertirse en un activista. Pero esto presenta dos retos importantes.

El primer reto tiene que ver con el proceso de enseñanza--aprendizaje. ¿Cómo conducir al estudiante de fronteras por el método científico, que implica una cierta distancia emocional, un vaciamiento de valores y prejuicios, una observación fría de los fenómenos a la mano, y una claridad y neutralidad efectivamente académica y al mismo tiempo inculcar un involucramiento humano con el sujeto y el espacio fronterizo y los esquemas de represión y exclusión que representan las fronteras? El docente-investigador debe necesariamente buscar el equilibrio entre estos dos mundos que si bien son compatibles pueden fácilmente convertirse en mutuamente disruptivos. El segundo reto consiste en mantener una relación relativamente afable con los actores que habitan los espacios fronterizos a fin de conservar el acceso a sus datos, su conocimiento, y sus perspectivas y al mismo tiempo ejercer una conciencia social capaz de exponer las agendas más obscuras, de descubrir

los esquemas de opresión y exclusión, de exhibir las estructuras de poder, de cuestionar al mismo Estado-nación y sus burocracias. Los académicos fronterizos—de manera muy intensa, aunque no necesariamente única—se encuentran por fuerza entre quienes ostentan y ejercen el poder y entre quienes son objeto de la ostentación y ejercicio de ese poder. Mantener la neutralidad que exige la academia y mantener un acceso permanente a los espacios objeto de estudio es sin duda una tarea que requiere de una habilidad fina en extremo. Otro reto es el compromiso que uno incurre cuando hace su investigación con organizaciones no gubernamentales (ONGs) en sitios como La Casa del Migrante[3] y la organización *Deported Veterans Support House- Bunker Juárez*[4] (*Casa de Apoyo a Veteranos Deportados*, etc., en los cuales el investigador siente, por ética y empatía, la necesidad de un quid pro quo. Uno de los autores de este ensayo, por ejemplo, al hacer trabajo de investigación con migrantes, por este tipo de situaciones, ha llevado donativos a La Casa del Migrante en Ciudad Juárez, y a los veteranos deportados les pidió que no dudaran en manifestar sus necesidades y que se iba a hacer todo lo posible por darle atención a su situación y apoyar para que el Congreso de EE. UU. aprobase alguna de las versiones de la iniciativa de ley titulada *Return Our Veterans.* Esto implica que, mientras que es importante formar estudiosos de las fronteras, es también difícil no inculcar

3 La misión de las Casas del Migrante Scalabrini es ofrecer respuestas y servicios de forma inmediata, gratuita y desinteresada promoviendo a la persona migrante de una manera integral (https://www.migrantes.com.mx/casas-del-migrante-scalabrinianas). Varias ciudades fronterizas, como Tijuana, Ciudad Juárez, Nuevo Laredo cuentan con una Casa del Migrante que apoyan a migrantes, refugiados y a deportados de los Estados Unidos.

4 Estados Unidos permite a residentes legales permanentes ingresar en el ejército, aunque no sean ciudadanos americanos. Varios residentes permanentes legales que nacieron en México han servido en el ejército americano. Algunos miembros de las fuerzas armadas con residencia legal permanente, después de su servicio militar en Viet Nam, Iraq, Afganistán, han tenido problemas legales y han sido deportados a su país de origen en este caso a México. Estos veteranos deportados han establecido "bunkers" en ciudades fronterizas, Mexicali, Ciudad Juarez, Tijuana, para apoyarse mutuamente. Ver: https://www.facebook.com/DVSHJuarez/.

cierta empatía por diversos actores que lidian con las fronteras y sus efectos día a día. La formación ética es tan importante como la formación intelectual y académica.

Lo que sí es cierto es que raramente se puede ser académico sin traspasar la línea del activismo en pro de quienes son las víctimas de los esquemas que hoy y cada vez más gobiernan las franjas fronterizas como espacios de excepción. Una de las más elocuentes exposiciones de estos dilemas es el trabajo de Ochoa O'Leary, Deeds, y Whiteford: *Uncharted Terrains: New Directions in Border Research, Methodology and Practice* (2013). Los autores de este texto exploran los puntos más centrales de este tema: la investigación en contextos transnacionales, frecuentemente impredecibles y volátiles y la pregunta central sobre la capacidad del académico de trabajar con poblaciones vulnerables, tales como los migrantes, por ejemplo, y mantener al mismo tiempo todos los estándares éticos y metodológicos mientras se intenta proveer información a los decisores sin incriminar a migrantes o coyotes o traficantes, etc. Además, toda la información generada por los académicos se puede convertir sin duda en insumos para una política fronteriza mucho más punitiva—ya sea en migración, trata de personas, o trabajadores de maquiladoras, o cualquier otro tema. Y si el académico se convierte en un activista, las autoridades a veces, y cada vez más, lo ponen en la mira e incluso lo penalizan, como lo fue el caso de Scott Warren en Arizona, quien fue preso, convicto, y después liberado bajo un proceso de apelación, por haber dedicado parte de sus esfuerzos a establecer estaciones de agua potable para los migrantes en el desierto de Arizona.

La ética en los estudios fronterizos

Uno de los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje que merece atención en el estudio de las fronteras—como en muchos otros campos, especialmente en aquellos como la medicina—es el tema de la interacción entre el sujeto de estudio y el estudioso. Esto es una cuestión que tiene que ver con la ética (Ojeda de López et al., 2007). Efectivamente, así como los estudiosos de las fronteras a veces se convierten en activistas por entrar en contacto con las estructuras de poder con todas sus externalidades negativas que se

manifiestan en las franjas fronterizas, estos también a menudo interactúan con personas que utilizan la frontera para sus fines, legales o ilegales. Al hacerlo, los fronterólogos a menudo se encuentran con personajes tales como narcotraficantes, tratantes de personas, y otros individuos a lo mínimo desagradables y a lo máximo criminales que permiten acceso a sus actividades bajo la condición de que el académico no delate estas actividades. En cierto sentido esto compromete la ética del mismo investigador, quien puede encontrarse en una situación de peligro o en una situación en la cual otras personas están en peligro, pero no puede hacer nada o la condición es que no haga nada. En este mismo tenor, es difícil inducir a los estudiantes a realizar trabajo de campo sin tener que abordar estos difíciles momentos del investigador de campo. Sin embargo, es necesario discutir estos potenciales problemas con los estudiantes antes de que puedan ocurrir. Si no se establecen los límites éticos o morales de la investigación se arriesga a que el estudiante quede inhabilitado para reconocer ciertas situaciones con oportunidad y para que tome decisiones pertinentes y adecuadas para la protección de su persona y la integridad de su sujeto de estudio — sin llegar a ser un cómplice de facto de una acción ilegal o inmoral, pero sin privarse del acceso a la oportunidad de observar el fenómeno de interés.

En resumen, el académico busca investigar el objeto de su interés desde un punto de vista científico, pero ¿cuál debe ser su relación humana con este objeto? Las preguntas son siempre las mismas: ¿Cómo entrar en un esquema de investigación y observar actividades cuestionables ya sea legal o moralmente y no intervenir? ¿Cómo proteger al sujeto de estudio — pregunta algo fácil de responder cuando se trata de una víctima, pero nada fácil de responder cuando se trata de un victimario? La respuesta reside, quizás, en un equilibrio satisfactorio a la conciencia del investigador, quien debe saber en qué momento y cómo balancear su interés científico con su obligación moral como ser humano y como persona.

Los costos de estudiar la frontera

Estudiar las fronteras tiene otro reto importante: La ubiquidad de las fronteras y los elevados costos que esto significa para llevar a cabo estudios comparados de fronteras. El objeto de es-

tudio de los fronterólogos está en todos lados: zonas limítrofes entre países y territorios; puertos marítimos y aeropuertos; zonas oceánicas remotas; y cada vez más espacios fronterizados en el interior de regiones y países. Algunas fronteras son de remoto acceso o envueltas en conflictos armados o flujos transfronterizos a los cuales hay poco acceso. En este sentido, hacer trabajo de investigación es sumamente costoso. Y no hacer trabajo de campo es restarle credibilidad al trabajo del investigador— quien se vería confinado al trabajo de escritorio, el cual pierde los matices que sólo se pueden accesar estando en el terreno de investigación. Así pues, investigar las fronteras, por lo menos de manera comparada o masiva, requiere de una serie de recursos raramente disponibles en las ciencias sociales y ciertamente en la fronterología.

Ahora bien, los fronterólogos se encuentran en todo el mundo y, como en casi cualquier disciplina, interactuar con otros fronterólogos requiere de trabajo en conjunto tales como seminarios, conferencias, talleres, etc., los cuales se pueden tornar extremadamente caros rápidamente. Como muestra se encuentra el trabajo de los fronterólogos que se reúnen en el contexto de la Asociación de Estudios Fronterizos (ABS, por sus siglas en inglés) y de la red "Regiones Fronterizas en Transición" (BRIT, por sus siglas en inglés). La Asociación de Estudios Fronterizos se reúne una vez al año en alguna ciudad de los Estados Unidos. Cualquier participante debe estar preparado para pagar transporte aéreo, alojamiento, y otros viáticos, además de las cuotas de la asociación y de la conferencia. La presencia de la Covid-19 en el año 2020, sin embargo, ha abierto la posibilidad de llevar a cabo conferencias virtuales, que pudieran no sólo ser menos costosas sino más incluyentes. La oportunidad de asistir a interactuar con la comunidad epistémica de estudios fronterizos, y escuchar el trabajo de otros participantes y presentar el trabajo propio, puede costar hasta miles de dólares. Pero mucho de los gastos los pagan las universidades. Para los europeos esto pudiera ser un tanto asequible, pero para personas que tiene que viajar de Latinoamérica, África, y algunos países de Asia el costo es a menudo prohibitivo. En la experiencia de los autores de este ensayo, por ejemplo, llevar a los estudiantes de postgrado de las universidades mexicanas es difícil, no sólo por el costo sino

porque también a veces hay dificultades para obtener visas, ya que muchas conferencias y talleres se llevan a cabo en países que requieren de tal documento para el ingreso. Es sorprendente que a pesar de todo los obstáculos muchos académicos de países donde las universidades tienen menores recursos participen en los congresos de la ABS. Lo mismo ocurre con las reuniones bienales de la red Regiones Fronterizas en Transición. Precisamente porque estas conferencias se llevan a cabo en una frontera del mundo—tales como Israel-Palestina, Corea-Japón, Nigeria-Benín, Alemania-Dinamarca, India-Bangladesh, etc.—las cantidades monetarias necesarias para desplazarse no sólo excluyen a los estudiantes de postgrado sino también a muchos académicos ya avanzados en sus carreras. De igual manera, existen una serie de centros de investigación fronteriza importantes, tales como el "Centro de Estudios Fronterizos" de la Universidad de Durham, en Inglaterra, el cual se enfoca en la resolución de disputas territoriales con un énfasis especial en la resolución de disputas marítimas. Los seminarios son altamente deseables, pero se llevan a cabo en Inglaterra, haciendo muy inaccesible sus conocimientos a personas de muchos países que pudieran interesarse en el tema[5].

Vale la pena también hablar del tema del idioma. La *lingua franca* de los estudios fronterizos es el inglés. Pero muchas personas que estudiantes fronteras no hablan este idioma o no lo pueden leer, impidiéndose así el acceso a la bibliografía en ese idioma. Este problema sucede también en dirección opuesta. Muchos académicos de Estados Unidos no hablan español, portugués, francés, italiano o chino—idiomas con un creciente acervo de estudios de fronteras, pero que siguen inaccesibles a quienes no los leen. Entrenar a los estudiantes en otros idiomas es también difícil y caro. Por tanto, el desarrollo y los intercambios en la meta-disciplina quedan limitados por el problema de los idiomas, aunque esto es algo en común con otras disciplinas universales. En los estudios fronterizos, sin embargo, esto es un probado obstáculo para el avance de la meta-disciplina.

5 El IBRU: Centro para Investigaciones Fronterizas es parte del Departamento de Geografía de la Universidad de Durham, en Inglaterra. Más informaciones están disponibles en: https://www.dur.ac.uk/ibru.

En general, para los fronterólogos, los costos involucran salarios tanto del investigador como del resto del equipo; materiales y equipo de investigación tales como las computadoras, las cámaras, las bases de datos, los instrumentos de medición, etc.; el tiempo dedicado al traslado, las reuniones, las conferencias, etc.; y otros costos del trabajo de campo, incluyendo la negociación del acceso a los datos, la construcción de redes, y los procesos de publicación. Hay otros costos no monetizados, por supuesto, tales como el tiempo lejos de casa o familia. Cualquier docente-investigador dedicado a la academia en la meta-disciplina de los estudios fronterizos debe considerar estos elementos al diseñar no sólo sus propias investigaciones sino también las investigaciones emprendidas por sus estudiantes.

El reto de enseñar y aprender las fronteras en el siglo XXI

Los estudios fronterizos son una meta-disciplina emergente que ha cobrado enorme importancia en años recientes. En este sentido, los estudios fronterizos no son diferentes de otras disciplinas; sus fortunas suben y bajan con los eventos contemporáneos coyunturales y de mediano y largo alcance. En los 1990s, la meta-disciplina pasó por un período de harto optimismo sobre los procesos de globalización y, sobre todo, de lo que parecía ser una oleada de procesos desfronterizantes — léase apertura de fronteras en todo el mundo, liderados en parte por los avances de la Unión Europea y acuerdos regionalizantes como el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (hoy Tratado México-Estados Unidos-Canadá, T-MEC). Después de los ataques terroristas del 11 de septiembre del 2001 en los Estados Unidos, la disciplina viró hacia el estudio de la complejidad de las fronteras a partir de los nuevos procesos de fronterización. Y hoy, la meta-disciplina presta atención a los flujos transfronterizos irregulares, tales como la migración, y el uso de las tecnologías para vigilar y controlar las fronteras. Es decir, la fronterología es también parte de su contexto y su curso obedece, como muchas otras disciplinas, a las preocupaciones presentes.

Asimismo, el interés en las fronteras del mundo ha atraído a muchos académicos nuevos y fortalecido las organizaciones académicas y las redes epistémicas dedicadas al estudio de las fronteras. Pero con la extensión y la "normalización" de la meta-disciplina y su importancia han crecido también los costos de ejercerla

en el mundo. Además de los retos internos a la meta-disciplina y todavía no resueltos como son los grandes problemas de conceptualización, teorización, y metodología, los accesos al objeto de estudio se han reducido, los riegos han aumentado, los costos han subido, y los esfuerzos requeridos de los docentes-investigadores para consolidar la meta-disciplina se han elevado. Formar nuevos fronterólogos, tanto a nivel pregrado como a nivel postgrado, exige hoy en día considerar todos los costos que hoy se han normalizado en la disciplina, y obliga a mirar a otras disciplinas y meta-disciplinas con la finalidad de entender cómo se han resuelto muchos de estos retos y problemas.

Referencias

AMBROSINI, Maurizio; CINALLI, Manlio; JACOBSON, David. (Eds). Migration, Borders and Citizenship: Between Policy and Public Spheres. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2020.

AMELINA, Anna; NEGRITZ, Devrimsel D; FAIST, Thomas; SCHILLER, Nina Glick. Beyond Methodological Nationalism: Research Methodologies for Cross-Border Studies. New York, NY: Routledge, 2012.

BHABHA, Homi K. Nation and Narration. New York, NY: Routledge, 2013.

BOEHMER, Charles R.; MEDINA, Sergio Peña. The Determinants of Open and Closed Borders. Journal of Borderlands Studies, v. 27, n.3, p. 273-285, 2012

CORONADO, Irasema. Resilient Families amidst adversity in Colonias. , Universidad Nacional Autónoma de Mexico: Voices of Mexico, n. 108, 2019

CORREA-CABRERA, Guadalupe; KONRAD, Víctor. North American Borders in Comparative Perspective. Tucson, AZ: The University of Arizona Press, 2020.

DAVITTI, Daria. Biopolitical Borders and the State of Exception in the European Migration 'Crisis'. European Journal of International Law 29, n. 4 (November), p. 1173-1196, 2019.

DEL BOSQUE, Melissa. Border Agents Can Now Get Classified Intelligence Information. Experts Call That Dangerous. ProPublica (Noviembre 29), 2019. Ver: https://www.propublica.org/article/border-agents-can-now-get-classified-intelligence-information-experts-call-that-dangerous.

DESHMAN, Abby; HANNAH-MOFFAT, Kelly. Advocacy and Academia: Considering Strategies of Cooperative Engagement." Social Justice v. 42, n.2, p. 91-112, 2015.
DÍAZ, George T. Border Contraband: A History of Smuggling across the Rio Grande. Austin, TX: University of Texas Press, 2015.
DIENER, Alexander; HAGEN, Joshua. Borderlines and Borderlands: Political Oddities at the Edge of the Nation-State. New York, NY: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.
GERBER, James; MENDOZA COTA, Eduardo. Data for Mexico-U.S. Border Studies: A Comparison of Mexican and U.S. Data Collection and Distribution. In: PAYAN, Tony; CRUZ, Pamela L. (Eds.). Binational Commons: Institutional Development and Governance on the U.S.-Mexico Border. Tucson, AZ: University of Arizona Press, 2020.
HAN, Sallie; ANTROSIO, Jason. Walls, Fences and Barriers: Anthropology on the Border. Open Anthropology v.7, n.1 (Marzo), 2019. Ver: https://www.americananthro.org/StayInformed/OAArticleDetail.aspx?ItemNumber=24623.
HERBST, Jeffrey. The Creation and Maintenance of National Boundaries in Africa. International Organization, v. 43, n. 4 (Autumn), p. 673-692, 1989.
HOLMES, Oliver; HOLDER, Josh. Gaza Border Protests: 190 killed and 28,000 injured in a year of bloodshed. The Guardian (Marzo 29), 2019. Ver https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2019/mar/29/a--year-of-bloodshed-at-gaza-border-protests.
JORDAN, Miriam. An Arizona Teacher Helped Migrants. Jurors Couldn't Decide If It Was a Crime. The New York Times (June 11), 2019. Ver https://www.nytimes.com/2019/06/11/us/scott-warren-arizona-deaths.html.
LAMONT, Michèle ; MOLNAR, Virág. The Study of Boundaries in the Social Sciences. Annual Review of Sociology, v. 28; 167-195, 2002.
MAGYAR-HAAS, Veronika. Ambivalent Concepts of the Border: Political Borders – Bodily Boundaries. Social Work and Society, v. 10, n. 2, p.1-13, 2012.
MANYIKA, James et al. Global Flows in a Digital Age: How Trade, Finance, People, and Data Connect the World Economy. United States: McKensey global Institute, 2014. Ver: https://www.mckinsey.com/~/

media/McKinsey/Featured%20Insights/Globalization/Global%20flows%20in%20a%20digital%20age/Global_flows_in_a_digital_age_Full_report%20March_2015.ashx.

MARTÍNEZ, Glen A. Perceptions of Dialect in a Changing Society: Folk Linguistics along the Texas-Mexico Border. Journal of Sociolinguistics, v. 7, n. 1, p. 38-49, 2003.

MAVROUDI, Elizabeth; NAGEL, Caroline. Global Migration: Patterns, Processes and Politics. New York, NY: Routledge, 2017.

MELO RIBEIRO, Daniel. Art and Cartography as a Critique of Borders. International Cartographic Association, 2017. Ver https://www.researchgate.net/publication/325186558_Art_and_cartography_as_a_critique_of_borders.

NEWMAN, David. On Borders and Power: A Theoretical Framework. Journal of Borderlands Studies, v.18, n. 1, p. 13-25, 2003.

NIKOLIC, Zoran. Atlas of Unusual Borders: Discover Intriguing Boundaries, Territories and Geographical Curiosities. London, UK: Collins, 2019.

NWEIHED, Kalone G. Frontera y límite en su marco mundial. Una aproximación a la 'fronterología'. Caracas, Venezuela: Equinoccio: Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 1990.

OCHOA O'LEARY, Anna; DEEDS, Colin M; WHITEFORD, Scott. Uncharted Terrains: New Directions in Border Research, Methodology and Practice. Tucson, Arizona: University of Arizona Press, 2013.

OJEDA DE LÓPEZ, Juana; QUINTERO, Johana; MACHADO, Ineida. La ética en la investigación. Telos v. 9, n. 2 (Mayo-Agosto), p. 345-357, 2007.

PAASI, Anssi. Generations and the 'Development' of Border Studies. Geopolitics, v. 10, n. 4, p. 663-671, 2012.

PARK, Lisa Sun-Hee; PELLOW, David Naguib. Forum 4: The Environmental Privilege of Borders in the Anthropocene. Mobilities v. 14, n. 3, p. 395-400, 2019.

PARKER, Noel; VAUGHAN-WILLIAMS, Nick. Lines in the Sand? Toward an Agenda for Critical Border Studies. Geopolitics 14; 582-587, 2009.

PARKER, Noel; VAUGHAN-WILLIAMS, Nick. Critical Border Studies: Deepening the Lines in the Sand. Geopolitics, v.17, p. 727-733, 2012.

PAYAN, Tony. Theory-Building in Border Studies: The View from North America. Eurasia Border Review, v. 5, n. 1. Hokkaido, Japón: Universidad de Hokkaido, p. 1-18, 2014.
POPESCU, Gabriel. Bordering and Ordering in the 21st Century: Understanding Borders. New York, NY: Rowman and Littlefield Publishers, 2011.
ROTH, Michael. Global Organized Crime: A 21st Century Approach. New York, NY: Routledge, 2017.
RUMFORD, Chris. Toward a Multiperspectival Study of Borders. Geopolitics, v. 17, p. 887-902, 2012.
SALTER, Mark B. When the Exception Becomes the Rule: Borders, Sovereignty and Citizenship. Citizenship Studies, v. 12, n. 4, (January), p. 365-380, 2008.
SCHNEIDER, Jacqueline. Sold into Extinction: The Global Trade in Endangered Species. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, 2012.
SEVASTIANOV, Sergei V.; LAINE, Jussi P.; KIREEV, Anton A. Introduction to Border Studies. Vladivostok, Rusia: Dalnauka, 2015.
STAUDT, Kathleen; CORONADO, Irasema. Fronteras No Mas: Toward Social Justice at the U.S.-Mexico Border New York: Palgrave Macmillan, 2002.
TORRES CARRAL, Guillermo. La meta-disciplina en la educación ambiental. Ra Ximhai: Revista de Sociedad, Cultural y Desarrollo Sustentable v. 2, n. 1 (enero-abril), p. 209-229, 2006.
VALLET, Elisabeth. Borders, Fences, and Walls: State of Insecurity? New York, NY: Routledge, 2014.
VAN HOUTUM, Henk. The Geopolitics of Borders and Boundaries. Geopolitics v. 10, p. 672-679, 2005.
VAN SCHENDEL, Willem. How Borderlands, Illicit Flows, and Territorial States Interlock. In: VAN SCHENDEL, Willem; ABRAHAM, Itty. (Eds.). Illicit Flows and Criminal Things: States, Borders, and the Other Side of Globalization. Bloomington: Indiana University Press, 2005
WILSON, Thomas M. DONNAN, Hastings. Borders and Border Studies. In: WILSON, Thomas M. DONNAN, Hastings. (Eds.). A Companion to Border Studies. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing LTD, p. 1-25, 2012.
ZUREIK, Elia; SALTER, Mark B. Global Surveillance and Policing: Borders, Security, and Identity. London, UK and New York, NY: Willan Publishing, 2013.

FORMAÇÃO BINACIONAL DE PROFESSORES: O CASO DA FRONTEIRA DO ARIZONA[1]

Etta Kralovec
Professora da Universidade do Arizona (EUA)
kravolec@email.arizona.edu

O termo "fronteira" tem adquirido um significado cada vez mais amplo no século XXI como corolário político e econômico do capitalismo global e à medida que a ascensão do nacionalismo cobra seu preço na vida cotidiana dos espaços fronteiriços (Paasi, 2011). Ainda que o termo fronteira possa ser usado para se referir à fronteira literária ou "La Frontera"; e ao "espaço liminar" ocupado pelos fronteiriços (Anzaldúa, 2011; Elenes, 2011); neste capítulo, uso o termo para me referir especificamente à fronteira física entre os Estados Unidos (no estado do Arizona) e o México (no estado de Sonora) e às escolas a ela adjacentes.

O foco deste capítulo recai sobre questões educacionais ao longo dessa fronteira, baseando-se sobretudo em minhas próprias experiências com escolas no Arizona e em Sonora. Para o aprendizado, pode ser fundamental o conceito de "fundos de conhecimento", que reconhece que as práticas culturais e o corpo de conhecimentos estão incorporados no cotidiano das famílias e que cada criança os traz consigo para a escola (Gonzalez; Moll; Amanti, 2005). A análise da experiência do aluno latino, desenvolvida a partir do esquema conceitual dos fundos de conhecimento, molda a maneira como compreendemos as experiências escolares (Valdes, 1996; Rippberger; Staudt, 2003; López, 2017). Além disso, este trabalho é informado pelo aparato conceitual que explora a intersecção da educação escolar com o desenvolvimento da identidade dos alunos (Verhoeven; Poorthuis; Volman, 2019).

1 Tradução de Walkiria Ayres Sidi (tradutora e doutora em Letras pela UFRGS) e de Paulo Bunselmeyer Ferreira (Licenciado em Letras pela UFRGS). Revisão de Adriana Dorfman (Dra. em Geografia e Professora do Depto. de Geografia da UFRGS).

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 135-147. doi: 10.21826/9786599023460-06

Contexto

Venho preparando professores para atuar nas escolas da fronteira do Arizona / Sonora há mais de uma década. Vim para a região a fim de observar os desafios por eles enfrentados nessas escolas, em que muitos estudantes atravessam a fronteira todos os dias para frequentá-las. Outros realizam parte dos estudos no México e parte nas escolas do Arizona. E tantos outros passam feriados e fins de semana prolongados com suas famílias no México e semestres escolares nos EUA, onde a vida no México é praticamente excluída.

Nosso trabalho situa-se em municípios rurais que compartilham uma fronteira com o estado de Sonora, no México, onde 26% do público escolar com idade inferior a 18 anos vive na pobreza. A maioria dos docentes das escolas de fronteira no Arizona é anglo-americana, enquanto a maioria dos estudantes é latina. Algumas das escolas trabalhadas enfrentam dificuldades para encontrar professores e, atualmente, precisam agenciá-los na Índia e nas Filipinas. Essa solução cada vez mais popular para a falta de profissionais da educação em escolas urbanas e rurais nos EUA é facilitada pelas empresas de recrutamento, que encontram vagas para professores estrangeiros com vistos de trabalho temporário de três anos, cobrando comissões tanto dos docentes visitantes quanto do distrito escolar onde eles são alocados (Dunn, 2013). Os professores estrangeiros são anunciados como "embaixadores culturais", mas a realidade é que os estudantes geralmente precisam se esforçar para compreender muitos desses docentes, o que causa grandes problemas de comunicação na sala de aula (Dunn, 2013, p. 33). Em algumas das escolas de fronteira, eles precisam viajar cerca de 70 milhas ou mais de 100 quilômetros para desempenhar suas funções. Como resultado, demonstram pouca conexão e compreensão da vida comunitária na fronteira.

Nos últimos 15 anos, a vida na fronteira entre Arizona e Sonora ficou mais complicada devido ao impacto dos ataques de 11 de setembro, que justificam toda sorte de medidas de segurança nacional, a avassaladora legislação anti-imigração, à ascensão do nacionalismo e à eleição de um presidente americano que fez da política rígida de combate à imigração a sua marca registrada. Antes desse período, várias iniciativas promissoras de trabalho em espaços fronteiriços em benefício do alunado estavam em andamento. Após 11 de setembro, as novas restrições à transposição

da fronteira significaram a interrupção de grande parte do trabalho que estava sendo iniciado no Texas, Califórnia e Arizona. Por exemplo, após o 11 de setembro, uma instituição de ensino comunitária na fronteira do Arizona perdeu quase 20% de seu alunado devido ao aumento de regulamentações para vistos estudantis e ao crescente sentimento anti-imigrantista nos EUA (Orozco, 2008). No Arizona, a repressiva legislação anti-imigração começou efetivamente em 2000, quando os eleitores impuseram severas restrições à educação bilíngue e aprovaram, em 2002, a Proposição 200, que restringia o uso de serviços sociais por imigrantes sem comprovação de cidadania. Em 2004, a Proposição 300 restringiu o auxílio financeiro ao ensino institucional a qualquer pessoa que não fosse cidadão americano. Em 2007, a legislação do Arizona impôs pesadas sanções aos empregadores que contratassem trabalhadores sem documentos. O Projeto de Lei 1070 do Senado, aprovado em 2010, deu à polícia o poder de exigir documentos de imigração e de aplicar outras leis. Essas reformas na lei eram parte de um esforço nacional liderado pela Federação para a Reforma da Imigração Americana (FAIR – *Federation for American Immigration Reform*, na sigla em inglês) para restringir os direitos de imigrantes em todo o país. Essas leis tiveram um efeito intimidante sobre as cerca de 460.000 pessoas sem documentação no Arizona. Além disso, o Superintendente Estadual de Instrução proibiu os cursos de Estudos Étnicos, de grande sucesso nas escolas de ensino médio em Tucson, e promulgou legislação que os tornava ilegais no Arizona. O estado alegou que esses cursos estavam ensinando comunismo e sedição. Após uma batalha judicial de sete anos, um juiz federal concluiu que a lei: "(...) não foi promulgada e implementada com um propósito educacional legítimo, mas com um propósito racial discriminatório e injusto, e com objetivo politicamente partidário (...) [a lei] não pode ser aplicada" (Associated Press, 2017).

Além desse histórico de ataques legais aos imigrantes, o governo Trump transformou a fronteira em uma zona militarizada, erguendo mais muros, aumentando a vigilância e construindo centros de detenção improvisados que abrigam famílias que buscavam asilo nos EUA. A crise na fronteira continua a crescer, com um acúmulo de 1 milhão de pedidos de asilo que aguardam processamento e com muitos dos solicitantes alojados em centros de detenção aguardando suas audiências. Recentemente, juízes federais declararam que esses centros de de-

tenção privam os migrantes de "necessidades humanas básicas" (Flynn, 2020). O governo Trump começou a usar as Forças de Operações Especiais do exército nas "cidades santuário" (municípios que limitam sua cooperação com a política de imigração do governo federal) em todo o país, em um esforço para apreender migrantes indocumentados. A expansão do muro da fronteira, cavalo de batalha de Trump, começou no Monumento Nacional Organ Pipe destruindo cemitérios e locais sagrados dos Tohono O'odham (uma tribo indígena cuja terra abrange a fronteira EUA-México) e removendo os cactus saguaro, espécie ambientalmente protegida, usados pelos Tohono O'odham em cerimônias e como alimento (Romero, 2020).

A criminalização de imigrantes por Trump tem um impacto aterrorizante sobre os alunos nas escolas (Gándara, 2020). "Existem muitas histórias de crianças com medo de frequentar a escola por receio de que seus pais não estejam mais em casa quando voltarem e temerosas de dormir à noite, esperando pela batida dos agentes de imigração e de execução" (Gándara, 2020, p. 44). Muitos observadores da região consideram essa militarização da fronteira e a criminalização de imigrantes um fator que contribui para as novas tendências de migração reversa que observamos agora no México (Passel; Cohn; Gonzalez-Barrera, 2012).

Um estudo recente com cinco mil educadores, conduzido pelo Projeto de Direitos Civis da Universidade da Califórnia em Los Angeles – UCLA (Gándara, 2020), revelou a sombria realidade das questões relativas à escolarização entre os jovens imigrantes. Dois terços dos professores relataram que, como consequência do regime de repressão, seus alunos imigrantes apresentavam um declínio no desempenho acadêmico. De acordo com um entrevistado: "Eles não estão pensando na escola ou no teste da próxima semana, ou no que está sendo ensinado em sala de aula hoje. Eles estão pensando em suas famílias e se ainda serão uma família; se a família não será atingida" (Gándara, 2020, p. 44).

Um histórico de recomendações de pesquisa e de políticas

Estima-se que existam cerca de dois milhões de pessoas vivendo na fronteira entre EUA e México, entretanto pouco se sabe sobre as formas de melhor agenciar professores e mantê-los nes-

sas comunidades fronteiriças, geralmente rurais, cheias de desafios (Cline; Necochea, 2006). As pontuações dos testes dos alunos nas escolas de fronteira no Texas, Novo México e Arizona são sistematicamente inferiores às pontuações no restante do estado (McRobbie; Villegas, 2004). Há consciência de que os desafios enfrentados nas escolas de fronteira são peculiares e de que os professores não estão adequadamente preparados para educar esses alunos (López, 2017).

Pesquisas nos últimos 20 anos têm recomendado políticas para a melhoraria da educação dos estudantes da fronteira de forma consistente. Um estudo de 2004 (McRobbie; Villegas, 2004) realizado pelo WestEd, um centro de pesquisa educacional dos EUA, delineou os desafios educacionais transfronteiriços, indicou práticas promissoras em andamento naquele momento, como o programa de intercâmbio de professores, e recomendou o estabelecimento de uma Zona de Empreendedorismo Educacional ao longo da fronteira. Essa recomendação destaca a dimensão transnacional da educação na fronteira. Eles argumentam que, apesar de haver sistemas educacionais separados nos EUA e no México, a natureza entrelaçada da vida econômica e comunitária em cidades gêmeas fronteiriças exige colaboração internacional em projetos de educação.

O corpo de trabalho produzido pela equipe de pesquisa binacional de Victor Zuñiga, da Universidade de Monterrey, e Edmund Hamann, da Universidade de Nebraska, concentra-se nos fenômenos estudantis transfronteiriços emergentes que eles acompanham há mais de 10 anos. Estes pesquisadores cunharam um termo para se referir aos estudantes transnacionais, chamados de "sojourner students", ou seja, estudantes com residência temporária (Zuñiga; Hamann, 2009)[2]. Eles não veem esses estudantes apenas em termos de seus desafios, mas veem também as contribuições que tais alunos trazem para a escola. Eles concebem esses discentes como "uma vanguarda transformacional multinacional, bilíngue, bicultural e cosmopolita", mas para que esse potencial seja aproveitado, será necessário repensar a formação docente, os currículos e outros objetivos da política educacional (Jensen; Sawyer, 2013, p.186).

O mais recente trabalho etnográfico da equipe, nos estados mexicanos de Zacatecas, Puebla, Nuevo Leon e Jalisco destaca os

2 Sojourner, em inglês, significa peregrino, viajante, diarista, estrangeiro ou hóspede. (N.T.)

desafios que os estudantes mexicano-americanos enfrentam ao retornar às escolas mexicanas, mais familiares para eles. Descobriu-se que os docentes mexicanos muitas vezes desconheciam a presença de estudantes transnacionais em suas salas de aula, sabiam pouco sobre seus históricos, tendiam a estar mais cientes de suas carências do que de suas contribuições e potencialidades, e sustentavam crenças comparativas sobre os dois sistemas que posicionavam favoravelmente as práticas mexicanas que eles conheciam melhor. Por outro lado, muitos desses professores também indicavam a necessidade de se saber mais sobre estudantes transnacionais e manifestavam o desejo de ajudar (Zuñiga; Hamann, 2009). Nesses estudos, os autores recomendam o desenvolvimento de um currículo binacional e intercâmbios docentes interfronteiras. Do mesmo modo, eles chamam a atenção para uma maior compreensão entre os professores a respeito dos fundos de conhecimento que os alunos trazem consigo. Além disso, citam trabalhos que reforçam a necessidade de um currículo multinacional e postulam uma coordenação binacional das políticas e práticas educacionais (Zuñiga; Hamann, 2009, p. 268).

Em seu estudo comparativo de 2007 entre escolas de Sonora e do Arizona, a pesquisadora Griego-Jones da Universidade do Arizona tomou como base para suas recomendações os achados do trabalho de campo realizado nas escolas de Sonora e as teorias de aprendizagem de Dewey (1938), Arends (2007) e Vygotsky (1978). Esses teóricos argumentam que o aprendizado do novo deve estar conectado ao conhecimento prévio que os alunos possuem e que esse conhecimento se estende para além do conteúdo específico, incluindo experiências de vida mais amplas. A partir dessa perspectiva, é vital que os docentes conheçam as experiências de vida dos alunos para sustentar e encorajar o processo de aprendizagem. Em razão desse quadro teórico, compartilhado por Hamann e Zuñiga, Griego-Jones recomenda que os professores de ambos os lados da fronteira tenham uma compreensão mais consistente da escolaridade em cada país. Ela recomenda o intercâmbio de professores e a inclusão de práticas educacionais binacionais nos programas de formação docente (Griego-Jones, 2010).

Em 2010, o Projeto de Direitos Civis da UCLA sediou, na Cidade do México, a conferência "Os Estudantes que Compartilhamos", que reuniu mais de 300 acadêmicos para tratar das necessidades dessa população estudantil transnacional emergente. Os artigos da

conferência foram reunidos na publicação *Regarding Education* (Jensen; Sawyer, 2013). Essa coletânea de artigos elenca as principais questões dessa população e recomenda um enfoque binacional necessário para dar suporte a esse alunado, destacando a importância dos fundos de conhecimento que as crianças de origem mexicana trazem para a sala de aula. As recomendações incluídas nessa publicação destacam a necessidade de um maior intercâmbio docente e as habilidades dos professores para estabelecer um relacionamento autêntico com os alunos de origem mexicana, independentemente de que lado da fronteira a escola esteja. Além disso, foi indicado o uso da base de pesquisa que existe atualmente para implementar mudanças de longo prazo na política educacional na fronteira.

Os resultados dessa pesquisa acadêmica tiveram pouca possibilidade de aplicação devido às restrições políticas que orientam a política educacional. Por exemplo, o Memorando de Entendimento sobre Educação EUA-México não é oficialmente renovado desde 2004. Além disso, a agenda bilateral EUA-México tem sido dominada por questões de combate ao narcotráfico, segurança nas fronteiras e comércio. Qualquer aplicação significativa dos resultados da pesquisa para estudantes binacionais exigirá ação do governo no mais alto nível e, de fato, uma mudança na maneira como vemos os propósitos da educação escolar.

Propósitos da escolarização

Os pesquisadores discutem um desafio fundamental para as iniciativas educacionais binacionais: a base nacionalista da escolarização. O fronteirólogo Anssi Paasi inclui as escolas como parte do aparato ideológico nacional de um país a moldar as narrativas identitárias (Paasi, 2011). Para contemplar o objetivo nacionalizante da educação, as escolas também se dedicam a preparar os trabalhadores. Desde a publicação do seminal relatório "Uma nação em risco" pela Comissão Nacional de Excelência em Educação (National Commission on Excellence in Education, 1983), as escolas dos EUA passaram a ser vistas como instrumentos institucionais das economias modernas encarregadas de fornecer mão-de-obra que possa ser produtiva em mercados de trabalho emergentes (Spener, 1988).

Nos EUA e no México, elas são vistas como a principal instituição encarregada de formar cidadãos bons e leais:

> Um dos desafios do transnacionalismo surge do fato de as escolas na maioria dos países terem sido institucionalmente concebidas para servir interesses, metas e visões nacionais / locais. Os currículos escolares - as línguas, valores, tradições, narrativas e símbolos - são territorializados desde o século XIX ou início do século XX. Em essência, eles são territorializados desde que a escolarização se tornou uma expectativa popular. (Zuñiga; Hamann, 2009, p. 5).

Um livro de 2003 sobre educação binacional na fronteira de El Paso / Juarez (Rippberge; Staudt, 2003) descreve o caráter nacionalista da educação nas escolas da fronteira. As autoras afirmam que os alunos que têm experiências educacionais transfronteiriças enfrentam mais desafios, dada a natureza nacionalista do currículo escolar:

> O Texas oferece suas próprias versões estaduais de valores, narrativas históricas e bandeiras, enquanto o México tem um currículo nacionalista que vem da capital nacional. Isso pode ser desconcertante para crianças imigrantes expostas à educação cívica em seus países de origem e posteriormente em seu novo país. Elas aprenderam que é apropriado mostrar respeito e amor inquestionáveis pelo governo, pela história e por quem tem autoridade e, mais tarde, nos EUA, devem aprender novos valores sociais individualistas (Rippberge; Staudt, 2003, p. 140).

Em seu trabalho, elas sugerem uma regionalização do currículo para formar cidadãos binacionais. Isso implica limitar os sagrados rituais e mitos patrióticos sobre o nacionalismo (Rippberge; Staudt, 2003, p. 146).

Formação binacional de professores: particularidades do lugar

Nossa capacidade de usar a pesquisa educacional para moldar a prática é sempre limitada pela ecologia econômica, política e social na qual as políticas educacionais são forjadas. O trabalho descrito acima fornece algumas orientações novas para o desen-

volvimento da formação docente para professores de escolas de fronteira. Os educadores que vivem e trabalham na fronteira sabem que os problemas de escolarização que enfrentam são únicos e exigem um tipo de preparação diferente para a docência (Cline; Reyes; Necochea, 2009). As recomendações provenientes de pesquisas nos últimos 20 anos sugerem um caminho a seguir para esse novo tipo de formação docente.

A noção de particularidade do "lugar" ao longo da fronteira (Paasi, 2011) questiona a ideologia atual na formação de professores, a qual sugere que "boas práticas" são "boas práticas", quer se trate de escolas urbanas, suburbanas ou rurais. As aulas de metodologia de ensino geralmente destacam técnicas para ensinar inglês como língua estrangeira, mas não consideram especificamente os alunos transfronteiriços ou com residência temporária. Os recentes programas on-line de capacitação docente são, por definição, não-específicos ao lugar.

Como deveria ser, então, a formação dos professores para as escolas de fronteira? Um programa binacional de formação docente irá garantir que os novos professores tenham experiências práticas em escolas nos dois lados da fronteira. Essas experiências ajudariam a familiarizar os professores em formação com os costumes e práticas provavelmente comuns a muitos de seus alunos. Esse tipo de intercâmbio pode começar informalmente com visitas de campo frequentes a diversas escolas. Entretanto, ao longo de um programa de formação docente para a fronteira, seria necessário incluir uma experiência de imersão mais longa.

Um programa binacional de formação docente deverá fornecer um treinamento básico de idiomas para que os docentes tenham um certo nível de conforto tanto com o espanhol quanto com o inglês. Isso irá garantir que as escolas de fronteira sejam lugares acolhedores para todos os alunos e que os professores americanos nessas escolas possam se comunicar melhor com seus alunos e familiares.

Um programa binacional de formação de professores precisará incluir trabalho contínuo nas áreas de história cultural das fronteiras. Em nosso contexto, isso significaria construir entre os candidatos à docência uma compreensão sistemática das diversas culturas que convivem ao longo da fronteira Arizona-México, incluindo a rural, a mineradora, a de Sonora e a dos nativos america-

nos. Isso iria além de qualquer sala de aula multicultural existente, concentrando-se diretamente na fronteira. Além disso, questões da vida na fronteira seriam integradas a todo o curso, não apenas a um tópico autônomo sobre cultura. O arcabouço conceitual com que os professores da fronteira precisam operar deve incluir as questões políticas, ambientais e econômicas que os habitantes da fronteira enfrentam diariamente.

Um programa binacional de formação de professores necessitará incorporar um enfoque binacional ao currículo. A natureza nacionalista do currículo escolar, seja nos EUA ou no México, é projetada para criar cidadãos. Dada a mobilidade e a identidade binacional dos estudantes nas escolas de fronteira, faz sentido ir além dessa maneira tradicional de olhar os currículos ofertados nas escolas. Em seu estudo de Nogales, Arizona / Sonora, Goldberg (2001) analisa o desenvolvimento da identidade dos alunos nas escolas de fronteira e conclui: "Talvez devêssemos contrastar um fronteiriço com alguém que vive no interior de cada país, em vez de aplicar um modelo de base nacional a pessoas cujas vidas transcendem as fronteiras nacionais." (Goldberg, 2001, p. 85).

Todos haverão de reconhecer que esse novo enfoque para a formação docente representa uma mudança radical em relação aos programas já existentes, que normalmente assumem uma perspectiva nacionalista. Porém, é necessário mudar tal enfoque para que as escolas de fronteira preparem melhor os alunos para a continuidade de suas vidas binacionais. Esse enfoque aumentaria a eficiência dos professores de fronteira, oferecendo a eles um currículo binacional enriquecido e as experiências transculturais necessárias para que entendam melhor seus alunos e os preparem para a vida adulta.

E se ao invés de supormos um modelo de déficit para os alunos (Gonzalez; Moll; Amanti, 2005; Matthews; Lopez, 2019), nós considerássemos os estudantes fronteiriços uma nova forma de "estudantes internacionais'? Tais estudantes, florescentes cidadãos bilíngues e biculturais, podem estar na vanguarda de um novo tipo discente cujas necessidades educacionais divergem significativamente das instituições que os atendem. A incompatibilidade entre os programas educacionais nacionalistas e essa nova identidade internacional emergente é ainda mais problemática quando consideramos o papel das escolas no desenvolvimento da identidade (Verhoeven;

Poorthuis; Volman, 2019). Além disso, o robusto construto teórico de fundos de conhecimento sugere que o exercício da docência não poderá atender adequadamente os alunos sem que se conheça bem quem eles efetivamente são. Esse construto defende experiências binacionais mais enriquecidas para os professores (Gonzalez; Moll; Amanti, 2005). Pesquisadores educacionais descrevem essa nova realidade educacional para estudantes mexicanos-americanos desde os anos 1990, não seria hora de ouvi-los e de agir?

Referências

ARENDS, R.I. Learning to Teach. 7th ed. New York: McGraw-Hill, 2007.

ANZALDÚA, G. Borderlands/La Frontera. San Francisco: Aunt Lute Books, 2011.

ASSOCIATED PRESS. Arizona judge declares ban on ethnic studies unconstitutional. 2017. Disponível em: www.nbcnews.com/news/latino/arizona-judge-declares-ban-ethnic-studies-unconstitutional-n833126

CLINE, Z.; REYES, M. L.; NECOCHEA, J. Introduction to the Special Issue: Educational Lives on the Border. Journal of Latinos And Education, v. 4, n. 3, p. 149-152, 2009.

CLINE, Z.; NECOCHEA, J. Teacher Dispositions for Effective Education in the Borderlands. The Educational Forum, 2006, v. 70, n. 3, p. 268-282,. DOI: doi.org/10.1080/00131720608984902

DEWEY, J. Experience and Education. New York: Touchstone, 1938.

DUNN, Alyssa Hadley. Teachers Without Borders. New York: Teachers College Press, 2013.

ELENES, C. Transforming Borders. Lexington: Maryland, US., 2011.

FLYNN, M. Arizona migrant detention facilities, where some sleep in bathroom stalls, are unfit for humans, judge rules. The Washington Post, fev. 2020, Disponível em: https://www.washingtonpost.com/nation/2020/02/20/arizona-detention-facilities-unconstitutional/

GÁNDARA, P. The students we share: falling through the cracks on both sides of the US-Mexico border. Ethnic and Racial Studies,43:1,38-59, 2020. DOI: 10.1080/01419870.1667514

GOLDBERG, A. Transnationalism and Borderlands: Concepts of Space on the US-Mexico Border and Beyond. Estudios Fronterizos, v.2, n. 4, p. 49-92, 2001.
GONZALEZ, N.; MOLL, L.; AMANTI, C. Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms. New York: Routledge Press, 2005.
GRIEGO-JONES, T. Transnational Classroom Research: Comparing Classrooms Along the U.S.-Mexican Border (Arizona-Sonora). ICERI20 Proceedings, p. 6141-6147, 2010. Disponível em: https://library.iated.org/view/GRIEGOJONES2010TRA
JENSEN, B.; SAWYER, A. (Eds.). Regarding Educacion. New York: Teachers College Press, 2013.
LÓPEZ, F. Altering the trajectory of the self-fulfilling prophesy: Asset-based pedagogy and classroom dynamics. Journal of Teacher Education, v. 68, p. 193-212, 2017.
MATTHEWS, J. Sharif; LÓPEZ, Francesca. Speaking their language: The role of cultural content integration and heritage language for academic achievement among Latino children. Contemporary Educational Psychology, v. 57, 2019, p. 72–86.
McROBBIE, J.; VILLEGAS, M. La Frontera: Challenges and Opportunities for Improving Education Along the U.S.-Mexico border. WestEd Research Center, 2004. Disponível em: https://www.wested.org/online_pubs/frnt-04-01.pdf
NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. A Nation at Risk:The imperative for educational reform. U.S.: United States Department of Education, 1983.
OROZCO, R. Education across the U.S. Mexico Border. Presentation delivered at AZ-TESOL Conference, Tucson, AZ, 2008.
PAASI, A. A “Border Theory”: an unattainable dream or a realistic aim for border scholars. In: WASTL-WALTER, Doris. (Ed.) The Ashgate Research Companion to Border Studies. Abingdon: Routledge, 2011. Disponível em: https://doi-org.ezproxy3.library.arizona.edu/10.1080/08865655.2011.675718
PASSEL, J.; COHN, D.; GONZALEZ-BARRERA, A. Net Migration from Mexico Falls to Zero-and Perhaps Less. Pew Research Hispanic Center: Washington, DC, 2012. Disponível em: https://www.

pewresearch.org/hispanic/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-to-zero-and-perhaps-less/
RIPPBERGER, S.; STAUDT, K. Pledging Allegiance: Learning Nationalism at the El Paso-Juarez Border. New York: Routledge Falmer, 2003.
ROMERO, S. Tribal nation condemns desecration to build border wall. The New York Times, fev. 2020. Disponível em: https://www.nytimes.com/2020/02/26/us/border-wall-cactuses-arizona.html?-searchResultPosition=1
SPENER, D. Transitional Bilingual Education and the Socialization of Immigrants. Harvard Educational Review, v. 58, n. 2, p. 133-153, 1988.
VALDES, G. Con Respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools. New York: Teachers College Press, 1996.
VERHOEVEN, M.; POORTHUIS, A.M.G.; VOLMAN, M. The Role of School in Adolescents' Identity Development. A Literature Review. Educational Psychology Review, v. 31, p. 35–63, 2019. Disponível em: doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3
VYGOTSKY, L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Boston: Harvard University Press, 1978.
ZUÑIGA, V. HAMANN, E. Sojourners in Mexico With U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students. University of Nebraska-Lincoln: 2009. Disponível em: http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/91

ENFRENTANDO O DESAFIO – UM MODELO PARA O ENSINO SOBRE FRONTEIRAS: O CASO ISRAELENSE[1]

Tal Yaar-Waisel
Professora da Haifa University (Israel)
yaar.tal@gmail.com

As fronteiras nem sempre são fixas em suas delimitações e funcionamento. Algumas fronteiras, antes abertas, foram fechadas e algumas passagens de fronteira não são mais fiscalizadas nem estão operando. Isso tem ocorrido desde setembro de 1991 ao longo das fronteiras dos EUA e, mais intensamente na última década, nas "bordas" e no interior da União Europeia. O mesmo tem acontecido nas áreas ao redor de Israel. Uma fronteira, cuja própria existência se destina a expressar uma entidade constante e estável, acaba por apresentar características contraditórias e enviar mensagens confusas e, portanto, em Israel, o ensino da matéria não é nada simples e apresenta um desafio significativo para os professores (Miles, 2011).

A complexidade (do ensino) das fronteiras

Na era da globalização, fatores como o desenvolvimento das tecnologias da informação, interesses econômicos compartilhados e colaboração internacional nos temas de ecologia, refugiados e trabalhadores migrantes, terrorismo e drogas reforçam a importância do ensino dessa matéria.

Alguns estudos publicados sobre o ensino de fronteira abordam o lado emocional e mental do conceito para além dos dados e do conhecimento. Por exemplo, Seidel e Budke (2019) concluíram que os alunos alemães têm uma compreensão limitada das fronteiras, entre outros conceitos espaciais.

1 Tradução de Walkiria Ayres Sidi (tradutora e doutora em Letras pela UFRGS) e de Paulo Bunselmeyer Ferreira (Licenciado em Letras pela UFRGS). Revisão de Adriana Dorfman (Dra. em Geografia e Professora do Departamento de Geografia da UFRGS).

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 148-167. doi: 10.21826/9786599023460-07

As fronteiras ao redor do mundo mudaram drasticamente de caráter na última década (Yaar-Waisel, 2018). Recentemente, o problema veio novamente à tona quando a epidemia de Covid-19 ocasionou o fechamento global das passagens fronteiriças, tornando a questão e o ensino da matéria ainda mais complexos e colocando os professores na posição de ter que ensinar sobre um tópico incerto e controverso.

Esse estudo tem como objetivos destacar a importância e promover o ensino sobre fronteiras, analisar a maneira como o tema é trabalhado no sistema educacional israelense e examinar o currículo obrigatório. Além disso, espera-se que o estudo auxilie os professores a se sentirem mais preparados para ministrar a matéria.

Assim sendo, foram examinados os currículos e livros didáticos usados para o ensino do tópico nas escolas de ensino médio israelenses. Foram também aplicados questionários e realizadas entrevistas com professores que lecionam a matéria com o objetivo de averiguar o que realmente está sendo feito nas aulas, para além dos currículos. O próximo passo foi desenvolver um Modelo de Ensino baseado em anos de experiência docente e na formação de professores.

Delimitando a questão

Muito se pesquisou e escreveu sobre a relevância de um conteúdo no processo de ensino-aprendizagem (Michaeli, 2014; Naveh, 2014). Um bom ensino de Geografia correlaciona os assuntos discutidos com o contexto, de modo que professores devem vincular o trabalho em sala de aula ao universo de seus alunos (Ministério, 2020). Eventos políticos cotidianos têm uma estreita conexão com o mundo geográfico. Ligar os fenômenos e conceitos geográficos a eventos contemporâneos é o cerne da profissão: esses eventos serão identificados por meio de conceitos geográficos e estudados no âmbito das principais ideias da Geografia, usando métodos específicos de investigação sobre esse assunto (Sneh, 2004).

Existe, paradoxalmente, uma relação inversa entre a importância do assunto, como acreditam os professores, e a disposição para falar sobre ele em sala de aula (Miles, 2011). O ensino de questões políticas encontra dificuldades e barreiras em vários lugares do mundo (Grayson, 2015). Por exemplo, um estudo sobre

o conhecimento e a compreensão dos professores americanos de Geografia sobre geopolítica, no início deste século, mostra que há uma falta de atenção e de sensibilidade em relação ao tema (Holm; Farber, 2002). Os pesquisadores descobriram que, embora a compreensão dos processos geopolíticos fosse significativa para os professores em tempos de mudança, o conhecimento que eles demonstravam era muito pobre. As questões geopolíticas examinadas estavam relacionadas à economia internacional e aos mercados internacionais, ao poder dos países, à cooperação entre países, à cooperação multicultural (por exemplo, as Olimpíadas refletindo a necessidade de cooperação e nacionalismo), bem como às questões ambientais, como mudança climática e sustentabilidade, e ainda aos direitos humanos, migração e crescimento populacional. Os pesquisadores descobriram que a mídia, e não o sistema educacional, consistia na principal fonte de conhecimento dos entrevistados. (Holm; Farber, 2002)

Na Europa, os conteúdos escolares foram examinados e constatou-se que a percepção sobre a "integração europeia" deriva de um ponto de vista nacional em cada país e que os livros didáticos funcionam como "veículos de nacionalismo" (Sakki, 2014).

Em suma, o ensino desse tópico tem dois níveis: o primeiro consiste no conhecimento e compreensão dos aspectos geográficos; o segundo é geral e trabalha a partir da hipótese de que debater conflitos reais desenvolve o pensamento crítico dos alunos (Sziarto, K. et al., 2014; Michaeli, 2014; Lamm, 1998; Rasisi; Diamant, 2002).

Conforme essa revisão de literatura, a complexidade do ensino de Geografia Política em geral, conforme refletida nesta revisão de literatura e principalmente no tema de fronteiras, tem gerado a necessidade de formação e orientação docente para o ensino da disciplina. Portanto, foram levantadas as seguintes questões: Quais são os conteúdos contemplados no currículo de Geografia? Quais são os conteúdos dos livros didáticos utilizados atualmente no sistema educacional? O que vamos realmente ensinar no ensino fundamental e médio? Como capacitar professores para ensinar fronteiras?

Ensinar fronteiras em Israel

Este capítulo apresenta a situação atual do ensino sobre fronteiras em Israel. A primeira parte se refere aos currículos e livros didáticos existentes; a continuação do capítulo apresentará o que está realmente acontecendo no ensino do assunto nas salas de aula do ensino médio.

Um estudo realizado em 2011 por William Miles sobre o ensino de fronteira concluiu que muitos professores se sentem ameaçados e evitam questões geopolíticas. O pesquisador concluiu que as informações contidas nos livros didáticos sobre o assunto são confusas e contraditórias. Também, foi recomendado que os estudantes devem aprender o conteúdo, pensar por comparações, chegar às suas próprias conclusões etc., numa sofisticada metodologia multicamadas (Miles, 2011).

O ponto de partida para o ensino sobre fronteiras em Israel é a impossibilidade de aceitá-las como dadas. Elas são um assunto controverso, remetem a conflitos e demandam negociações, tanto entre Israel e seus vizinhos quanto dentro de Israel. Ensinar uma matéria incerta e temporária é problemático e desafiador (Bar-Gal, 1993) e requer treinamento e preparação prévia de professores.

A fim de abordar questões geopolíticas, são feitas perguntas para as quais não há respostas óbvias. Por exemplo: há consenso sobre a delimitação do estado? E o que devemos ensinar à geração mais jovem? (Bar-Gal, 1996; Miles, 2011).

O termo "Terra de Israel" é um termo histórico, com diferentes interpretações possíveis: alguns acreditam que se trata de uma vasta terra prometida por Deus a Abraão, enquanto outros o entendem como significando uma localização vaga e não uma definição específica no espaço. As fronteiras da Terra de Israel passaram por muitas mudanças ao longo de milhares de anos e hoje são usadas principalmente pelos defensores da concepção geopolítica de que o estado de Israel teria o direito de existir desde o rio Jordão, no leste, até o Mediterrâneo, no oeste, incluindo a Montanha Central, habitada principalmente por palestinos.

O "Estado de Israel" foi estabelecido em 1948 e, até 1967, sua fronteira oriental era a "Linha Verde", que separava o jovem estado do Reino da Jordânia. Em junho de 1967, Israel foi atacado por países

vizinhos e, durante seis dias de guerra, ocupou grandes áreas: ao sul, a Península do Sinai, ao norte, as Colinas de Golã e a leste, as montanhas da Judéia e Samaria, incluindo a parte oriental de Jerusalém, que por 19 anos havia sido uma cidade dividida. Desde então, a "Linha Verde", uma linha de demarcação do armistício, foi mantida como a fronteira internacional de Israel mas na prática, o Estado de Israel controla a área até o Reino da Jordânia, a leste, e considera o rio Jordão (que é apenas um riacho) como sua fronteira oriental[2] (figura 1).

Figura 1 - Israel e suas fronteiras

Fonte: Elaboração de Fernando P. Pinto (2021)

2 Para mais detalhes sobre a geografia de Israel ver: https://www.youtube.com/watch?v=93onRmj9guc

Em 2006, a Ministra da Educação Yuli Tamir retirou a proibição de incluir o traçado da "Linha Verde" nos mapas de Israel (produzidos no Centro de Mapeamento de Israel). Ainda assim, na maioria das salas de aula há mapas que não apresentam a "Linha Verde", como é chamada a fronteira entre Israel e o Reino da Jordânia de 1949 a 1967 e desde então, tem sido a linha divisória entre o estado soberano de Israel e o território da Judéia e Samaria, também conhecido como Cisjordânia ou Territórios Ocupados. A controvérsia está justamente na busca de soberania nesta região, que é povoada principalmente por cidadãos palestinos (árabes e muçulmanos) que não possuem identidade nem cidadania israelense, embora vivam sob o governo de Israel[3]. Na maioria dos atlas usados nas escolas, não há menção a essa fronteira. Já na última edição do "Atlas Universitário" do Professor Moshe Braver, a Cerca de Separação aparece claramente (Braver, 2014)[4].

Os currículos e livros didáticos atuais

O currículo de Geografia está disponível no site do Ministério da Educação - Departamento de Geografia (Ministério, 2020). O site lista o conteúdo obrigatório para o ensino do conteúdo "fronteiras". O tema das "fronteiras de Israel" aparece duas vezes no currículo das escolas de ensino médio: a primeira vez, no nono ano, no contexto do ensino de Geografia para a Terra de Israel. Todos os alunos israelenses devem estudar o assunto no nono ano, embora na prática esse não seja o caso, pois várias escolas ensinam programas interdisciplinares inovadores que não seguem o currículo "regular". A disciplina será

3 Além dos palestinos que vivem nos territórios da Cisjordânia/Judéia, Samaria e Faixa de Gaza, um quinto dos cidadãos do Estado de Israel são árabes, a maioria muçulmanos, têm cidadania israelense e vivem dentro do Estado soberano de Israel.

4 Segundo a Wikipedia, essa é uma das denominações, a que se acrescentam "Cerca de Segurança", "Muro da Cisjordânia", "Muro de Segregação Racial" ou "Muro do Apartheid", cada uma correspondendo a uma posição mais pró-Israel ou pró-Palestina. Trata-se de uma barreira física construída por Israel em torno da Cisjordânia e Jerusalém Oriental, com uma extensão aproximada de 760 km, *grosso modo* seguindo a Linha Armistício de 1949. (N.T.)

ministrada pela segunda vez no final do ensino médio, como parte do currículo para alunos que optem por estudar Geografia também nos anos finais.

No currículo do nono ano, são dedicadas duas horas de instrução para tratar das fronteiras de Israel. O conteúdo a ser ensinado inclui temas diversos: as fronteiras do país (A "Terra de Israel") e as fronteiras do estado ("O Estado de Israel"), que não são a mesma coisa em hebraico, já que carregam um profundo significado político e histórico. Em seguida, as fronteiras de Israel hoje e, por último, as mudanças nas linhas das fronteiras. Conforme mencionado, no currículo, apenas duas horas são recomendadas para tratar de todos esses períodos, mas frequentemente os professores ultrapassam a carga horária recomendada, dedicando de quatro a cinco horas ao tópico.

O livro de Geografia para o nono ano, "Israel Homem e Espaço", foi publicado por uma editora privada ("Centro de Educação Tecnológica") e foi aprovado pelo Ministério da Educação para ser utilizado nas escolas (Fine et al, 2007)[5]. O tópico fronteiras é tratado logo no início do material, o que sinaliza sobre sua importância, mas apenas três páginas são dedicadas a ele. Na primeira página estão os conceitos básicos: "a Terra de Israel", "o Estado de Israel", "a Fronteira Acordada", "a Fronteira Contestada", "a Linha do Armístício". Na página dois, são descritos os processos históricos de formação de fronteiras em Israel: as fronteiras do Mandato Britânico (1922), as fronteiras do Plano de Partição (1947), as fronteiras após a Guerra da Independência (1949) e, finalmente, as mudanças nos limites após a Guerra dos Seis Dias (1967). Uma coluna é dedicada às "fronteiras de Israel hoje". Ela contém a continuação da revisão histórica: o tratado de paz com o Egito (1979), o tratado de paz de 1994 com a Jordânia e, por fim, a retirada das Forças de Defesa de Israel (as forças armadas) do Líbano, em 2000. Os professores precisam atualizar o texto e adicionar fontes externas já que, em Israel, os livros didáticos são reescritos a cada cinco a dez anos.

5 Mais informações sobre o Centro de Educação Tecnológica, podem ser consultadas em: https://school.kotar.cet.ac.il/KotarApp/Viewer.aspx?nBookID=107467452#9.9284.6.default (em hebraico). Acesso em 24 Ago 2020.

Considerando sua extensão, o capítulo é ilustrado com muitos mapas (três páginas, seis mapas). Dois mapas são maiores que os outros quatro: o primeiro deles representa a Terra de Israel, com sua fronteira oriental ao longo do rio Jordão, com áreas marcadas como "Autoridade Palestina A". O segundo mapa grande é o de Israel com os territórios ocupados após a Guerra dos Seis Dias (1967), incluindo Sinai, Judéia e Samaria e as Colinas de Golã. A escolha do tamanho dos mapas, os elementos incluídos e excluídos refletem posições e significados políticos (Collins-Kreiner; Mansfeld; Kliot, 2006), enfatizando o período de maior extensão de Israel (1967), quando o país incluía aqueles territórios, ainda que hoje o país não seja mais assim.

É particularmente interessante examinar a pergunta que resume o capítulo: "Escreva brevemente sobre as quatro principais guerras do Estado de Israel desde o seu estabelecimento: quando aconteceram, quais os países envolvidos e quais foram seus efeitos nas fronteiras do país" (Fine et al, 2007, p. 9). Essa pergunta expressa a visão de que a fronteira é um produto da guerra e, como tal, constitui um problema.

No site de apoio do livro didático, há um vídeo de uma aula ministrada pelo professor Gideon Bigger sobre as fronteiras de Israel. O professor adapta sua palestra ao público, que é composto por jovens religiosos. A introdução apresenta o problema fronteiriço, e a maior parte da palestra é uma revisão histórica da formação das fronteiras.

Em 2009, o livro didático para alunos do 12° ano foi publicado como preparação para o exame de admissão em Geografia. O livro "Israel no Século XXI - Tópicos selecionados em Geografia para o Ensino Médio" (Graitzer, 2009) foi publicado pela mesma editora privada ("Centro de Educação Tecnológica") e foi aprovado pelo Ministério da Educação para ser usado nas escolas. Alguns dos autores assinam ambos os livros. A introdução do livro de 2009 trata das fronteiras de Israel e dedica quatorze páginas ao assunto. Metade delas são descrições históricas da formação das fronteiras entre Israel - Egito, Israel - Jordânia, Israel - Síria e Israel - Líbano, e atenção especial é dedicada à linha de separação não acordada entre o Estado de Israel e a Autoridade Palestina. Há no livro uma referência específica à questão das futuras fronteiras permanentes entre Is-

rael e a Autoridade Palestina e o aluno é solicitado a apresentar seu próprio ponto de vista geo-político. O tópico "Abordagens para determinar as fronteiras permanentes do Estado de Israel" é uma discussão política e corajosa que apresenta uma gama de opiniões e aborda a complexidade do problema, como o ensino geopolítico deveria fazer.

Na conclusão do capítulo, são propostas aos estudantes as seguintes tarefas:

1a. Defina fronteira acordada e fronteira temporária.

1b. Dê um exemplo de fronteira temporária e um exemplo de fronteira acordada que Israel compartilha com um estado vizinho e um exemplo de fronteira acordada. Detalhe a história das fronteiras desde o período do Mandato Britânico até os dias atuais.

2. Descreva as vantagens, dificuldades e problemas envolvidos em cada uma das três abordagens para o estabelecimento de fronteiras permanentes entre Israel e a Autoridade Palestina. Determine sua posição e justifique-a.

3. Quais são as implicações da ausência de paz e, consequentemente, de fronteiras controladas na nossa região?

4. Discuta os seguintes assuntos: segurança, aplicação da lei, assentamentos, ética social, economia, educação e bem-estar, migração e imigração, planejamento e desenvolvimento, investimentos estrangeiros e a posição internacional de Israel (Graitzer, 2009, p.19).

Essas questões conduzem os alunos a um "pensamento de ordem superior", ou seja, que estimula a inferência e argumentação para a produção de posições pessoais. Eles são solicitados a fundamentar suas respostas no conhecimento e familiaridade com os vários conceitos e em suas próprias opiniões. Este seria o ensino da Geografia Política na sua melhor forma.

Ensinando a matéria na prática

O ensino de Geografia Política em geral e, dentro dela, o ensino sobre fronteiras, é desafiador e não é nada simples. Nos últimos anos, os professores têm demonstrado uma preocupação cada vez maior com a discussão de questões com implicações políticas (Michaeli, 2014). Os professores do nono ano dedicam duas horas

ao assunto no início do ano por meio de livros didáticos e, muitas vezes, de apresentações disponíveis na Internet.

Setenta por cento dos 30 professores que responderam a um questionário aplicado pela autora (Yaar-Waisel, 2018) pertenciam ao sistema de educação estatal hebraico-judaico, enquanto 30% pertenciam ao setor educacional árabe e druso[6], que também faz parte do sistema educacional estatal. Todos os professores são obrigados a ensinar os mesmos tópicos, os livros didáticos de Geografia são iguais para falantes de hebraico e para estudantes árabes e são bilíngues. Eles afirmam que ensinam utilizando o livro "Israel Homem e Espaço" (Fine et al, 2007), 75% usando vídeos e outras apresentações visuais, e todos analisam mapas durante as aulas. Muitos propõem debates às suas classes. Os professores afirmam que as poucas horas (duas, segundo o currículo do Ministério da Educação) dedicadas ao ensino da "Geografia da Terra de Israel" os obrigam a ter que escolher entre uma vasta quantidade de assuntos incluídos nesse tópico. Assim sendo, o ensino foca em alguns conceitos básicos: geralmente na distinção entre "fronteira natural" e "fronteira artificial" e menos na distinção entre "fronteira acordada" e "fronteira temporária". Os professores ressaltam que mencionam o termo "linha do Armistício" em suas aulas. Além disso, exigem que seus alunos conheçam os processos históricos de formação de fronteiras: quem estabeleceu a demarcação e quando isso foi feito. Às vezes, solicitam aos alunos que leiam as duas páginas dedicadas ao assunto e não sobra tempo para a discussão de questões políticas e polêmicas; essa atitude pode indicar uma prevenção de parte do professor quanto a uma discussão que se desenvolveria sem se basear em conhecimentos consistentes sobre a matéria.

6 Segundo a Wikipedia, os Drusos são um grupo étnico-religioso esotérico de língua árabe. São encontrados principalmente na Síria, Líbano e Israel. Os costumes sociais dos drusos são diferentes daqueles dos muçulmanos ou cristãos, e eles são conhecidos por formar comunidades muito coesas, embora eles próprios se integrem totalmente aos países em que vivem.

Ensinando sobre a "Linha Verde"

A "Linha Verde", como mencionado anteriormente, definia a fronteira entre o Estado de Israel e o Reino da Jordânia entre 1949 e 1967. Atualmente, serve como uma fronteira administrativa entre vários distritos do Ministério do Interior no estado soberano de Israel e no governo de Israel na Cisjordânia. A "Linha Verde" não é uma fronteira acordada e há divergências sobre seu futuro. Uma "cerca de segurança" ou "muro de separação" foi construído ao longo de grandes seções da linha, às vezes próximo a ela e às vezes não (Khamaisi, 2008). Essa questão requer atenção, uma vez que a cerca de separação foi incluída no Atlas, enquanto a maioria dos mapas apresentados nas salas de aula e nos livros atuais de Geografia não a mostram.

Conforme verificamos em entrevistas realizadas com professores de Geografia, há confusão e inconsistência no ensino da "Linha Verde": aqueles que ensinam a matéria usam uma grande variedade de expressões e 'apelidos', às vezes simultaneamente e em sequência, para se referir a ela. Os significados aproximados de cada uma dessas expressões, na concepção dos professores, está resumido a seguir:

a) "Cerca de segurança" – uma cerca de metal construída para prevenir ataques terroristas nas cidades israelenses. Esse termo é usado principalmente por autoridades oficiais do estado;

b) "Muro de separação" – um muro de concreto que bloqueia a passagem entre os territórios de Israel soberano e territórios que não estão sob a soberania israelense. O conceito enfatiza a completa separação que o muro produz;

c) "Linha de cessar-fogo" – termo que faz referência à demarcação da linha ao final dos conflitos em 1967.

Os seguintes termos e sentidos são expressos pelos professores, na tentativa de explicar "o que é separado por essa fronteira?":

a) "Os Territórios" – as áreas montanhosas chamadas de Cisjordânia e a área costeira do sul do Mediterrâneo, denominada Faixa de Gaza (ver mapa). Um termo "estéril" que não expressa uma posição política clara;

b) "Territórios ocupados" – os territórios que Israel ocupou em 1967 e que não estão atualmente sob soberania israelense.

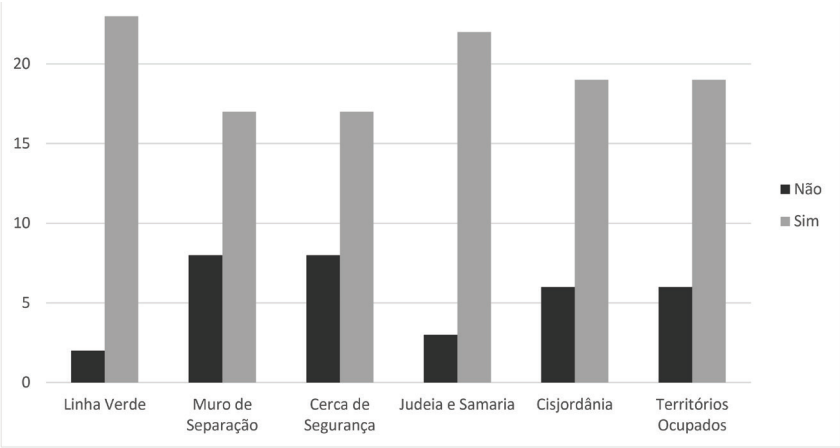
Um termo usado principalmente por uma abordagem política de esquerda, que expressa a natureza problemática do governo israelense nessas áreas;

c) "Judéia e Samaria" – os nomes hebraicos das regiões, nomes bíblicos que remetem ao passado, denotando um controle legítimo dos judeus sobre essas áreas;

d) "Cisjordânia" – margem oeste do rio Jordão, um termo que data da época em que os britânicos governavam os territórios a leste e a oeste do rio. Fazia parte do Reino da Jordânia até 1967.

Em relação a esse vocabulário, outra pergunta foi feita aos professores: "Você usou uma ou mais das seguintes expressões?" As respostas dadas encontram-se na figura 2.

Figura 2 - Termos relevantes usados por professores de Geografia



Fonte: Dados da pesquisa (Yaar-Waisel, 2018).

Apesar da dificuldade, muitos professores manifestaram interesse em trabalhar com o tema. Eles responderam positivamente à pergunta: "Ensinar este tópico é diferente de ensinar outros tópicos no currículo de Geografia?", conforme pode ser observado nas citações que seguem:

> "O assunto é carregado de sensibilidade e provoca discussões."

> "O ensino desse tema difere do ensino de outras matérias pelo fato de haver pontos que tocam o debate político dentro do Estado de Israel, o que motiva os alunos."
> "Porque há alunos que se opõem a discutir política na escola."
> "Há um aspecto emocional no assunto, é uma questão emocional nacional."
> "O ensino desse tópico é muito diferente do ensino de outros temas, pois aborda muitas questões educacionais, como política e visões de mundo, que refletem o desconhecimento por parte de muitos dos alunos".
> "O ensino do tema é muito diferente porque envolve uma série de outras disciplinas".
> "Os alunos acham o tópico interessante."

O "interesse" e a "complexidade política" que os professores mencionam em seu ensino destoa de como escolhem avaliar seus alunos. As perguntas feitas em provas, exames ou trabalhos indicam que a maioria das questões trata dos aspectos históricos da formação de fronteiras, ou seja, há muito pouco que possa levar a divergências ou à reflexão política.

Um modelo para o ensino sobre fronteiras

Na base do modelo está a questão de saber se o professor solicitado a lecionar o capítulo está interessado e entende o assunto ou tem receio e, portanto, evita fazê-lo. Em qualquer caso, como vimos neste estudo, o professor deve aprender a ensinar a matéria e compreender tanto os aspectos emocionais como os conteúdos a serem ensinados. A aprendizagem deve focar nos dois níveis. A experiência de fronteira pode ser resultado de uma visita a uma região fronteiriça ou de morar próximo a ela, de assistir a um noticiário, ou ainda de histórias contadas de geração em geração. O professor e os alunos devem mobilizar toda a gama de emoções envolvidas no ensino e aprendizagem do assunto.

Embora a ênfase nesse tema recaia geralmente sobre seu histórico, o processo de estabelecer as fronteiras e os conflitos a isso associa-

dos, também é apropriado estender o aprendizado aos contextos políticos e nacionais contemporâneos. As diferentes visões sobre a situação e as implicações das políticas para as fronteiras podem ser analisadas, por exemplo, através do estudo das leis referentes ao uso do solo e das possibilidades de cooperação entre os dois lados da fronteira.

É atribuída importância especial à reflexão e avaliação – habilidades consideradas como expressões do pensamento de ordem superior – sobre as possibilidades futuras de planejamento ambiental e desenvolvimento da região de fronteira para o benefício de todos os residentes fronteiriços.

Como se percebe, os métodos de ensino recomendados nesse artigo são baseados em investigações independentes e em experiências em sala de aula, lidando com o significado e o sentido do que foi aprendido. Este modelo de aprendizagem conduz o aluno ao envolvimento cívico e à observação crítica, como é exigido de um cidadão em um estado democrático (figura 3).

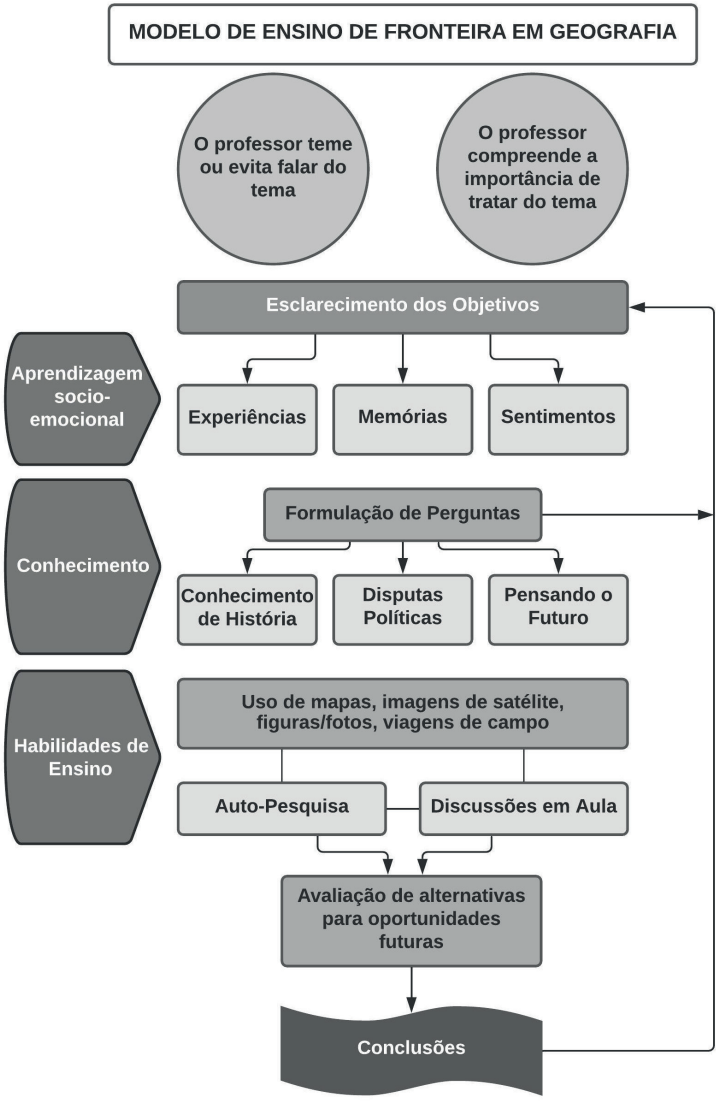
Respostas para um desafio complexo

Nos currículos de Geografia, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino médio, o assunto das "fronteiras de Israel" aparece como uma introdução. O tema aparece no início da grade curricular e na abertura dos livros didáticos, uma indicação de sua importância. O livro de Geografia para o nono ano contém três páginas sobre fronteiras, o que é insuficiente e inadequado para tal assunto. Os professores afirmam que não podem expandi-lo, embora a questão do tempo possa ser apenas uma "desculpa" para não lidar com um assunto politicamente polêmico.

O livro do 12º ano termina com um capítulo intitulado "Abordagens para definir as fronteiras permanentes do Estado de Israel" – uma discussão política e corajosa que apresenta um amplo espectro de opiniões, aumenta a complexidade do problema e torna o assunto importante e relevante.

Muito do que é exigido no ensino é baseado na história das fronteiras e seus processos de formação. Os aspectos históricos são mais claros do que as questões políticas relacionadas às fronteiras do país. Quanto aos processos de definição dos limites, há concor-

Figura 3 – Modelo de Ensino de Fronteira em Geografia



Fonte: elaboração de Tal Yaar-Waisel (2021).

dância nos currículos e livros didáticos quanto à importância das questões de delimitação das diferentes fronteiras, inclusive quanto à relevância das divergências em cada uma dessas demarcações. Nos livros didáticos e no currículo, a maior parte do texto trata da história da delimitação das fronteiras, mas pouco, ou quase nada, da realidade das fronteiras hoje.

O currículo e o livro didático do nono ano (ensino médio) que, oficialmente, todos os alunos israelenses devem supostamente utilizar, não têm como objetivo a reflexão política ou a formulação de posições pessoais. O tópico permite apenas o estudo do conhecimento factual. Não há qualquer discussão ou incentivo no livro didático para os alunos debaterem questões como "o que caracteriza uma área de fronteira" ou "quais são as vantagens de uma fronteira aberta". Há pouco material para reflexão sobre travessias de fronteira e tópicos relacionados. Não se pede ao aluno que tire conclusões sobre os processos históricos de formação de fronteiras, e não há avaliação que estimule o aluno a pensar seriamente sobre o futuro das fronteiras.

Por outro lado, o material para o 12° ano visa estimular o aluno a refletir. Por exemplo, as questões do final do capítulo conduzem o aluno a um processo de reflexão mais complexo, demandando do aluno conhecimento e familiaridade com a variedade de conceitos e, finalmente, solicitando que expresse suas opiniões, o que seria o ensino da Geografia Política em sua melhor forma.

O estudo revelou que os professores almejam conduzir os alunos a uma reflexão de ordem superior. Eles ficam contentes por promover as habilidades de seus alunos durante a aula. Os professores de Geografia querem se relacionar com a realidade atual em sala de aula, além de ensinar os aspectos históricos. Ao longo da pesquisa, os professores relataram que:

> "O conteúdo envolve o uso de habilidades geográficas importantes, como leitura e comparação de mapas, pensamento geográfico espacial e abordagem de como lidar com questões atuais e valores éticos. É por isso que acho o assunto importante e interessante."

> "O conteúdo interessa muito aos alunos. É sempre atual. Existem muitos recursos de ensino que tornam o assunto acessível e claro (vídeos e outros recursos visuais). Mapas são usados durante toda a unidade."

Os materiais didáticos devem ser atualizados com frequência e os professores devem ser preparados para discutir questões que estimulem o pensamento valorativo, mesmo que apresentem aspectos políticos.

A preparação de professores deve se fundamentar no reconhecimento da importância do ensino de questões políticas e deve capacitá-los para superar as dificuldades inerentes ao seu ensino. Os licenciandos devem ser expostos à complexidade do ensino da matéria durante o período de formação. Devem adquirir experiência por meio da discussão em sala de aula e desenvolver habilidades para promover debates e expor os alunos a opiniões diversas, sem medo.

A complexidade do assunto exige uma preparação docente para o ensino específico desta disciplina. Os professores sentem que estão "em risco" ao ensinar um assunto tão polêmico e são cautelosos na escolha de suas palavras. Eles usam termos diferentes ao mesmo tempo, o que pode apresentar desafios adicionais para os alunos.

É importante enfatizar aos professores a importância de educar os jovens no pensamento político, avaliando alternativas e tirando conclusões. Um aluno em um estado democrático deve desenvolver as ferramentas para uma reflexão independente e estabelecer posições que podem ser formuladas após apreender e compreender a realidade.

O papel do professor é expor os alunos a perspectivas diversas. Por sua complexidade, o tema fronteiras não pode ser ensinado em poucas horas. Ao estudar este tema, o aluno tomará conhecimento de diferentes pontos de vista e opiniões variadas e poderá avaliar os problemas e a complexidade do tema em discussão.

A preparação de professores para o ensino deste tópico deve ser feita durante a sua formação – antes de terem os seus próprios alunos – para que sejam capazes de pensar e compreender a complexidade do tema. Devemos identificar as dificuldades no ensino da matéria e incentivá-los a pensar politicamente e a

formular posições pessoais a partir da ampla gama de opiniões e dos argumentos que as acompanham.

Os licenciandos devem ser expostos às dificuldades advindas da multiplicidade de termos que acompanham o ensino desta temática e à existência de um distanciamento entre as realidades políticas existentes, trabalhar com os mapas que existem nas salas de aula, com aqueles que são publicados nos atlas e em livros didáticos. Estar consciente dessas dificuldades pode encorajar um professor a encarar a situação como um desafio.

Este assunto também deve ser tratado nos estágios didáticos ao longo do ano letivo. As dificuldades associadas ao ensino dessa temática podem ser discutidas e legitimadas, mas, ao mesmo tempo, deve-se ressaltar ao professor a importância de lidar com essas dificuldades.

É recomendável que se dê importância ao ensino desta questão em vários setores da sociedade israelense, como nas escolas religiosas árabes ou judias ortodoxas, e encontrar um propósito comum para ensiná-lo, qual seja, expor o aluno a uma variedade de opiniões. É claro que, quando a turma é homogênea em suas percepções do assunto, o trabalho do professor torna-se ainda mais desafiador, pois cabe a ele apresentar em sala de aula as diversas perspectivas sobre o tema e estimular os alunos a reconhecerem argumentos diferentes daqueles que lhes são familiares.

Propomos que, no ensino médio, os professores possam tratar de forma mais abrangente o tema das fronteiras. É importante que os professores promovam debates e discutam valores e princípios para que os alunos, então, possam formular suas próprias opiniões com base na realidade existente. Espera-se que essas atividades estimulem os alunos a tornarem-se adultos conscientes e engajados, como convém aos cidadãos em um estado democrático.

Referências

BAR-GAL, Y. Boundaries as Topics in Geographic Education: The Case of Israel. Political Geography, v. 12, n. 5, 1993, p. 421-432.

BAR-GAL, Y. Pátria e Geografia em um século de educação sionista. Tel Aviv: Am Oved (em hebraico), 1993.

BAR-GAL, Y. Ideological Propaganda in Maps and Geographical Education. In: SCHEE, Joop van der; SCHOENMAKER, Gerard; TRIMP, Henk; WESTRHENEN, Hans van. (Eds.). Innovation in Geographical Education. Utrecht/ Amsterdam: Nederlandse Geografische Studies, 1996.

BRAVER, M. As fronteiras de Israel. Tel Aviv: Yavne (em hebraico), 1998.

BRAVER, M. Atlas Universitário. Tel Aviv: Yavneh (em hebraico), 2014.

COLLINS-KREINER, N.; MANSFELD, Y.; KLIOT, N. The Reflection of a Political Conflict in Mapping: The Case of Israel's Borders and Frontiers, Middle Eastern Studies, v. 42, n. 3, 2006.

FINE, T. et al. Israel Homem e Espaço. Tel Aviv: Centro de Educação Tecnológica (em hebraico), 2007.

GRAITZER A. et al. Israel no Século XXI. Tópicos selecionados em Geografia para o Ensino Médio. Tel Aviv: Centro de Educação Tecnológica (em hebraico), 2009.

GRAYSON, K. The Challenges of Teaching Popular Culture and World Politics. E-International Relations, 2015. Disponível em: https://www.e-ir.info/2015/06/20/the-challenges-of-teaching-popular-culture-and-world-politics/

HOLM, G.; FARBER, P. Teaching in the dark: The geopolitical knowledge and global awareness of the next generation of American teachers. International Studies in Sociology of Education, v. 12, n.2, 2002, p, 129-144, DOI: 10.1080/09620210200200087

KHAMAISI, R. From Imposed Ceasefire Line to International Border: the Issue of the Green Line between Palestine and Israel. Journal of Borderlands Studies, v. 23, n. 1, 2008.

LAMM, T. Ideologias e a ideia de educação. In: ALONI, N. (Ed.). O que é necessário para ser uma pessoa. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad/ Mofet Institute (em hebraico), 1998.

MICHAELI, N. (Ed.). Sim na nossa escola: artigos sobre educação política. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishing House (em hebraico), 2014.
MILES, W. Border Pedagogy in Israel. Middle East Journal, v. 65, n. 2, 2011, DOI: 10.3751/65.2.14
MINISTÉRIO da Educação de Israel. Supervisão do Ensino de Geografia, 2020. Disponível em: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Mazkirut_Pedagogit/Geographya (em hebraico). Acesso em 24 Ago 2020.
NAVEH, A. Epílogo: sobre a necessidade de reabilitar a educação para a consciência política. In: MICHAELI, N. (Ed.). Sim na nossa escola: artigos sobre educação política. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuhad Publishing House (em hebraico), 2014.
RASISI, N.; DIAMANT, P. Formação de professores para o ensino de atualidades. Tomada de posição. Temas atuais e educação: Tel Aviv: Mofet Institute (em hebraico), 2002.
SAKKI, Inari. Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations. International Journal of Intercultural Relations, v. 43, n. 10, 2014. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.010.
SEIDEL, S. BUDKE, A. A border is a Ban - Students' Conceptual Understanding and Experiences of Europe's Borders and Boundaries, Review of International Geographical Education Online. ©RIGEO: v. 9, n. 1, 2019.
SNEH, Y. Aspectos atuais do Ensino de Geografia: um estudo de caso com professores de formação de professores. Conferência dos Professores de Formação de Professores. Oranim College, 12 de maio de 2004 (em hebraico).
SZIARTO, K. et al. Teaching critical thinking in world regional geography through stakeholder debate. Journal of Geography in Higher Education, v. 38, n. 4, 2014, p. 557-570.
YAAR-WAISEL, T. Bordering on the Impossible: Optimistic Planning of Border Regions. Journal of Borderlands Studies, 2018. DOI: 10.1080/08865655.2018.1531052.

DESAFILIACIÓN Y REAFILIACIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EN LA FRONTERA DE RIVERA (UY) Y SANT'ANA DO LIVRAMENTO (BR)

María del Rosario Brochado Rubín
Professora do Instituto de Formación Docente (Rivera/Uruguai)
rosbrochado@gmail.com

> Desde la independencia hasta la consolidación de los Estados nacionales, los territorios fronterizos fueron ámbito para la disidencia, la protesta y la rebelión, en la construcción de identidades en la que predominó la cultura lusitana [...] La construcción de identidades adquiere en las regiones de frontera caracteres específicos que derivan de la condición entre el conflicto de nacionalidades diferentes que deben desarrollar el desafío de convivir en paz [...] (Clemente; Mallmann, 2015, p. 96).

Toda investigación es de frontera

Los territorios de la frontera uruguayo-brasileña han sido históricamente regiones periféricas con respecto a los centros más dinámicos de los procesos económicos, políticos y culturales de los respectivos países.

Isabel Clemente y Maria Isabel afirman, por otra parte, que la condición periférica de las regiones de frontera en la economía nacional y en las políticas económicas y sociales fortaleció la convicción en el destino de los habitantes de la frontera y de sus territorios como abandonados por el interés del Estado – eran los "territorios del contrabando" y de vacío de poder – lo que es un rasgo definitorio de la identidad fronteriza con su carácter de gran inestabilidad política, económica y sociocultural.

Clemente y Mallmann sostienen aun que:

> [...] las migraciones y la movilidad de la población a la que se suman los sucesivos ciclos de auge y depresión económica también juegan un rol muy importante en los impactos de eventos externos sobre las redes de

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 168-191. doi: 10.21826/9786599023460-08

> cohesión social y los sentimientos de pertenencia de esta zona. (Clemente; Mallmann, 2015, p. 97).

Desde el punto de vista histórico, debemos destacar que el discurso nacionalista del comienzo de nuestra vida independiente (1830) que proclamaba una realidad cultural única en todo el territorio nacional uruguayo, fue sustituido en los 1960 por los discursos latinoamericanistas que proclamaban que las fronteras no existían, pues eran creaciones de los imperialismos, y por lo tanto, la frontera no era un espacio a ser estudiado. Pero, a partir de los 1980, con la imposición del discurso globalizador, es que se hace necesario conocer las diversas realidades de los estados y es ahí donde se visualiza la frontera como objeto de un estudio particular, con una construcción propia en sus aspectos sociales, culturales, económicos y políticos. Con el surgimiento de los discursos globalizadores de los 1980 y 1990 y la fundación del Mercosur en 1991, las fronteras fueron incluidas en la agenda regional y internacional del bloque, constituyendo zonas de gran interés porque en ellas sucedían hechos que no se podían dejar de lado.

El nuevo paradigma de integración fronteriza en temas como salud, desarrollo integral, saneamiento y medio ambiente y cooperación policial y judicial tiene soportes legales que fueron consolidados en el 2000 con los acuerdos entre los presidentes Jorge Batlle y Luis Ignacio Lula da Silva. Esas iniciativas se concretaron en el 2011, en acuerdos entre el Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología (IFSUL) y el Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). Posteriormente, entre el 2010 y 2015, los presidentes José Mujica y Dilma Roussef firman el Plan de Acción para el Desarrollo Sustentable y de Integración con objetivo en integración productiva (principalmente en el sector energético), en ciencia, tecnología e innovación así como en la libre circulación de bienes y servicios.

En la actualidad, el contexto sociocultural fronterizo demanda más educación para un auténtico desarrollo, por lo que hay que apostar a una mayor formación de los jóvenes de los sectores más vulnerables, pues esta es una herramienta clave en las transformaciones fundamentales para acompañar el desarrollo económico,

cultural y humano de la frontera. En eso sentido, Rivera y Sant'Ana do Livramento son ejemplos del dicho contexto.

Es para dar respuesta al desfasaje educativo de parte relevante de la juventud de la frontera que se realizó esta investigación sobre los Planes 2009 y 2012 de Extraedad del Liceo 6 de Rivera, para constatar si han promovido cambios en sus trayectorias educacionales. Estos planes fueron formulados por el Consejo de Educación Secundaria (CES) con la intención de ofrecer una nueva oportunidad de educación para jóvenes y adultos. Estos planes dieron origen a cursos con una duración de tres semestres que equivalen al Ciclo Básico de Educación Secundaria, que originariamente se impartieron en el Liceo 6 de Rivera, y en la actualidad también se imparten en el Liceo 2 de Rivera Chico y en el Liceo 3 Zona Este.

El territorio y la lengua

Discutir la historia de la definición de la frontera es necesario, ya que nuestros jóvenes transitan de un lado al otro por motivos laborales, familiares o económicos. La frontera debe ser comprendida desde su perspectiva histórica, pues fue desde la época colonial que se disputaron las líneas imaginarias que dividían los territorios entre el Imperio de Portugal y luego de Brasil con los del Imperio de España. Desde los siglos XVI y XVII el avance sobre el territorio de la Banda Oriental comienza con las *bandeiras*, que eran expediciones de saqueos provenientes de la meseta de San Pablo interesadas en el cuero y otros artículos ganaderos. Fueron diversos los intentos de solucionar el problema de la frontera por parte de las autoridades españolas a través de varios planes que coincidían en poblar la zona para detener el avance portugués.

En la época revolucionaria artiguista, se logró dividir en el territorio de la Provincia Oriental en zonas para mejorar su administración y evitar el contrabando de ganado hacia los territorios portugueses, pero la situación fronteriza no fue contemplada. Entre 1821 y 1828, la frontera fluctúa entre la identidad oriental y la identidad luso-brasileña: es la época de la Cisplatina. En 1830, en la constitución inaugural, se determinó la primera división departamental con la creación de los departamentos fronterizos como Paysandú, Salto y Tacuarembó que estaban poblados exclusiva-

mente por brasileños, panorama que fue agravado por la Guerra Grande desarrollada entre 1839 y 1851.

En el primer Censo Nacional de la población del país (1860) de una población de 200.000 habitantes, 40.000 eran brasileños que vivían al norte del Río Negro. Entre 1853 y 1862 el Parlamento mandó fundar poblaciones fronterizas como Bella Unión, Artigas, Rivera, Río Branco y Treinta y Tres con la finalidad de contrarrestar la influencia brasileña. Según Varela:

> En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esa zona, hasta el idioma nacional casi se ha perdido ya, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad. De ahí que en nuestras luchas civiles hayamos visto a los partidos orientales necesitando del concurso de jefes brasileños para poner en movimiento a fuertes divisiones del Norte de la República compuestas en realidad no de orientales sino de brasileños, que, aun cuando hayan nacido en nuestro territorio, conservan el idioma, las costumbres y el amor a la patria de sus padres [...] (Varela, 1878, [reeditado en 1964], 1951, p.149).

Estas medidas tuvieron un gran impulso cuando en el último cuarto del siglo XIX se promulga el Decreto Ley de Educación Común de 1877. Es a partir de este documento que la lengua oficial del nuevo Estado Oriental será el español o castellano para contrarrestar la pluralidad de lenguas que se hablaban en todo el territorio (como las indígenas, las africanas, el portugués y las que traían los inmigrantes europeos), con la intención de afirmar una nacionalidad en formación. Como consecuencia de nombrar el "problema fronterizo", Montevideo busca ampliar la presencia del hispanohablante en una zona donde el lusohablante era mayoritario.

Esta convivencia entre la cultura española y portuguesa, vista principalmente desde lo lingüístico, se transformó en el bilingüis-

mo fronterizo con las lenguas estándares y la creación lingüística fronteriza llamada portuñol (dialectos portugueses en Uruguay o el portugués del Uruguay). Recién en 1959, con los trabajos de José Pedro Rona (1959) es que se toma conciencia de la realidad fronteriza, la que fue desconocida durante mucho tiempo por el Estado uruguayo con profundas consecuencias para la educación de los habitantes de la frontera, principalmente de aquellos sectores más vulnerables que no tenían contacto con las lenguas estándares.

A partir de los 1970, los estudios realizados por el Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación integrados por los lingüistas Adolfo Elizaincín, Luis Behares y Graciela Barrios denominan estas hablas de la frontera como DPU (dialectos portugueses en Uruguay), explicitando que tenían su base en el portugués, y que no era una lengua con una gramática y normas bien definidas, sino un dialecto caracterizado por su diversidad, vulnerabilidad de normas y con un carácter exclusivo de oralidad.

La imposición del modelo neoliberal produjo cambios en la economía fronteriza. Por un lado, comienzan un proceso de decadencia de sus principales industrias, lo que provocó un fuerte desempleo en la frontera[1]. A partir de los 1970 y 1980, irrumpe en el escenario económico de la frontera la expansión del cultivo de arroz en la Cuenca de la Laguna Merín y en muchas zonas de los departamentos de Rivera y Cerro Largo, seguida en los años 1990 por la irrupción de la forestación y la agricultura industrial y, finalmente, por el breve revival de la minería por la zona de Minas de Corrales, que tuvo su cierre hacia el 2015. Esta inestabilidad económica no pudo ser capitalizada para el desarrollo fronterizo.

Los territorios de la frontera uruguayo-brasileña han sido históricamente regiones periféricas con respecto a los centros dinámicos del proceso económico y político de los respectivos países. Ello no fue, sin embargo, obstáculo para la formación de fuertes identidades propias que van más allá de la soberanía es-

1 En el lado brasileño ese es el caso del Lanificio Albornoz (una fábrica de lana lavada y peinada) y del Frigorífico Swift Armour (una planta frigorífica de origen norteamericano). Del lado uruguayo se cerró la Fábrica de Aceite Mandubí (de maní) y la Panificadora Dry (una fábrica de fideos que vendía su producción a todo el Uruguay). Todas eran empresas en las que trabajaban cientos de familias de las dos ciudades y de la zona.

tatal. Estas zonas presentan características particulares y muchas veces sus construcciones identitarias no son entendidas o tenidas en cuenta por los gobiernos centrales lo que determina una cierta tensión o inestabilidad entre "lo instituido" y "lo instituyente" (Habermas, 1984) con sucesivos ciclos de auge y de depresión económica, con un desarrollo fragmentario, con una escasa capacidad de generar interrelaciones económicas locales. Si bien Río Grande del Sur es uno de los estados más ricos de Brasil, posee un desarrollo muy heterogéneo con una zona fronteriza que presenta importantes signos de estancamiento resultado de la reducción del sector industrial de los últimos años. La baja densidad de la población, el reducido mercado subregional y la ausencia de economías de aglomeración caracterizan el rezago de Río Grande del Sur. Del lado de Uruguay, la economía es de carácter agropecuaria extensiva, cuyas principales actividades son la ganadería, la agricultura de soja, de arroz y de la forestación a partir de las décadas del 1980 y 1990. A nivel urbano, la actividad que predomina es el comercio y eventualmente el turismo comercial con el desarrollo de actividades paralelas en servicios como hoteles, posadas, restaurantes, transporte urbano, entre otros.

El cuadro 1 presenta la población de las ciudades de Rivera y Sant'Ana do Livramento en 2010, indicando tratarse de ciudades medianas y con un número similar de habitantes.

Cuadro 1 – Conglomerados transfronterizos
Rivera-Sant'Ana do Livramento

Ciudad	Población	%
Rivera*	78.880	51%
Sant'Ana do Livramento	74.410	49%
Total Conglomerado	153.290	100%

*Se considera también a Mandubí, La Pedrera, Lagunón y Santa Teresa.

Fuente: datos de retirados del Instituto Nacional de Estadística de Uruguay (INE) e del Instituto Brasileño de Geografía y Estatística (IBGE) en Rodríguez-Miranda, Galaso y Goinheix (2017).

La juventud latinoamericana en las últimas décadas

La crisis económica y social que sufrieron nuestros países latinoamericanos a partir de la década del 1960, con la imposición del modelo económico neoliberal, provocó la incorporación en el mercado laboral de un porcentaje importante de jóvenes. Esta situación también acrecentada por un sistema educativo que no acompañaba las necesidades de estos jóvenes principalmente provenientes de los sectores más pobres, la desafiliación o abandono de sus estudios secundarios fue un hecho en una etapa de sus vidas cuando no habían logrado aún la adecuada formación para ingresar al mundo laboral.

Los gobiernos autoritarios de la década de los 1970 y las complicadas salidas democráticas de los 1980 aumentaron más la presión social sobre los sectores más vulnerables, resultado de la imposición de un modelo cuyo principal objetivo era atender los requisitos del mercado internacional, sin preocuparse por otras necesidades reales de nuestra sociedad como salud, educación, vivienda, derechos. La exclusión de los jóvenes de estos sectores vulnerables es prácticamente completa, del sistema educativo, de la salud y del mercado de trabajo formal, es la expresión más evidente de su marginación social en todos los niveles. Estos jóvenes ingresan al mundo adulto sin la formación necesaria: son madres y padres de familias, cuidan a sus hermanos o ingresan como mano de obra no especializada a empleos precarios que no les dan las condiciones económicas necesarias, constituyendo los denominados círculos de pobreza. Son estos jóvenes que a través de sus propias experiencias se dan cuenta que les falta educación y ese es el motivo de su regreso, los que pueden, a los centros educativos.

La educación de jóvenes y adultos: Planes de Extraedad 2009 y 2012

Si bien el Uruguay tiene una larga tradición en educación de adultos, planteadas en el Uruguay de las primeras décadas del siglo XX con la creación de los Liceos Nocturnos (1920), esta ha evolucionado de acuerdo con las diversas etapas históricas del país, y en el presente es necesario acompañar los desafíos del siglo XXI y/o de la Era de la Información.

Frente a los cambios sociales y culturales que se han dado, se hacen necesarios nuevos planteos educativos que contemplen las

características de los jóvenes y adultos de la actualidad. El Plan 1994 "Martha Averbug" de Extraedad y Condicionamientos Laborales y/o de Salud es de pertinencia para los jóvenes que necesitan terminar el Bachillerato, pero quedó pendiente hacer propuestas para contemplar a los jóvenes que no habían podido terminar el Ciclo Básico.

En este marco normativo, se estipularon tres líneas de acción que propiciaron la democratización educativa del nivel básico:

a) la recuperación de alumnos que han fracasado en algún tramo del trayecto educativo, lo que ha generado fenómenos de fuga de matrícula;

b) la extensión educativa a poblaciones que debieran estar incluidas en el sistema de educación media y no lo están;

c) la atención a sectores que nunca han accedido (Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales del CES).

Los programas especiales 2009 y 2012 se concretaron con características diferentes y modalidades de funcionamiento que intentan adaptarse a la multiplicidad de contextos y a las poblaciones que deben atender. La contextualización procura al mismo tiempo conciliarse con el cumplimiento de los aspectos administrativos y pedagógicos. Estos planes se aplicaron inicialmente en nueve centros de todo el Uruguay[2].

Según el informe de la Oficina de Presupuesto y Planificación de la Presidencia de Uruguay (OPP) y de la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento (Agesic) del 2016, se aplicaron los planes de Ciclo Básico 2012 en un total de 27 grupos y se reportó la asistencia de 504 estudiantes a planes educativos anteriores, como los de 1976, 1996 o Reformulación 2006. Luego de dar un tiempo de dos meses para el llenado de los formularios, se registraron un total de 291 encuestas completadas, lo que ubica la tasa de respuesta en un 57,7%. Segundo el Instituto de Evaluación Educativa (INEED), en los centros que se dicta el plan Ciclo Básico 2009, en un total de 49 grupos, se registró la asistencia hacia fin de año de 1.149 estudiantes. De este total, 531 completaron la encuesta, por lo que la tasa de respuesta fue de 46,2% (INEED, 2016).

2 Liceo 2 de Mercedes (Soriano), Liceo de Libertad (San José), Liceo de Toledo (Canelones), Liceo 2 del Pinar (Canelones), Liceo Pan de Azúcar (Maldonado), Liceo de Piriápolis (Maldonado), Liceo de Castillos (Rocha), Liceos 14 y 45 (Montevideo) y el Liceo 6 Prof. Carmen Andrés (Rivera).

Eses planes no pudieron cumplir con la incorporación de todos los jóvenes a la educación media, principalmente de aquellos que provienen de sectores más vulnerables, sea por tiempos pedagógicos diferentes o por demandas socioeconómicas de sus familias. Esto generó una fuerte exclusión de jóvenes que no pudieron acompañar las exigencias educativas planteadas por estos planes, lo que determinó la expulsión de un alto porcentaje de estudiantes que se podían realizar profesionalmente y que es una condición imprescindible para el desarrollo del país.

En el paradigma social y educativo de la educación como derecho, en el año 2008, se aprueba la Ley General de Educación (18.437) cuyo primer artículo dice:

> Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Uruguay, 2008, art. 1)

En ese marco filosófico y normativo se considera a la educación como derecho humano y es responsabilidad del Estado garantizar su cumplimiento. Por lo tanto, se ponen en discusión no solo las cuestiones de acceso, sino la permanencia, la calidad de los aprendizajes adquiridos y el egreso. En este sentido, Katarina Tomasevski, exrelatora especial de UNESCO, plantea cuatro dimensiones (comúnmente denominadas "las cuatro A": availability, accessibility, acceptability, adaptability a tomar en cuenta para la construcción de estos procesos (INEED, 2016).

Empezar a construir desde la realidad

La situación cultural, social y especialmente la lingüística de la frontera no fue tenida en cuenta por las autoridades educativas durante mucho tiempo. Fue a partir del 2000 que, con la aplicación de nuevas políticas lingüísticas, en las que se reconoce la realidad bilingüe de la frontera (dialecto-lenguas estándares), se implanta la

enseñanza del portugués en las escuelas primarias y la formación de profesores de portugués como respuesta para integrar a un importante sector de la sociedad fronteriza, cuya lengua materna es el portuñol y que le resulta muy difícil adquirir una educación que se imparte en lenguas estándares: español y portugués (Behares, 2010).

Con respecto a la educación en la zona fronteriza de Uruguay-Brasil, esta fue impuesta con los modelos planificados desde las autoridades de Montevideo o Porto Alegre sin tener en cuenta las necesidades de los habitantes de la frontera, principalmente la de los sectores más vulnerables, a la que se le suma el problema del idioma, pues la mayoría tiene como lengua materna el dialecto, lo que representa un desafío para una educación que se transmitía en español o portugués desde el lado brasileño.

Abordar la complejidad de la frontera y contribuir a la comprensión de lo observado, de la identidad colectiva o el capital social consolidado (Mazzei, 2016) es definir su valor cultural, su fuerza simbólica, capaz de construirse a partir de la cotidianidad por redes de parentesco y fraternidad. Más allá del conocimiento de su capital humano, elaborado desde los ámbitos académicos y comprometidos con el aprendizaje social y teniendo en cuenta la mirada de sus propios habitantes en su vinculación con las redes sociales y su imprescindible institucionalidad, debe haber una planificación de diseño y de ejecución compartida con todos los colectivos existentes, atravesadas por redes de confianzas y liderazgos propios de los individuos y de lo institucional.

La construcción de un espacio público capaz de facilitar el ejercicio de nuevas formas de ciudadanía participativa que empodera a uruguayos como a brasileños se relaciona con lo que plantea Habermas cuando hablaba del "ejercicio de la acción comunitaria". Desde esta perspectiva, el objetivo sería crear lazos fuertes en la trama social que les permita ámbitos de discusión y negociación realmente relevantes para la comunidad (Mazzei, 2016).

En lo que refiere a los fines de la política educativa, la ley 18.437 establece ocho conjuntos de formulaciones y la primera de ellas señala: "[...] promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e inter-

nacional y la convivencia pacífica." (Uruguay, 2008, art.13). Desde este precepto legal, construir igualdad, o sea, trabajar para que, accediendo a un marco común de significaciones, cada quien pueda ejercitar el derecho de su construcción identitaria se convierte en un principio pedagógico radical. Según Martinis (2006), esto hace necesario "interpelar a los modelos escolares desde la perspectiva de la justicia y la igualdad".

Desde aquí se impone con fuerza propia la necesidad de revisar los modelos institucionales a través de los cuales se desarrollan las acciones educativas. En la transmisión de conocimientos, lo más importante del proceso no pasa por el mismo sino por las transformaciones que el proceso puede producir en el educando como sujeto de conocimiento.

De la calidad de ese vínculo dependerá la potencialidad de la transmisión. Llamamos "calidad del vínculo" a la posibilidad que tenga el educador de dirigirse al educando en términos de humanización, reconociéndolo como sujeto y desafiándolo en su capacidad de ser sujeto de aprendizajes, más allá de sus historias personales o de la experiencia del docente. Designar como incapaz de aprender a un integrante de una nueva generación constituye una flagrante violación del derecho a la educación. Sostener una acción educativa es precisamente ir en la dirección de tensionar la posibilidad de la existencia del derecho a la educación, abrir una posibilidad, aunque muchas veces los resultados no nos aparezcan claramente a la vista. Además, el formato escolar tiene que ver con la definición de la modalidad educativa construida en la educación moderna que articula tiempos, sujetos, espacios y formas de relacionamiento que caracterizan a una institución como educativa (Terigi, 2006).

Nuevas prácticas áulicas. Análisis de un proyecto interdisciplinario

Los Planes de Extraedad 2009 y 2012 brindan la oportunidad de concluir la educación media básica a jóvenes y adultos a partir de una propuesta pedagógica innovadora. Para ello, los cursos se estructuran a través de tres espacios educativos (seminarios--praxis). En un año y medio los estudiantes concluyen el ciclo Básico y se elimina el cursado exclusivo por asignatura:

> El seminario-praxis se concibe como un espacio de formación integral a partir de situaciones problema de contexto y del mundo de hoy, con perspectiva crítica y transformadora de la realidad; y es una forma de organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se apoya en la conjunción de la teoría y la práctica para abordar la resolución de un problema o desafío mediante la actividad participativa del estudiante, a través del ensayo creativo que este hace de sus capacidades, conocimientos y destrezas, utilizando variados recursos. En el seminario, si bien hay docentes y estudiantes, todos participan de un desafío o tarea que contribuya a modificar la realidad sobre la que se indaga e interviene. Es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo (Consejo de Educación Secundaria, 2011, Artículo 10º, complemento de Resolución No. 81 del CES, de mayo de 2011).

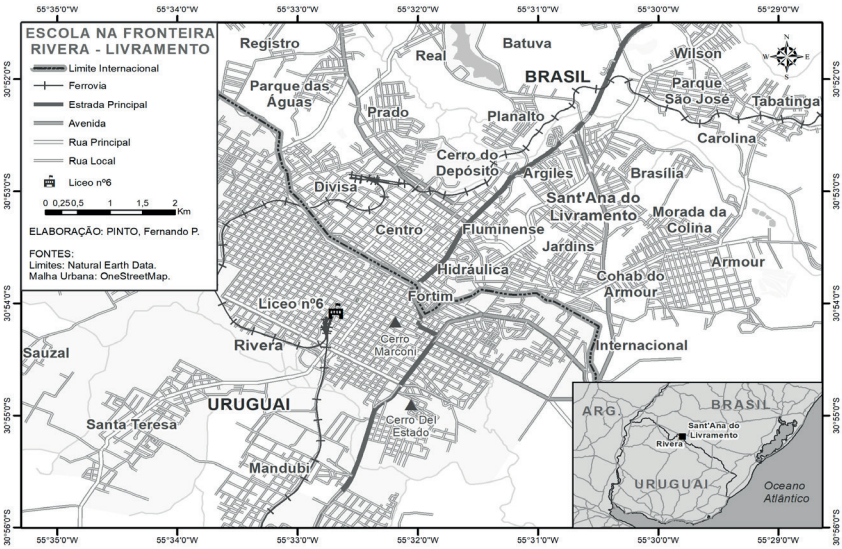
El CES resuelve aprobar las bases del modelo curricular Ciclo Básico para Estudiantes Extraedad de 15 a 20 años en diciembre de 2011. Los docentes trabajan en duplas o tríos a través de un proyecto coordinado que lo planifican en la hora de coordinación diaria. Con respecto a los salarios docentes, se remunera en Ciclo 5, lo que significa un importante incremento salarial pues la hora (de 60 minutos) se paga el 61% más que la hora de bachillerato (de 45 minutos) y se ha transformado en una propuesta laboral interesante también desde el punto de vista económico. También se pone en práctica una de las propuestas de las Asamblea Técnico-Docente para los planes nocturnos: turnos más cortos con un horario que no sobrepasan las tres horas de clases por día[3].

3 Estas asambleas se realizan en forma semestral en las que los trabajadores de cada centro educativo discuten, evalúan los planes educativos, y además sugieren planteos de acuerdo a las realidades específicas de cada Liceo o escuela.

Un proyecto fronterizo también en la dimensión disciplinar

Para la presentación y análisis de la dimensión interdisciplinar[4], se ha tomado uno de los proyectos interdisciplinarios de los/las docentes para el primer semestre de los Planes 2009 y 2012 en el Liceo 6 de Rivera, "Profesora Carmen Andrés" (figura 1).

Figura 1 – Liceo N°6 en la frontera Rivera-Livramento



Fuente: elaboración de Fernando P. Pinto (2021)

El mismo ha sido titulado "Rusia 2018" y se ha desarrollado en el lapso comprendido entre los meses de marzo y julio de ese año. Implicó a docentes de Matemática, Inglés, Química, Física, Historia, Comunicación Visual y Plástica, Biología, Idioma Español, Literatura, Música, Geografía, Informática y Formación

4 Además del análisis de las informaciones documentales, fueran realizadas entrevistas a estudiantes de ambos sexos, de entre 18 y 55 años, en portuñol que es su lengua materna. Se pudo recabar información de las características sociodemográficas, de sus familias, de sus actividades laborales, de sus circunstancias de vida durante la infancia y adolescencia, de sus motivaciones para retomar los estudios, sus percepciones de los planes que cursan y sobre sus sueños y proyectos a futuro.

para Ciudadanía y Trabajo. En su fundamentación, el profesorado que llevó adelante la propuesta inicialmente hace un análisis de la situación educativa de su alumnado valorando su maduración por la incorporación prematura al mundo adulto:

> [...] la población de estudiantes del Plan 2009 se caracteriza por haber permanecido alejada del sistema educativo por mucho tiempo, debido a diferentes motivos. En ese período ha madurado, crecido y asimilado conocimiento no formal, que es importante reconocer y tener en cuenta, además de guiarlos en el proceso de adquisición del conocimiento formal. (observada en el acta de coordinación de profesores)

Este colectivo docente consideró aún frágil la relación de estos/as estudiantes con el liceo, lo cual les exigió una planificación motivadora que refuerza la motivación inicial a la reafiliación que tuvieron: "El regreso de esta población al sistema educativo formal puede ser en algunos casos vacilante, lo que amerita una propuesta de trabajo innovadora para motivarlos a seguir sosteniendo la decisión de volver a estudiar", lo expresa uno de los docentes entrevistados.

En las entrevistas realizadas a las profesoras y subdirectora del turno nocturno del liceo, aparecía la concepción de la coordinación docente como un componente fundamental en los planes 2009 y 2012. Este espacio pedagógico constituye un lugar de reflexión donde el profesorado toma decisiones conjuntas. De esta forma, fundamenta la selección del tema el Mundial de fútbol de Rusia 2018 como base del proyecto pedagógico del primer semestre de ambos planes.

Durante los meses de junio y julio de 2018 se llevó a cabo, en Rusia, la Copa del Mundo de Futbol – FIFA 2018. El Mundial modifica sensiblemente, de una manera u otra, las actividades de gran parte de la población. Su implicancia social, económica, política y cultural hace que, desde los meses previos, en su desarrollo y durante un tiempo prolongado posterior a su finalización, se instale como un acontecimiento de magnitud y notoriedad a nivel global.

¿Qué hacer en el liceo antes, durante y después de los partidos del Mundial? ¿En qué medida es necesario que el mundial "ingrese"

a las aulas y las propuestas de enseñanza? ¿Es un acontecimiento propicio para favorecer aprendizajes? ¿Cuáles? Todos estos constituyen interrogantes que nos llevan a pensar que el Mundial cobra sentidos comunes y que resulta pertinente seleccionarlo como un hecho relevante, que puede ser incorporado a la propuesta formativa a los fines de enriquecer aprendizajes de los estudiantes. Recuperar la relevancia y significatividad de acontecimientos de magnitud política, social, cultural, deportiva y económica forma parte de la actualización de saberes que el liceo puede ofrecer.

En los diagnósticos realizados al comienzo del período han constatado:

a) dificultades en el manejo del código lingüístico, tanto oral como descrito, dificultad propia del territorio de frontera donde existe una realidad bilingüe y un importante sector de la población habla el dialecto portuñol como lengua materna. A esa población estudiantil le resulta muy difícil integrarse en una educación que se imparte en lenguas estándares: español y portugués (Behares, 2010);

b) dificultades en la ubicación espacio-temporal que actúan como limitaciones en la interpretación del mundo contemporáneo. (Seminario Praxis 1. Diagnóstico)

De acuerdo a lo planteado con anterioridad, una de las fortalezas de estos planes se basa en que la temática para trabajar se la presenta a los estudiantes quienes las eligen de acuerdo a sus intereses.

En ese diagnóstico, también indagaron sobre sus intereses y preferencias, y el fútbol aparece como uno de los temas seleccionados por una amplia mayoría de estudiantes de ambos sexos. Por eso elaboraron un proyecto pedagógico contextualizado en el momento histórico presente y centrado en los/las estudiantes donde el tema fue un pretexto para desarrollar contenidos programáticos necesarios para la construcción de conocimiento por parte del estudiantado del turno nocturno.

Lo que fundamenta estos proyectos es la experiencia subjetiva, la libertad para la elección de contenidos y actividades y la construcción del significado por parte de los y las estudiantes. Parten de la concepción de alumnas y alumnos como seres activos con motivaciones propias para aprender. Rebellato (2000) enumera una serie de

dimensiones de la subjetividad desde una ética de la autonomía. Su concepción de los/las estudiantes es la de "sujetos". Por esta razón, es necesario partir del concepto antropológico de qué es ser "sujeto".

Uno de los pilares fundamentales del proyecto liceal del centro educativo en todos los niveles, turnos y planes es el del desarrollo de la lecto-escritura para lo cual desenvuelven diversas actividades donde la biblioteca constituye uno de los espacios educativos privilegiados. En base a esta característica institucional, el proyecto del primer semestre del Plan 2009 en el año 2018 fundamenta las opciones docentes en la selección de un texto narrativo motivador (*Mi Mundial*, de Daniel Balbi) como un vehículo de ejercicio de la ciudadanía por parte de los/las estudiantes:

> Mi Mundial es un libro que despierta el interés general y transmite el mensaje positivo de la importancia del estudio, y de que con determinación todo se puede. Además, el autor con sutileza entre líneas, va destacando la importancia de la familia, de las buenas amistades, de la práctica de deportes, de la honestidad, de los valores que debemos sembrar para poder tener en un futuro ciudadanos pensantes y críticos de su época. (Balbi, 2018).

Con esta opción se buscó, además, integrar la población estudiantil del turno nocturno, con sus características peculiares, con el alumnado de los turnos diurnos en una misma actividad de cierre que es el Certamen de Lectura (una competencia de preguntas libros presentados y leídos en forma individual y colectivamente en la clase) que constituye una tradición del Liceo 6 y uno de los pilares de su proyecto educativo contextualizado en la frontera, para fortalecer el sentimiento de pertenencia como uno de los factores para prevenir nuevas desafiliaciones.

Los objetivos generales del proyecto enunciados por los/las docentes especifican las nociones pedagógicas implícitas en el mismo:

a) A través de este proyecto que involucra la lectura del libro *Mi mundial* del escritor uruguayo Daniel Baldi relacionándolo

con el Mundial Rusia 2018 se pretende involucrar al Plan 2009 y 2012 por primera vez en un proyecto en común.

b) Se busca que el turno participe en un Proyecto de Lectura con el diurno y que la actividad de cierre sea el Certamen de Lectura.

c) Se persigue incrementar el sentimiento de pertenencia al centro educativo a través de la participación de todos los actores del centro educativo.

d) Propiciar en los Estudiantes el interés, la participación, el trabajo en equipo, la investigación y la toma de decisiones, vinculando los aspectos referidos a la instancia del Mundial de fútbol, con los contenidos y las competencias propias de cada módulo del plan.

Algunos de los objetivos específicos de las diferentes áreas del conocimiento declaran la intencionalidad pedagógica de los profesores y las profesoras. Por ejemplo, las profesoras de inglés especifican los siguientes objetivos para su área de idioma extranjero:

a) Asimismo, la enseñanza del inglés significa una ventana al mundo para enfrentar el desafío que plantea el desarrollo de las nuevas vías de comunicación, participar en los procesos actuales de integración y pensar la propia lengua materna en términos más inteligentes y analíticos, mejorando su uso.

b) Brindar al estudiante las estrategias necesarias para una adecuada lectura de distintos materiales que le permitan decodificar, inferir y comprender.

c) Promover un ambiente de cooperación relacionado con ejes temáticos que le permitan asociar distintas asignaturas.

d) Promover un espíritu crítico, tendiente a fortalecer la auto evaluación y formación permanente.

e) Promover la capacidad de reflexión sobre sus propios procesos y necesidades de aprendizaje que le permita el abordaje autónomo de materiales y la profundización en el vocabulario específico valiéndose de los recursos adecuados para lograr dichas habilidades.

En este sentido, lo más importante para el profesorado que planificó este proyecto es que cada estudiante ejerza responsablemente su autonomía porque, como afirma Paulo Freire, "nadie es autónomo primero para después decidir" (Freire, 2009, p.101) y "es decidiendo como se aprende a decidir" (Freire, 2009, p. 100).

En general, las prácticas pedagógicas cotidianas en los liceos son dirigidas por los y las docentes en base a sus programas prescriptos por la autoridad pedagógica (Inspecciones de asignatura) de forma autoritaria en el sentido de que "en lugar de respetar y estimular la curiosidad crítica 'depositan' en estudiantes pasivos 'los contenidos' de su disciplina sin desafíos para aprehenderlos como objetos gnoseológicos". (Freire, 2009, p. 104). Por eso promueven procesos que vayan forjando la autonomía de alumnos y alumnas:

> Nadie madura de repente [...]. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido que la pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras para la decisión en uso de la libertad. (Freire, 2009, p.103)

Los fundamentos pedagógicos de este proyecto parten de una visión subjetiva, holística y consideran que el eje vertebrador del comportamiento son los procesos motivacionales. Se trata de una pedagogía que promueve la apertura de los estudiantes, el "aprender a aprender", o "aprendizajes profundos" (Fullan, 2002), enfrentarse con lo nuevo y potenciar los conocimientos adquiridos en sus experiencias no formales. Su centro no es la enseñanza sino el "aprendizaje significativo" que construye conocimientos al mismo tiempo que produce cambios de actitud frente al aprendizaje. Se logra mediante prácticas donde los estudiantes llevan la responsabilidad del proceso. Los conocimientos así adquiridos se conciben como más perdurables porque en ellos los alumnos y las alumnas se implican afectivamente. Estas propuestas pedagógicas se vinculan con la ética:

> Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper; por todo esto nos hicimos seres éticos. [...] No es posible pensar a los se-

> res humanos lejos siquiera de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. (Freire, 2009, p. 34).

Es por eso que los docentes explicitan esta metodología pedagógica de Aprendizaje por proyectos interdisciplinarios o seminarios praxis que es aprender haciendo y experimentando, no solo leyendo y repitiendo contenidos.

La evaluación propuesta por los docentes del Plan 2012 son exigentes actividades colaborativas para sus estudiantes y una confirmación de este tipo de pedagogía:

> El módulo TCM (Tecnológico, científico y matemático) presentará una maqueta de una cancha de futbol. La construcción de la maqueta a escala implica competencias propias de la matemática, la investigación de los materiales óptimos para la construcción de misma (química), la iluminación de la cancha (física) y la programación en robótica complementará las competencias evaluadas en el módulo. Se realizará una cartelera informativa sobre los contenidos de cada asignatura, que debieron utilizar para realizar el trabajo. El módulo Deportes presentará un audiovisual que muestre el proceso de la creación y puesta en práctica de un mini mundial de fútbol, realizado en la cancha del liceo, donde los participantes, Estudiantes de ambos planes, deberán representar a un país de los clasificados al mundial. El módulo Artístico presentará un cortometraje de ficción basado en la novela de Baldi, para el cual realizarán la producción completa: sinopsis, escaleta, guión literario, guión técnico, puesta en escena, escenografía, iluminación, rodaje y edición. Paralelamente se registrarán todas las actividades y como cierre del cortometraje, se visualizará un video con el registro de todo el proceso.

La educación: un anti-destino

Como dice Violeta Nuñez, "La educación es un anti-destino, práctica que juega contra la asignación de un destino ya previsto" (Nuñez, 2006). A través de este trabajo de investigación se arriba a diversas conclusiones sobre la realidad de los estudiantes de la frontera de los Planes de Extraedad 2009 y 2012 con respecto a su desafiliación y su actual reafiliación a la educación que constituye un aporte más en el momento de la construcción de las características de la realidad de los jóvenes de la frontera.

Las entrevistas realizadas a estudiantes, a profesores, a integrantes del Equipo Directivo y a profesionales referentes comunitarios con sólida experiencia en el trabajo con jóvenes brindaron información acerca de las características y posibilidades de los planes 2009 y 2012 para estudiantes extraedad de Ciclo Básico de Educación Secundaria, que se desarrollan en el turno nocturno del liceo seleccionado para el estudio de caso. Estos planes educativos propuestos como alternativas para cambiar la realidad de expulsión de estudiantes que por durante décadas en el Uruguay por diversas causas no pudieron acompañar las exigencias de los planes de estudios y a partir de esta propuesta educativa que funciona en el Liceo 6 de Rivera han posibilitado que un total de unos trescientos estudiantes puedan volver a la educación en el momento de la investigación.

La desafiliación de los jóvenes del sistema educativo tiene motivos personales, sociales y de orden académico. Entre los factores personales se destacan la desintegración familiar o las nuevas integraciones familiares y con ella el derrumbe personal en un momento de la formación de su subjetividad y de su autonomía, condiciones afectivas que se agravan con su entrada al mundo laboral ya que en la mayoría de las veces debe participar en el mantenimiento económico de su familia de origen o de la que llega a constituir. El embarazo adolescente es otro de los motivos personales que ocupa un lugar muy destacado dentro de las realidades de las estudiantes y que los hace ingresar al mundo adulto sin las condiciones psicológicas o emocionales que serían necesarias.

Con respecto a los factores académicos se destaca la expulsión o exclusión de los planes educativos unipedagógicos y disciplinares correspondientes a sus edades ya que no contemplan sus intereses,

vivencias, sus necesidades y por ende sus capacidades educativas lo que los hace abandonar ante el frecuente fracaso y consecuente desmotivación. Cuando los jóvenes dejan sus estudios secundarios en la adolescencia, entran al mundo adulto sin las herramientas necesarias para desempeñar los roles inherentes a esta etapa de la vida.

Sin la transformación identitaria correspondiente a su edad, sin la moratoria de su creciente proceso de autonomía y sin la necesaria confrontación generacional con la correspondiente noción de autoridad carecen de herramientas para insertarse satisfactoriamente en el mundo adulto (Rodríguez, 2016). Acceden a empleos precarios, con sueldos muy bajos que no les proporcionan los medios para cumplir con sus familias con respecto a sus necesidades en la alimentación, la vivienda, la vestimenta, la salud, la recreación entre otros. Con los empleos precarios e inestables a los que acceden y sin una incorporación de nuevos elementos culturales como los que les puede traer la contención social que les proporciona la educación formal, esta situación se repite durante varias generaciones, lo que determina el origen de las pobrezas estructurales de nuestros países latinoamericanos y pasan a formar los denominados círculos viciosos de pobreza que se reproducen a través de las nuevas familias que se forman, provocando obstáculos que limitan el desarrollo económico, social y cultural personal, pero que también tienen una repercusión a nivel social y de país (Ocampo, 2001). Es por ese motivo que esta realidad debe formar parte de las agendas del estado uruguayo, así como de cualquier estado.

Los planes educativos de la educación media tradicional no cuentan con los elementos para retener a jóvenes provenientes de contextos de vulnerabilidad social y los expulsan impunemente. Estos jóvenes poseen un manejo escaso o muy empobrecido del código escrito, situación que se agrava en la frontera con el manejo del dialecto con base en portugués o portuñol, pues fracasan en forma permanente frente a una educación impuesta en un idioma extranjero para ellos: el español. Además, la enseñanza les resulta aburrida, ya que no les da una motivación al presente, con su cotidiano, con sus intereses cercanos pues el futuro les exige una postura psicológica a la que no pueden acceder. Esto determina su

proceso de exclusión de una educación que es ajena a sus intereses y posibilidades y complejiza tanto la relación con el mundo adulto con el que no tiene una visión dicotómica adolescentes-adultos como la calidad del vínculo con el docente que, en la mayoría de los casos no está determinada por una relación de poder lineal, que tiene sus dificultades, complejidades y conflictos presentes. A pesar de esas dificultades con el mundo adulto es en ese momento más fuerte que la que desarrolla con sus propios padres (o adultos responsables) a los que nunca ve o nunca están. Frente a estas situaciones, la relación con sus pares está asociada a las posibilidades del bienestar compartido en el presente y en la mayoría de los casos no se junta con los que tienen éxito o proyectos a largo plazo. Eso se refuerza por la baja o nula expectativa de las familias y de las inexistentes redes de sostén socioeconómicas sobre la posibilidad de seguir estudiando una vez culminada la escuela primaria.

También existe una construcción simbólica de las instituciones educativas pautadas por el fracaso lo que condiciona su futura actuación en los estudios secundarios, ya sea en el liceo, en la escuela técnica o en centros educativos subvencionados por el Ministério de Educación y Cultura o el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU). El presente estudio coincide con el planteo de Terigi (2006), quien expresa que los dispositivos institucionales de la educación secundaria formal son inadecuados, no promocionan procesos de retención y no crean espacios de aprendizajes para los diferentes tipos de adolescentes que existen y que tienen necesidades diferentes. A esto le debemos agregar la necesidad de una contención emocional y de la construcción de vínculos significativos con los estudiantes que sostengan y contribuyan a otorgar un nuevo sentido de aprendizaje, a través de la construcción de puentes y continuidades en los sistemas de educación y que a la vez se conformen como entramados organizacionales y comunitarios de inclusión.

Los/las jóvenes que se reafilian al sistema educativo o vuelven a estudiar ven en la educación una nueva oportunidad para adquirir más capacitación y lograr mejores puestos laborales. La recuperación, en la mayoría de los casos de estos estudiantes que

logran buenos desempeños académicos mejora su autoestima al tomar conciencia de su lugar en la sociedad y volver a tomar el comando de su vida nuevamente.

Los nuevos planes educativos para jóvenes de extraedad con condicionamientos laborales, familiares o de salud, como el 2009 y el 2012, hacen posible la continuidad de los estudios de jóvenes de contextos de vulnerabilidad social. La permanencia de los docentes favorece el trabajo colaborativo en estos planes.

El análisis que nos permitió hacer de la situación de la educación de extraedad a través de los planes 2009 y 2012 con el tratamiento de las diversas situaciones pedagógicas, sociales y culturales que comprobó la complejidad de las demandas educativas obteniendo muy buenos resultados nos hizo pensar en los desafíos de toda la educación en general. Es escasa la atención prestada a las dificultades en los procesos de transición entre las situaciones existentes y los puntos de llegada que se pretende alcanzar. Y esto constituye una dificultad que debe superar estos planes de estudios para jóvenes y adultos de la frontera de Rivera (Uruguay) y Sant'Ana do Livramento (Brasil).

Referencias

BALBI, Daniel. Mi mundial. Montevideo: Editorial Loqueleo, 2018

BEHARES, L.E. Saber y terror en la enseñanza. Editorial Psicolibros, 2010.

CLEMENTE, I.; MALLMANN M.I. Fronteras Culturales Mercosur e integración fronteriza: la cooperación transfronteriza entre Brasil y Uruguay. Rivera: Udelar, 2015.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDÁRIA. Plan 2012 - Ciclo básico para alumnos de extraedad (de 15 a 20 años). [Rivera], 2011. Disponible en: http://www4.ces.edu.uy/images/2016/comunicaciones/CICLO_BASICO_EXTRA_EDAD.pdf

FREIRE, P. Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

FULLAN, M. Las fuerzas del cambio. Explorando la profundidad de la reforma. España: AKAL, 2002.

HABERMAS, J. Tres modelos normativos de democracia. Constelations, v. 1, n. 1, 1984.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA - INEED. Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay 2015-2016. Montevideo: Instituto Nacional de evaluación y educación, 2016.
MARTINIS, P. y REDONDO, P. Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2006.
MAZZEI, E. (Compilador). Sociedades fronterizas. Uruguay: UDELAR, 2016.
NUÑEZ, V. Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En: FRIGERIO, G. y DIKER, G (Compiladoras). Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires- México: Coedición Ediciones Novedades Educativas, 2006.
OCAMPO. J. Retomar la agenda del desarrollo. Revista de CEPAL nº 74. Santiago: Naciones Unidas, 2001.
REBELLATO, J.L. Etica de la liberación. Montevideo: Nordan, 2000.
RONA, José Pedro. El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay. Montevideo: Universidad de la República, 1959.
TERIGI, F. La educación como práctica política. Revista Diálogos pedagógicos. Buenos Aires: Año IV, n. 7, abril de 2006, p. 89 - 105.
URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Ley 18.437 de 12 de diciembre de 2008. Díctanse normas en materia de educación. Montevideo, 2008. Disponible en: https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/18437-2008.
VARELA, J. P. La Legislación Escolar. Tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública - Biblioteca Artigas, 1878 [reditado en 1964]. Disponible en: http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/1131.
RODRÍGUEZ-MIRANDA, A.; GALASO, P.; GOINHEIX, S. Redes transfronterizas de organizaciones y actores: desafíos para el desarrollo local. In: MAZZEI, E. (Org.). Las sociedades fronteirizas: visiones y reflexiones. Uruguay: Universidad de la República, 2017, 240 p.

PARTE 2

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE

COMO PESQUISAR A FRONTEIRA PELAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS[1]

Sylvie Considère
Professora na Escola Superior de Professorado e Educação de Lille (França)
sylvie.considere@espe-lnf.fr
Fabienne Leloup
Professora da Universidade Católica de Louvain (Bélgica)
fabienne.leloup@uclouvain.be

Na fronteira franco-belga

A despeito dos 24 anos de programas de cooperação transfronteiriça e das várias décadas de uma Europa de livre circulação de bens, capitais e pessoas, o ano de 2015 freou, na União Europeia, a banalização da abertura, ou mesmo do apagamento das fronteiras interestaduais. Barreiras e controles tornaram-se visíveis, incluindo as fronteiras internas do Espaço Schengen[2], e especialmente a franco-belga.

No entanto, mesmo antes dessas intervenções – as pesquisas realizadas e utilizadas no presente trabalho datam de 2014 e 2015 –, as práticas e as representações das fronteiras pelas populações que nelas habitam permaneciam fortemente marcadas pela presença de uma fronteira "clássica" no sentido westfaliano do termo, isto é, uma descontinuidade que delimita linearmente o território do Estado e de sua soberania, que distingue o aqui de outro lugar, o nativo do estrangeiro.

Certamente, as fronteiras – assim como os territórios – podem ser consideradas como objetos político-geográficos, históricos,

1 Uma versão anterior deste texto foi publicada com o título "*Comment interroger la frontière par les représentations sociales*" em Considère S. e Perrin, T. Frontières et représentations sociales. Questions et perspectives méthodologiques, coll. Académia, Louvain-la-Neuve, L'Harmattan, 2017. Tradução para o português de Alex de Cassio (UFRGS), Anna Carolina Teles (UFRGS) e Gilmar Taufer (UFRGS). Revisão de Patrícia Reuillard (Dra. em Letras e Professora do Depto. de Línguas Modernas da UFRGS) e Adriana Dorfman (Dra. em Geografia e Professora do Depto. de Geografia da UFRGS).

2 N.T.: Como é conhecida a área abrangida por um acordo de livre circulação de pessoas pelas fronteiras de 30 países europeus.

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 195-227. doi: 10.21826/9786599023460-09

apreensíveis de maneira externa e positivista. Mas territórios e fronteiras também podem ser abordados como construções de que grupos sociais se munem para garantir a própria existência (Rouvière, 2013; Kolossov, 2005). Então, seu estudo precisa examinar a forma como esses grupos e seus membros representam a si mesmos, mas também, sobretudo, como eles percebem suas relações com o Outro, o Vizinho. Adotamos essa segunda perspectiva e assim nos colocamos em um paradigma socioconstrutivista, segundo o qual as relações que os indivíduos mantêm com os objetos à sua volta influem sobre a maneira como constroem o significado das coisas.

Integrando os trabalhos do IFD (Instituto franco-belga de Fronteiras e Descontinuidades), realizamos duas pesquisas relativas a uma díade da fronteira entre a França e a Bélgica. O objetivo deste capítulo é mostrar como pesquisar representações sociais da fronteira a partir de um experimento desenvolvido na referida fronteira. Nossa análise é baseada nos resultados dessas pesquisas. Em um primeiro momento, explicamos como a questão da representação é colocada na discussão da fronteira, depois apresentamos brevemente os desafios metodológicos que surgiram. Em seguida, abordamos o cerne de nossa comunicação e apresentamos os resultados das duas pesquisas sobre a fronteira em geral e a franco-belga em particular. O objetivo é cruzar os resultados a fim de deduzir deles um conjunto de contribuições a respeito da representação da fronteira e, por conseguinte, sobre a forma de estudá-la e ensiná-la.

As representações sociais

O ponto de partida dos dois estudos realizados baseia-se na ideia de que cada indivíduo constrói as práticas do espaço em que vive de acordo com a interpretação que tem daquilo que percebe. Para conceber nosso mundo como uma entidade inteligível, somos obrigados a separar, guardar e organizar nossas percepções. Elas remetem a captações pelos sentidos: as representações são construções complexas. Concebemos nosso mundo em função do sistema cognitivo de que dispomos e construímos aquilo que psicólogos e sociólogos chamam de “sistemas explicativos ingênuos”,

são nossas representações (Moscovici[3] *apud* Jodelet, 2014; Abric, 1994). O ato de pensamento que leva a construir tais sistemas explicativos alimenta-se daquilo que vemos, ouvimos e sentimos diretamente, mas também do que nos foi ensinado, dos saberes da experiência, dos valores que nos foram transmitidos, das influências familiares e sociais que circulam nos grupos a que pertencemos. Essas construções fabricam nossas opiniões e guiam nossas maneiras de refletir sobre aquilo que nos rodeia. As representações são, portanto, individuais, porque construídas pelos indivíduos, mas também sociais, porque construídas sob a influência de outros indivíduos. São tanto o material que alimenta o modo de pensar dos grupos quanto a matriz que orienta a maneira de cada um construir a interpretação que faz para si do mundo e que condiciona seu comportamento no interior desses grupos e nos espaços de vida em que atua. Embora as representações sejam construídas em um ato de pensamento, o indivíduo não é totalmente consciente dele. Sabemos, de modo geral, expressar nossas opiniões, descrever nossas crenças, afirmar nossos valores, justificar nossas práticas espaciais, mas não sabemos, espontaneamente, explicar seus fundamentos. Abric (1994) e Flament (2014) mostraram que as representações se estruturam em duas entidades interligadas, um núcleo central e uma zona periférica. O núcleo central abriga elementos sólidos, aos quais o indivíduo se apega: ideologia, valores, crenças, normas. Esses são os recursos de seu envolvimento pessoal. O núcleo central deve ser suficientemente sólido, rígido para assegurar a identidade e a coesão do grupo. Por isso, ele é difícil de modificar, qualquer alteração pode desestabilizar a estrutura. A periferia é mais flexível. É ela que absorve os desentendimentos que podem surgir na interação com a realidade (Flament, 2014). Para o indivíduo, os elementos periféricos, chamados esquemas, desempenham o papel de quadros para interpretações rápidas das situações encontradas na realidade. Com efeito, esses esquemas indicam o que é normal e agem sem recorrer ao princípio organizador do núcleo central. São eles, sob a influência do núcleo central, que nos permitem escolher – sem

3 MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une Histoire. Paris, PUF, 1989.

pensar a respeito – as condutas adaptadas ao nosso ambiente socioespacial. As práticas espaciais e as diversas experiências interpretadas do mundo forjam representações de espaços, não apenas geográficos, mas também espaços sociais e psicológicos, dos quais o indivíduo mal tem consciência: vivemos em nosso mundo sem nos perguntarmos o que guia nossas ações, nossas escolhas. Nossa pesquisa pretende investigar precisamente as representações que informam sobre os motores discretos que nos motivam a atuar em nossos espaços de vida de uma maneira ou de outra.

Uma pesquisa em busca das representações sobre a fronteira

Contexto

A pesquisa tratou das dinâmicas locais transfronteiriças e foi aplicada a uma díade da fronteira franco-belga, especificamente a região de Hauts-de-France, na França e as províncias de Hainaut e Flandres ocidental, na Bélgica. Ela foi composta por duas pesquisas: o estudo das representações cidadãs dentro da Eurometrópole Lille-Kortrijk-Tournai, realizado como parte da pesquisa "As representações políticas e cidadãs no âmbito da Eurometrópole (RPCFE)"[4], encomendado pela região Nord-Pas-de-Calais; e a pesquisa "Estudantes e fronteira" que a precedeu e constituiu sua fase exploratória. Essa pesquisa foi realizada como parte de um projeto transfronteiriço, apoiado pelo programa europeu Interreg IV[5], iniciado por um consórcio acadêmico: as universidades da comunidade universitária (ou COMUE, como são denominadas tais comunidades) de Lille Nord de France; a Katholieke Universiteit Leuven Campus Kortrijk, em Flandres; e a Universidade Católica de Louvain, campus Mons, na Bélgica francófona (UCL Mons). O estudo abrangeu 79 estudantes da COMUE ou da UCL Mons, em diferentes etapas da formação, entrevistados entre fevereiro e outubro de 2014 (figura 1).

4 N. T.: No projeto de pesquisa RPCFE – Représentations Politiques et Citoyennes de la Frontière dans le cadre de l'Eurométropole, do IFD, Université d'Artois, 2015.

5 N.T.: Parte de um amplo projeto de coesão, com ações conjuntas e intercâmbio de políticas entre os países membros da União Europeia, dividido em três vertentes: transfronteiriça, transnacional e inter-regional.

Figura 1 - Quadro da amostra do estudo qualitativo

	Grupo	Questionários
Fevereiro de 2014	2° ano da graduação em Geografia, Universidade de Artois (França)	11
Fevereiro de 2014	2° ano da graduação em Ciências Políticas, UCL Mons (Bélgica)	16
Abril de 2014	2° ano da graduação em Ciências da Gestão, UCL Mons (Bélgica)	9
Maio de 2014	1° ano da graduação em Sociologia, Universidade de Lille (França)	7
Junho de 2014	1° ano do mestrado em Ensino, ÉSPÉ[6] Lille (França)	21
Outubro de 2014	2° ano do bacharelado em Ciências Políticas, UCL Mons (Bélgica)	15
Total		79 (40 belgas e 39 franceses)

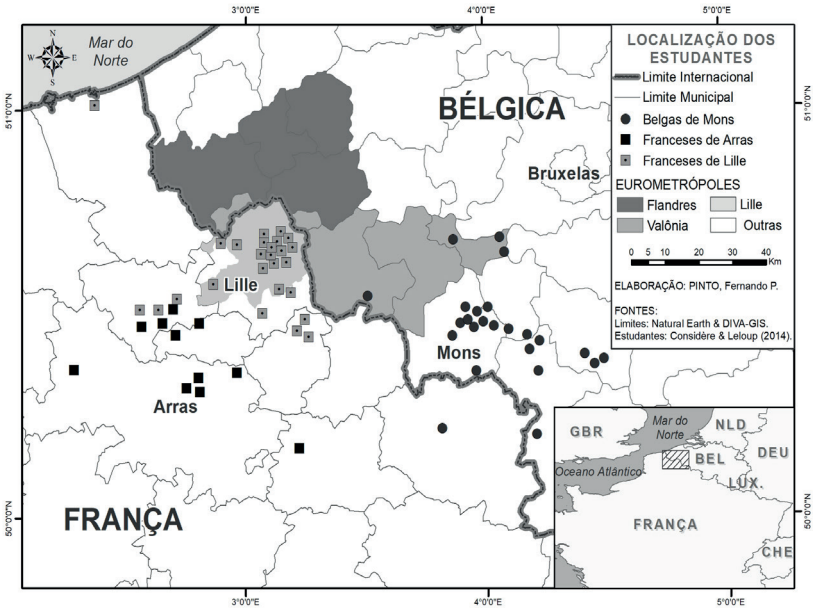
Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A esse número mais restrito de indivíduos foi aplicado um questionário qualitativo aberto, cujo processamento nos permitiu construir o questionário majoritariamente quantitativo proposto pela Eurometrópole. Alguns estudantes entrevistados vivem dentro da Eurometrópole, outros transitam na região fronteiriça (Ar-

6 N.T.: Escolas Superiores de Ensino e de Educação, integradas às universidades na França, são formadoras de professores do ensino primário e secundário.

ras fica a 75 km da fronteira, Lille, a 25 km e Mons, a 17 Km) (figura 2). Eles representam um grupo homogêneo na medida em que todos cursam estudos superiores, na França ou na Bélgica. Estão familiarizados, de formas diferentes, com os conceitos aqui discutidos, dependendo se cursam Geografia, Ciências Sociais ou a formação polivalente. Os da ÉSPÉ, desde que terminam o ensino médio, não estudam mais Geografia. Em comparação com os outros alunos, eles representam um grupo de "controle", que mostra um nível de conhecimento mínimo do tema, equivalente àquele do final do ensino médio. Além dessa pesquisa, diversos trabalhos participativos levaram, por exemplo, os estudantes a produzirem juntos cartazes relacionados ao tema da fronteira ou a discutirem, a partir de cartazes políticos internacionais, questões da fronteira. Esses trabalhos, feitos como parte de um seminário de formação sobre a fronteira, não são centrais no estudo aqui apresentado, mas permitiram esclarecer certas representações dos estudantes.

Figura 2 – Localização na zona fronteiriça franco-belga dos estudantes entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O estudo RPCFE visa compreender quais são as representações relacionadas à fronteira em um espaço transfronteiriço específico da União Europeia, porque adaptado a um estatuto jurídico institucionalizado, o Agrupamento Europeu de Cooperação Territorial (GETC) da Eurometrópole Lille-Kortrijk-Tournai. Essa entidade transfronteiriça foi criada em 2008 e reúne 147 comunas distribuídas nos dois lados da fronteira francesa e belga. O lado belga caracteriza-se, ainda, pela existência da fronteira linguística que separa as regiões de Flandres e Valônia, dentro do Estado federal belga. Assim, algumas comunas são francófonas e outras falam flamengo. Os representantes políticos belgas e franceses que criaram esse projeto procuraram promover o estabelecimento de serviços transfronteiriços para facilitar o cotidiano do 1,2 milhão de habitantes do espaço, nas áreas de transporte, emprego, saúde, educação, formação e turismo. O estudo encomendado pela região Nord-Pas-de-Calais (hoje parte da região Hauts-de-France), entre outras coisas, debruçava-se sobre a experiência e a percepção dos habitantes da zona fronteiriça eurometropolitana. Ele abrangeu uma amostra de 255 pessoas, 146 na França, 109 na Bélgica (48 na Valônia e 61 em Flandres). Essa amostra inclui um número comparável de homens (125) e mulheres (130). Pessoas de diferentes faixas etárias foram entrevistadas. Todas essas pessoas foram entrevistadas porque estavam presentes no território transfronteiriço visado, razão pela qual falamos em usuários/passantes.

Lembremos que as pesquisas foram realizadas em 2014 e 2015, antes de dois fenômenos importantes nas análises atuais sobre as fronteiras e as representações associadas a elas: os movimentos maciços de refugiados e os atentados. Por um lado, os movimentos de migrantes e de refugiados, especialmente vindos do Oriente Médio, já eram bem significativos, mas não representavam ainda – exceto perto de Calais, no norte da França – um movimento altamente midiatizado e provocador de mobilização, seja em favor do acolhimento, por exemplo por parte de associações cidadãs (Guenebaud, 2014), seja para combatê-lo, especialmente por parte dos movimentos neopopulistas. Na Bélgica, esse período foi midiatizado, sobretudo, em meados de 2015. Na França, um discurso nacionalista, xenófobo e protecionista pontua há alguns anos as

declarações de partidos extremistas. É o caso da Frente Nacional, partido da extrema-direita francesa que ganhou várias cadeiras no Legislativo, em especial durante as eleições municipais de 2014 ou nas regionais de 2015, justo na área habitada pelos nossos entrevistados. Por outro lado, em novembro de 2015 e em março de 2016, atentados terroristas em meio a multidões enlutaram a França e a Bélgica, levando à implementação de políticas de controle e percepções de insegurança – mesmo que outros ataques mortais, em particular contra o jornal *Charlie Hebdo* (em 7 de janeiro de 2015) ou contra o Museu Judaico da Bélgica (em 24 de maio de 2014), já tivessem ocorrido anteriormente.

Como coletar representações: um questionário qualitativo

A metodologia utilizada visa captar ao mesmo tempo as representações e as práticas espaciais. Se as últimas são facilmente acessíveis na declaração dos indivíduos entrevistados, as primeiras são mais difíceis de serem alcançadas por um questionário. Buscar apreender representações é delicado, porque se trata de fazer os indivíduos entrevistados declararem aquilo que compõe a essência de suas opiniões, e não é certo que todos desejem e tenham a capacidade de revelá-la. Assim que o indivíduo (usamos o masculino no sentido epicênico do termo) responde a um questionário (ou troca informações em uma entrevista), ele se coloca em alerta pelas perguntas feitas e passa a se perguntar "o que é conveniente responder". Isso se mostrou verdadeiro tanto para o estudo de passantes ou usuários quanto para o estudo aplicado aos estudantes.

Nos dois estudos, uma parte das perguntas visa levar o entrevistado a revelar como ele vê a fronteira como marcador da diferença com o Outro, o que inevitavelmente se refere à maneira como ele percebe seu próprio espaço e sua comunidade em relação às outras. As perguntas buscam tornar visível como os indivíduos pensam e vivenciam o território e a fronteira em geral, e a fronteira franco-belga em particular. As perguntas feitas na pesquisa devem ao mesmo tempo mobilizar o sujeito, mas também encorajá-lo a uma expressão espontânea. Elas são formuladas de forma simples, mas sem serem simplistas; são variadas em sua forma para não cansarem nem provocarem um sentimento de desconfiança. A co-

leta de representações pretende obter um material o menos convencional possível. Teóricos como Abric (1994) demonstram que, para identificar o que pertence ao núcleo central, é necessário recorrer a métodos interrogativos que visem respostas construídas e métodos associativos que se apoiem mais na espontaneidade. O indivíduo questionado deve ser capaz de se expressar sobre o assunto estudado. Ele lê (ou escuta) a pergunta feita e reflete sobre a resposta – verbal ou figurativa – que deseja dar. Perguntas e respostas mobilizam discursos emitidos em uma linguagem e em um nível de língua que os dois interlocutores devem dominar. Pergunta e resposta darão lugar a uma ou mais interpretações e devem estar próximas uma da outra. As respostas são pensadas, denotam o que o sujeito escolheu para transmitir àquele que o questiona. Elas contêm tanto elementos contextuais quanto elementos de opinião que são difíceis de separar. De acordo com Abric (1994), questionários abertos, que valorizam a atividade da pessoa entrevistada, têm maiores possibilidades de coletar representações. Foram privilegiadas, assim, perguntas abertas que permitem uma formulação livre, cada uma insistindo na busca de uma opinião pessoal ("para você", "segundo você", "na sua opinião"). Quando uma definição é solicitada, é necessário enfatizar o fato de que a resposta deve exprimir a maneira como o entrevistado vê "a região transfronteiriça", "a fronteira", "o Estado", "o território" ou "a Eurometrópole" (no caso do primeiro estudo). Certas perguntas comportam as opções "sim" ou "não", mas, para cada uma, pergunta-se a razão da escolha, novamente através de uma expressão livre: "em que as informações sobre o outro país são interessantes ou não; por que seria desejável ou não que as fronteiras desaparecessem...". Várias questões são completamente abertas: "como se marca a fronteira entre os dois países", "para que se acompanha o que acontece em outro país", "o que aproxima ou afasta belgas e franceses"... A expressão verbal é complementada por uma expressão gráfica (que não estudaremos aqui): pediu-se então para representar a França e a Bélgica em um local definido. Espera-se um mapa que revele um espaço aprendido. De fato, na escala dos dois Estados, e mesmo apenas naquela da região transfronteiriça, não se trata do registro do espaço vivido, mas daquele dos conhecimentos transmitidos

pela escola ou pelos diversos canais midiáticos. Os desenhos obtidos podem ser difíceis de interpretar, mas comportam elementos significativos, tais como a escolha da escala da representação, os pontos de referência retratados ou o delineamento particular da fronteira. Algumas das perguntas feitas se referem também aos conhecimentos que as pessoas entrevistadas possam ter. Evidentemente, não se trata de avaliar os conhecimentos, mas de entender qual o nível de informação do contexto socioespacial e político, incluído aí o conhecimento das organizações territoriais ou das parcerias existentes entre os dois países. Os estudantes (e somente eles) expressaram seu grau de concordância com as informações, expressando pontos de vista científicos contrastantes: a rejeição do conceito de fronteira natural, a fronteira vista como um limite forte que cria o Estado, a fronteira vista como um lugar de articulação que afirma a existência do outro e gera poder e progresso, que talvez permita o surgimento de novos territórios, a fronteira protetora e, por fim, o apagamento das fronteiras como aval do desenvolvimento territorial. A fim de reduzir as dificuldades de construção sintática ligadas à expressão escrita das respostas, o método interrogativo foi completado por um método associativo, de um lado, a partir de palavras indutoras, de outro, por imagens. As palavras indutoras, "França" e "Bélgica" deram espaço à escrita de três palavras que formam uma espécie de universo semântico, certamente pouco importante a escala do indivíduo, mas que projeta conjuntos significativos para o escala do grupo questionado, desde que a interpretação dos termos dados seja a mais próxima possível daquela da pessoa. Isso não ocorre facilmente, porque tal tipo de resposta lacônica faz desaparecer todo o contexto. Uma outra pergunta de associação foi baseada em imagens: o sujeito deve escolher dentre essas imagens aquelas que representam, para ele, a fronteira, com algumas linhas lhe permitindo explicar sua(s) escolha(s). Pode parecer difícil para o pesquisador selecionar as imagens a serem associadas a essa pergunta. Nesse estudo, elas têm o papel de reforçar, de outra forma, as diferentes definições de fronteira resultantes dos trabalhos científicos na área: fronteira de costura, fronteira de corte (segundo a tipologia de Courlet, 1988), fronteira assimétri-

ca (autorizando a passagem em uma direção, mas limitando-a na outra), fronteira defensiva e militarizada, fronteira correspondente a um limite natural (um rio), fronteira social (visível na paisagem), limite geográfico de ocupação dos espaços. Como as imagens são propostas sem legenda, cabe ao sujeito a interpretação. Não existe garantia de que o sentido que o pesquisador deu a cada imagem seja aquele que a pessoa questionada perceberá. As seis imagens propostas são contrastadas para fornecer um conjunto de respostas significativas. O trabalho segue e o método deve ser calibrado, igualmente parece interessante fazer com que entrevistados reajam aos documentos iconográficos que complementam a mensagem escrita, fornecida tanto pelas perguntas quanto pelas respostas.

Como coletar as representações: um questionário quantitativo

Como em qualquer pesquisa por questionário, o pré-teste permite construir os enunciados e as perguntas fechadas que constituem o questionário em larga escala. Tratava-se de testar um certo número de hipóteses sobre a representação da fronteira junto a um público – estudantes universitários – mais homogêneo e *a priori* mais móvel. O questionário destinado aos estudantes incluiu 17 perguntas. Após a introdução habitual enfocando o perfil pessoal (idade, local de residência, país de origem, percurso de estudo e formação em curso), as primeiras nove questões diziam respeito ao outro país. As questões 10 e 11 tratavam dos marcadores de fronteira e da passagem da fronteira franco-belga. As questões 12, 13, 16 e 17 abordavam o tema da fronteira em geral, a 16 incluía opiniões gradativas – de "sim, concordo totalmente" a "discordo totalmente"–, a 17 usava imagens de apoio. As questões 14 e 15 diziam respeito aos avanços transfronteiriços franco-belgas.

O questionário em grande escala, aplicado na rua a 255 pessoas, era relativamente curto e incluía essencialmente perguntas quantitativas a fim de permitir um tratamento estatístico. A primeira parte tratava do perfil do entrevistado (sete questões); em seguida, a parte "usos e práticas da fronteira" (cinco questões), centrava-se principalmente na fronteira franco-belga, salvo uma pergunta (que retomava sentenças ligadas à fronteira em geral, a ser avaliada

numa escala de "concordo totalmente" a "discordo totalmente") e duas subperguntas (uma relacionada ao fato de haver visitado um outro país que não o país vizinho e a outra sobre a passagem da fronteira neste caso). O último tema tratado referia-se à Eurometrópole. A pesquisa sobre as representações cidadãs na Eurometrópole foi aplicada a uma amostra de passantes definida considerando segmentação por sexo (metade), por faixa etária e por locais de residência (foram visadas as grandes e pequenas municipalidades pertencentes à Eurometrópole, perto ou longe da fronteira).

Os resultados

Os universitários e a fronteira, estudo qualitativo

Propomos mostrar a abordagem utilizada a fim de destacar a diversidade de questionamentos, tanto pelos instrumentos utilizados, pelos aspectos tratados, quanto pelos resultados. Estes estão organizados em duas seções: a relação com o outro lado da fronteira (como cada um vê o Outro?; o que ele conhece do Vizinho?; como ele se dá conta que passou a fronteira?) e a representação da fronteira de forma mais ampla.

Abordagem para o tratamento de dados

O processamento e o registro das respostas de um questionário aberto necessitam considerar tudo aquilo que foi fornecido pelas pessoas entrevistadas. Levar em conta esse material, às vezes heterogêneo, requer uma metodologia "aberta". Com o questionário, temos um material textual (em parte pré-redigido pelo pesquisador e em parte pelo entrevistado), desenhos (feitos pelo entrevistado) e imagens propostas pelo pesquisador. Quanto ao material textual, após o registro exaustivo de todas as respostas textuais, procedemos a uma primeira organização das palavras significativas (frequentemente substantivos, enquanto conectores e determinantes são deixados de lado) contidas nas respostas, agrupando os termos idênticos e, em seguida, os de significados próximos, com o objetivo de reduzir os grupos obtidos em unidades de significado. Quando as respostas consistem em uma série de palavras-chave (como em resposta a "associe três palavras à França e à Bélgica"), a dificuldade consiste em

interpretar o sentido dos termos utilizados. Quando os indivíduos entrevistados escrevem uma frase (por exemplo, por que é possível/desejável ou não que as fronteiras desapareçam?), mais que a interpretação de palavras significativas, é necessário proceder a uma interpretação global da resposta para classificar as palavras significativas. Tais classificações são elaboradas também segundo o referencial teórico que embasa a pesquisa, atentando para que ele não se sobreponha ao ponto de vista enunciado pelo entrevistado. As diversas categorias de palavras formam um universo semântico que se confronta com o conhecimento do pesquisador à medida que ele as constitui. Para evitar tal viés, tanto quanto possível, o pesquisador deve abster-se de rejeitar certos termos utilizados nas respostas. A categoria "diversos" deve ser a mais reduzida possível, uma vez que o seu conteúdo também é informativo relativamente ao objeto tratado. Dentro de cada categoria constituída, é efetuada uma contagem dos termos em relação ao número total de palavras enunciadas para cada uma das questões. Assim, para cada questão, obtemos um panorama "semântico" constituído de termos fortes, de outros menos citados, e ainda de outros que se destacam pela oposição à visão geral. Tais panoramas podem ser confrontados uns com os outros e permitem uma aproximação às representações das pessoas entrevistadas sobre o objeto em questão.

A segunda categoria de respostas relaciona-se com as imagens. As imagens apresentadas aos entrevistados foram escolhidas por eles. Tais escolhas foram sistematicamente registradas com o propósito de verificar quais foram as imagens mais e menos escolhidas em relação ao número total de escolhas possíveis (de um total de 79 indivíduos x 6 imagens = 474 possibilidades no máximo). Como essa questão comporta a possibilidade de uma frase explicativa, as escolhas das imagens são confrontadas com os universos semânticos originados pelo tratamento das palavras.

O terceiro campo semântico diz respeito aos desenhos feitos pelos entrevistados. Esses desenhos, realizados para representar os dois países, levaram a diversas proposições que necessitam igualmente ser classificadas: representações geográficas ou simbólicas, esquematizações ou desenhos, tentativa de traduzir ele-

mentos factuais ou oportunidade para expressar opiniões.

Como se vê, abordar representações individuais é uma tarefa difícil. Além das opiniões e representações, e com a finalidade de verificar se os estudantes construíram suas respostas embasados mais em suas práticas, opiniões ou conhecimentos, solicitamos aos indivíduos entrevistados que definissem, com suas próprias palavras, cinco noções: região transfronteiriça, fronteira, Estado, território e eurorregião. Região transfronteiriça e eurorregião servem, mais particularmente, como indicadores, porque são termos cuja definição científica é muito precisa e exige um vocabulário específico, conhecido ou não. Levantamos a hipótese de que os estudantes que respondem a essas duas questões com suas próprias palavras estariam expressando suas representações na totalidade do questionário. O resultado da análise dessas duas definições fornecidas pelos entrevistados chama a atenção para 14 indivíduos que deram respostas mais fundamentadas. Uma região transfronteiriça é uma interface, uma zona de contato, onde os fluxos que atravessam a fronteira são importantes; uma eurorregião é um espaço de cooperação europeia que desenvolve projetos econômicos ou culturais. Dois universitários citam Lille-Courtai-Tournai. Quatro indivíduos se distinguem por suas respostas bem específicas às duas questões. Deduzimos, *a priori,* que o questionário permite reunir representações individuais mais vinculadas às práticas e às opiniões.

O outro lado da fronteira e o Outro

Relembremos que a pesquisa se desenvolveu em uma díade da fronteira franco-belga. Um primeiro conjunto de respostas permite compreender como é percebido o outro lado da fronteira e, especificamente, aquele que se encontra lá, o Outro, o conhecimento e a informação que se tem, e as marcas que tornam visíveis essa fronteira ou sua passagem.

O olhar dirigido ao país vizinho diferencia os estudantes belgas e franceses. Para os belgas, a França é logo associada a um campo lexical político (o presidente e a República representam 35,5% dos termos associados à França). O segundo grupo de palavras evoca lugares emblemáticos, como Paris, a Torre Eiffel, a avenida Champs-Élysées, e outros também vinculados ao turismo (mar Me-

diterrâneo ou Bretanha). Os termos relativos à sociedade francesa, em geral, carregam algum juízo de valor: os franceses são ridículos, chauvinistas, medíocres, severos, decadentes, mas também associados à igualdade, à diversidade, à força, à história. Na mente dos estudantes belgas entrevistados, a França é representada também por figuras ilustres, como Napoleão Bonaparte e Georges Pompidou. Já os estudantes franceses pensam, primeiramente, na gastronomia belga (a cerveja, as batatas fritas e o chocolate ocupam 40,8% dos termos associados à Bélgica). Os aspectos políticos vêm em segunda posição (a monarquia e a existência de diferentes comunidades). Os lugares citados variam pouco: essencialmente Bruxelas, mas também Liège, a costa belga ou o símbolo de Bruxelas, o *Manneken-Pis*. Os elementos da sociedade enfatizam a presença de várias línguas faladas (com sotaque), a educação não gratuita ou as clivagens. Podemos também ler que os belgas são acolhedores e abertos. Personalidades também são citadas, mas num outro registro de competência (o ator e cantor Jacques Brel). Como vimos, as respostas curtas podem causar problemas de interpretação.

O que cada um conhece do Outro e como

Dirigindo-nos, em parte, aos estudantes universitários, queríamos saber como eles assimilam as organizações territoriais e políticas do outro país. Suas respostas revelam que eles têm um conhecimento superficial das unidades territoriais do país vizinho. Regiões e departamentos franceses são os mais citados pelos belgas. Somente cinco estudantes citaram a região Nord-Pas-de-Calais e apenas um, a cidade de Lille. Encontramos nas suas respostas os termos municipalidade, cantão e região ultramarina. Parece não ser a vivência fronteiriça que guia suas respostas, mas sim o estudo sobre esse tema, ao longo de sua formação universitária ou através da mídia. Isso é confirmado pelo que, para eles, é marcante na organização política francesa: inicialmente citam o regime presidencial, depois a República e o sistema eleitoral. Percebemos que são poucos os juízos de valor; três estudantes qualificam a organização política de elitista, teatral ou desorganizada. Os universitários franceses citam essencialmente as duas regiões fronteiriças Valônia e

Flandres, e 49% deles citam-nas conjuntamente. Outras "regiões" são mencionadas por nove dentre 39 estudantes (Bruxelas, Hainaut, Ardenas). O que marca a organização política belga remete inicialmente às tensões entre valões e flamengos (42% dos termos citados). Em seguida vêm a monarquia e a presença de duas línguas no país (dentre as três línguas reconhecidas: o flamengo, o francês e o alemão). Esse tipo de respostas pode levar a pensar que talvez os estudantes franceses, ao menos neste ponto, tenham sido influenciados pelos acontecimentos divulgados pela mídia (como detalhado acima, a maioria dos franceses entrevistados se diz informada sobre a Bélgica). De fato, em 2010-2011, a imprensa insistiu muito na ausência de governo na Bélgica, motivada, dentre outras razões, pelas tensões entre flamengos e francófonos. Ao cruzarmos o grau de interesse e o de informação de estudantes de um lado e de outro da fronteira, constatamos que os estudantes belgas demonstram muito mais interesse pelo vizinho (sete em dez contra um em dez), mas ambos são relativamente semelhantes em termos de informação (quase seis em dez contra quase cinco em dez). As razões alegadas para essa informação remetem, além de motivos familiares ou de relacionamentos, a dois tipos de proximidade: uma proximidade geográfica (21) e uma proximidade devido a um interesse comum ou a uma certa interdependência, seja no plano europeu, francófono ou internacional (sete respondentes).

Como se marca a fronteira franco-belga

Os belgas percebem que a fronteira (linha) não é mais visível (cerca da metade deles). Na fronteira, apenas três elementos permitem demarcar a linha: a mensagem da rede de telefonia, o estado mais degradado da rodovia na Bélgica e sua iluminação, e os antigos postos de alfândega (citados por dois indivíduos). Alguns elementos são registrados, porque enfatizam que o interlocutor se encontra em outro "sistema", dentro de outro país: a sinalização ou as placas de veículos, e os pedágios nas autoestradas francesas, os preços de certos produtos, a mensagem no aparelho celular, a moradia, o tipo de lojas ou os sotaques. Juízos de valor são feitos, como sobre a limpeza, e fórmulas mais gerais são

utilizadas para mostrar a diferença: a cultura, o sotaque, a história, a ideologia, a política. Os estudantes franceses consideram igualmente que a fronteira física não é mais visível (mais de dois em cinco). Uma placa indica a passagem; a mensagem da rede de telefonia, as antigas aduanas ou o estado da estrada marcam a mudança de país. Da mesma forma, para eles, certos elementos indicam a passagem para outro país: a organização das vias rodoviárias e as placas dos veículos, o urbanismo, o preço dos produtos, a língua e o sotaque e, de forma mais geral, a cultura e a organização. Quase a metade dos entrevistados parte, portanto, da constatação de que a fronteira não existe mais. Todavia, quando é colocada a questão específica do que marca a passagem, eles registram a existência de marcadores claramente perceptíveis.

Que representação os estudantes têm da fronteira

Pedir aos entrevistados que definam a fronteira, com suas próprias palavras, no meio do questionário (e com sete questões) permite que eles construam sua resposta partindo de suas práticas pessoais, ou seja, que reflitam de forma mais geral. Uma questão solicitava que dessem seu grau de concordância a sete afirmações extraídas de definições científicas de fronteira. A análise semântica dos termos fornecidos não diferencia os universitários franceses dos belgas.

A fronteira é, inicialmente, uma linha de separação entre dois Estados (ou países). A definição com a qual os estudantes estão mais de acordo é aquela que define a fronteira como o limite da soberania do Estado (37 estudantes belgas dentre 40 e 29 franceses dentre 39). Os estudantes expressam também uma forte concordância (24 belgas e 28 franceses) com a ideia de que a fronteira marca a diferença e atesta que o outro existe, porém, para a maioria, a fronteira não consegue proteger o fraco do forte (44 estudantes em 79 manifestam discordância de tal afirmação).

Observamos que 16% do total dos termos significativos utilizados entre os estudantes belgas e 12% entre os franceses remetem à natureza construída da fronteira (ela é imaginária, virtual, invisível ou legal, controlada, cercada); isso é reforçado por um grau de

adesão muito forte à afirmação de que a fronteira é uma invenção humana (24 entrevistados belgas e 24 franceses).

Somente um estudante francês e quatro belgas salientam a passagem, a articulação, a ponte. Essa noção de fronteira compartilhada não é defendida pelos estudantes: 45% dos belgas e 43,5% dos franceses discordam. Notamos que 31 estudantes tentam uma resposta neutra (nem de acordo nem de desacordo), o que mostra que essa ideia não reflete suas representações.

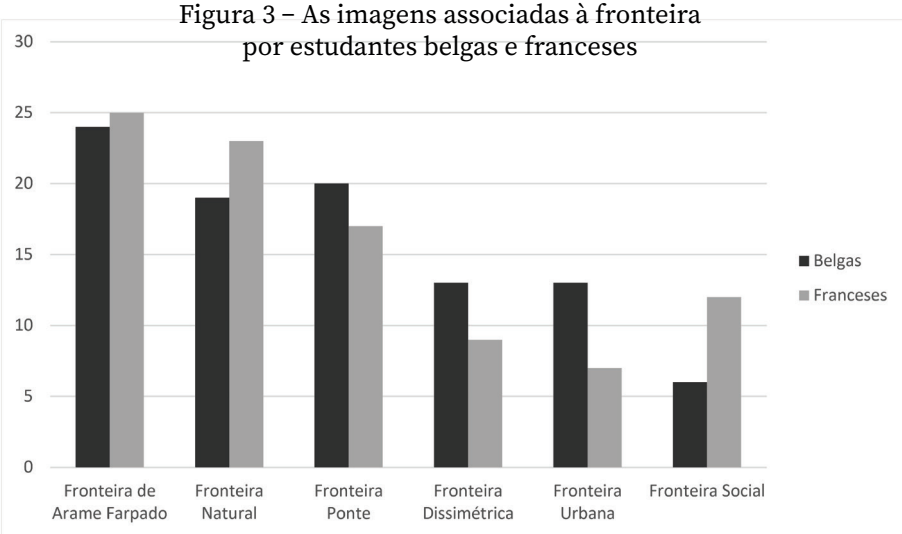
A proposição de que a fronteira facilita a emergência de novos territórios diferencia os estudantes franceses (74% discordam dessa afirmativa) dos belgas (40% concordam com ela). Para um terço dos estudantes, o desaparecimento de fronteiras não é garantia de desenvolvimento territorial, mas para outro terço o é.

As definições indicadas para região transfronteiriça mostram que um terço dos estudantes entrevistados não vê nela senão uma região limítrofe de um Estado, enquanto 16 em cada grupo associam a referida noção a um espaço situado em ambos os lados da fronteira e no qual se circula livremente, como a região transfronteiriça franco-belga. Acerca das eurorregiões, registramos uma taxa muito alta de não-respostas. Entre as definições dadas para eurorregião, vê-se que elas são construídas a partir dos termos Europa (ou União Europeia) e região, e assim resulta uma região, uma zona, um espaço da Europa. Por extensão, certos estudantes associam a ela países da União Europeia, ou mesmo toda a zona do euro ou toda a União Europeia. Destaque-se que três estudantes indicam uma "recusa" dessa noção: para eles, trata-se de uma associação antinatural, uma tolice, que não deveria existir.

Como explicitado anteriormente, outro recurso além do verbal foi utilizado para analisar a representação da fronteira. Trata-se do uso de imagens. Fotografias e desenhos (arame farpado; um rio; uma ponte; uma paisagem urbana com barracos e edifícios ao fundo; uma imagem do encontro entre a mancha urbana e um campo cultivado) foram usados como apoio. Essas imagens representam diferentes tipos de fronteira: fronteira de arame farpado; fronteira natural; fronteira ponte; fronteira so-

cial e fronteira urbana, respectivamente. Os estudantes deviam escolher a ou as imagens que representam, para eles, a fronteira e redigir um breve comentário para esclarecer sua escolha. A Figura 3 apresenta as opções dos alunos.

Figura 3 – As imagens associadas à fronteira por estudantes belgas e franceses



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A fronteira de arame farpado é a mais escolhida (27 estudantes belgas e 24 franceses). O estudo de suas justificativas mostra que eles veem nela uma fronteira que fecha, que exclui, uma demarcação que marca a hostilidade em relação ao outro e que necessita de um controle militar. Sua segunda escolha (em número) é a fronteira que denominam natural, ligada a elementos naturais como cursos d'água ou montanhas, que o homem utiliza para marcar seus limites (39% das respostas) e que "definem os territórios" (10%). Recordemos que as definições dadas pelos entrevistados (questão 12) não fazem menção (com apenas uma exceção) à fronteira natural, como se os conhecimentos aprendidos, especialmente em Geografia e em Ciência Política, comandassem uma reflexão que passa para o segundo plano quando se trata da linguagem iconográfica. A fronteira "ponte" é esco-

lhida pela metade dos estudantes. Ela representa para eles uma construção humana entre Estados que convivem (39% das justificativas), porém eles especificam que essa ponte pode também ser destruída. A fronteira assimétrica é escolhida por 22 estudantes, que leem o simbolismo da passagem da desigualdade, da força de um Estado que domina outro, que se apropria de seus recursos. É um filtro que controla a imigração, e o exemplo da fronteira EUA-México é dado muitas vezes. As duas últimas imagens mostram mais descontinuidades do que fronteiras. O que os universitários nomeiam fronteira social é escolhido por 18 deles (um pouco menos entre respondentes belgas do que entre franceses). A descontinuidade urbana representa uma fronteira para 20 estudantes que dela fazem uma interpretação relativamente surpreendente: suas justificativas evocam muros, muralhas, fortalezas históricas. Bem poucos viram nessa fotografia uma separação entre espaço urbano e rural.

Para completar essa análise da representação da fronteira, interrogamos os estudantes acerca dos papéis que eles atribuem a ela. Dessa maneira, para esses estudantes que vivem há muito tempo, mesmo desde sempre, numa União Europeia de fronteiras abertas, perguntamos se pensam ser desejável ou possível que as fronteiras desapareçam. Suas respostas revelam um não sonoro: 28 dentre 40 belgas e 23 dentre 39 franceses. As justificativas dadas para essa tomada de posição são, inicialmente, que as fronteiras garantem a identidade cultural e, portanto, o sentimento de pertencimento nacional e, em seguida, que elas servem para proteger o Estado, que pode, desta forma, permanecer soberano; as fronteiras servem para regular os fluxos, e seu desaparecimento significa a "porta aberta para todos"; por fim, os territórios de cada um devem ser delimitados e um espaço aberto, muito vasto seria muito complexo, ou impossível de administrar. Os 23 estudantes que consideram possível ou desejável que as fronteiras desapareçam se baseiam na experiência da União Europeia e nas trocas comerciais mantidas, que, segundo eles, já aboliram as fronteiras. Apenas cinco pensam que as fronteiras são "barreiras entre as mentalidades" e "não servem para nada".

Os usuários da Eurometrópole: estudo quantitativo

A enquete de rua (RPCFE, 2015) foi aplicada em 255 indivíduos e visava a um duplo objetivo: comprender as representações da fronteira para uma população residente numa zona transfronteiriça aberta e analisar o grau de conhecimento acerca da Eurometrópole. Ela foi aplicada em abril e maio de 2015. A parte do estudo relacionada aos elementos diretamente ligados à Eurometrópole não será aqui abordada.

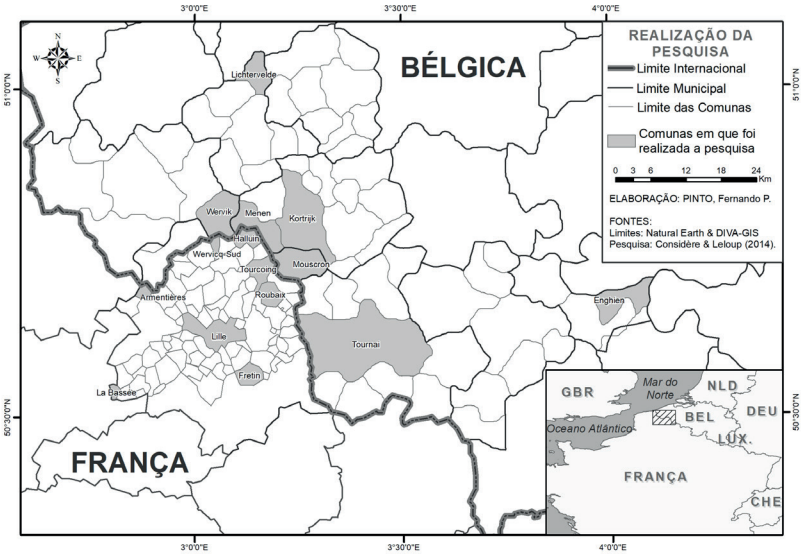
Após especificar o perfil dos respondentes da enquete aplicada em comunas da Eurometrópole na região, analisamos os resultados quanto às práticas e aos marcadores da fronteira franco-belga, colocando questões sobre o espaço transfronteiriço como espaço vivido e sobre as representações do outro e, em seguida, sobre as representações da fronteira em geral e franco-belga em particular. Notemos que o questionário foi adaptado à área geográfica (questão sobre a Bélgica na França e vice-versa), como no estudo destinado aos estudantes e à área linguística. O questionário foi dividido em três partes: o perfil do respondente, suas práticas e usos da fronteira e seu nível de informação sobre a Eurometrópole.

O perfil dos respondentes

Diversos critérios foram criados para selecionar a amostra e definir as comunas em que a população seria entrevistada. Considerou-se a distância da comuna em relação à fronteira (na fronteira / à média distância / mais distante), o tamanho da comuna e o equilíbrio entre o número de comunas francesas (8) e belgas (7), sendo três valões e quatro flamengos (Figura 4).

O perfil dos entrevistados é o seguinte. Seu nível de instrução é relativamente alto: secundário (31,4%) e primeiros anos do ensino superior (37,4%). São 49% ativos, 17% aposentados, 17% universitários e 17% desempregados; 78% dos entrevistados atravessam a fronteira (85% dos entrevistados franceses e 31% dos belgas). 89% dos entrevistados vivem na Eurometrópole, 74% nela trabalham. Mais especificamente, 63% vivem na França (enquanto 69% trabalham na França), 18% vivem na Valônia (17% trabalham ali) e 19% vivem em Flandres (enquanto 14% lá trabalham).

Figura 4 – Locais de realização da pesquisa RPCFE.



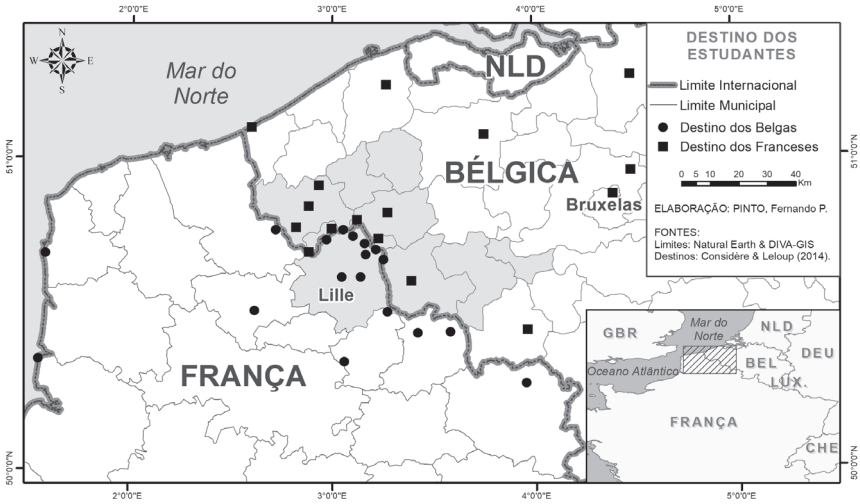
Fonte: Dados da pesquisa, maio de 2015.

O espaço transfronteiriço como um espaço vivido

Os entrevistados foram perguntados sobre as cidades a que se dirigem no outro lado da fronteira (figura 5): os resultados mostram que as cidades frequentadas no outro lado são bastante próximas geograficamente: no lado francês - Lille 44%, Tourcoing 8% e Roncq 6%; e no lado belga Menen 25%, Tournai 14%, Mouscron 11%, Wervik 4%, Mons 4% e Bruxelas 4%.

A frequência de travessia é sobretudo semanal (20%) ou várias vezes por mês (26,5%). As razões invocadas para as visitas ao país vizinho são, em ordem de importância, as compras (50%), o lazer e a cultura (35,5%), o trabalho (21%) ou visitas à família (19%), o que mostra que esse espaço transfronteiriço constitui um espaço vivido no sentido apresentado por Armand Frémont, a saber, "o estudo (não) limitado à análise de lugares frequentados por uma pessoa ou por um grupo [...] Ele deve também integrar toda a carga de valores que se projetam dos homens aos lugares e dos lugares aos homens" (1974, p. 233). Como a enquete foi realizada durante o dia, poucos trabalhadores fizeram parte da amostra, isso se reflete na ausência de travessia

Figura 5 - Travessias fronteiriças regulares



Fonte: Dados da pesquisa, maio de 2015.

diária relatada, enquanto os trabalhadores fronteiriços representam 2,2% dos habitantes da Eurometrópole francesa e 0,5% dos habitantes do lado belga *(Les chiffres-clés de l'Eurométropole, 2015*). Lille é a cidade mais atrativa da região transfronteiriça, mas os lugares, especialmente os culturais – Tournai, Bruxelas e Mons, que foi capital europeia da cultura em 2015 –, atraem os franceses. Quanto às cidades no lado belga imediatamente localizadas na fronteira, podemos, sem dúvida, atribuir os deslocamentos às compras (por exemplo, tabaco ou gasolina, uma vez que os preços diferem de um lado e outro da fronteira). Nesse espaço, o deslocamento ao país vizinho é feito essencialmente de automóvel (65%). Os transportes por trem ou ônibus são utilizados apenas por 29% das pessoas entrevistadas (os jovens são os que mais os utilizam). A travessia de bicicleta ou a pé (12%) mostra que o país vizinho faz parte do espaço vivido próximo, cabendo esclarecer que várias cidades se estendem pelos dois lados da fronteira, como é o caso de Wervik e Wervicq-Sud e de Menen e Halluin. Podemos deduzir que existe um espaço vivido transfronteiriço, porém decididamente bastante reduzido e, presumivelmente, mais localizado ao longo da porção de fronteira Hainaut/metrópole de Lille.

Quando questionados acerca dos marcadores da fronteira, os entrevistados respondem maciçamente que a fronteira não é visível como tal, que é principalmente o fato de mudar de país que é perceptível. São – como no estudo dos estudantes – a sinalização rodoviária, as placas dos veículos, ou o estado das estradas belgas que indicam a mudança de país – lembremos que 65% dos entrevistados atravessam de carro. O ambiente se mostra diferente: a arquitetura, certas construções materializam a travessia para o outro lado, como uma ponte. A faixa etária de 30-50 anos percebe, contudo, a presença de antigas aduanas como marca da fronteira; a de 15-30 anos, a mensagem enviada pela operadora telefônica.

A representação do outro

Assim como aos estudantes questionados no primeiro estudo, foi solicitado aos desta pesquisa que citassem ações que podem favorecer a aproximação entre vizinhos. As principais ações são o comércio (15%), as iniciativas de cooperação (15%), as festividades culturais (13%) e a língua (12%). Para 38% das pessoas entrevistadas, nada pode aproximar os vizinhos. Por outro lado, a cultura, as mentalidades, o racismo (9%), os aspectos políticos (5%), aos quais podemos acrescentar o contexto econômico, mas sobretudo a língua (32%), podem frear a aproximação entre habitantes belgas e franceses. Observamos que 47% dos entrevistados pensam que nada pode impedir a aproximação dos dois vizinhos. Como as questões são abertas, as respostas mostram alguns juízos de valores em relação ao outro (4% das respostas): os belgas são considerados modernos, sérios, mas também racistas (referência aos conflitos opondo flamengos e valões, mas também em relação aos franceses); os franceses são vistos como solitários ou invejosos.

Uma pesquisa de opinião, na rua, com 255 pessoas não permite questionar a forma como cada um julga ao vizinho, e propor afirmativas não é apropriado. Como esse estudo trata da Eurometrópole, pedimos que nossa amostra definisse essa noção, o que pode demonstrar um grau de conhecimento do espaço vivido. A resposta definindo a Eurometrópole como uma aproximação (aliança, união, acordo) entre Lille, Tournai

e Kortrijk é dada apenas por sete pessoas, às quais podemos acrescentar outros treze respondentes cujas respostas se aproximam da ideia geral. Apontamos que 79% das pessoas entrevistadas não respondem a essa questão ou alegam não saber. A solicitação para citar manifestações ou lugares representativos da Eurometrópole não é levada em conta por 90% dos entrevistados. As 24 pessoas que responderam citaram eventos que aconteceram na região, mas não relacionados com a Eurometrópole.

As representações da fronteira

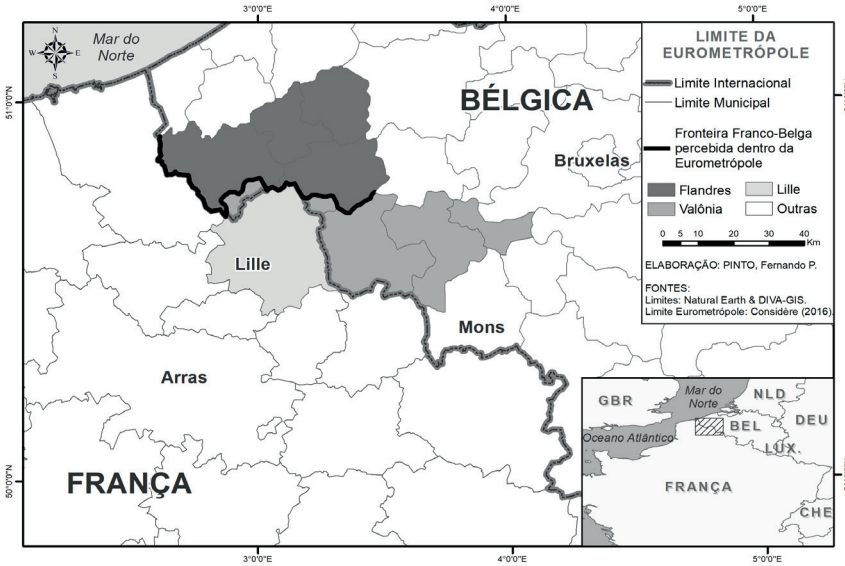
Além das questões relativas às práticas, à vivência e aos marcadores da fronteira franco-belga e do vizinho, também interrogamos a nossa amostra sobre a maneira como ela define a fronteira em geral, e como ela percebe a fronteira franco-belga em particular. Solicitar a cada pessoa que dê sua própria definição de fronteira resultaria dados dificilmente processáveis. A partir dos resultados do primeiro estudo, propusemos a cada entrevistado que indicasse sua concordância, maior ou menor com cinco afirmativas. Para a maioria dos entrevistados, a fronteira é necessária para o exercício do poder (65%), e os controles exercidos são uma garantia de segurança (70%). No entanto, essa necessidade de fronteira não significa materialidade: para 76%, a fronteira sequer é visível. A Europa (compreendida como a União Europeia) contribui para o desaparecimento de fronteiras (55%). Aliás, na zona fronteiriça franco-belga, a fronteira desapareceu (78%). A análise das respostas por faixa etária mostra pouca diferença nos resultados gerais. Os mais jovens parecem ter uma definição mais relacionada à segurança da fronteira (56 dentre 87), e um número maior de jovens pensa que a Europa não apaga as fronteiras (33 dentre 87) e que a fronteira franco-belga não desapareceu (17 dentre 87, contra 7 dentre 82 para os da faixa de 30-50 anos, 5 dentre 67 para os de 50-70 anos e 2 dentre 18 para os de mais de 70 anos). Quando se pergunta o que permite constatar que se atravessou a fronteira, de um ponto de vista geral, a referência principal é a passagem pelo aeroporto (aduana, passaportes em 58%), em seguida vem, mais uma vez, a sinalização (estradas, pedágios em 21% das respostas). Note-se que 72,5% das pessoas entrevistadas já foram para um ou vários países. A língua é

uma referência de passagem de uma fronteira, em geral, para 10% da amostra; embora quando diga respeito à fronteira franco-belga, 3% apenas a percebem como marcador fronteiriço. Essa percepção geral deve ser confrontada com aquela sobre a fronteira entre a França e a Bélgica. Perguntamos aos entrevistados como qualificavam a fronteira entre França, Flandres e Valônia. Eles podiam assinalar os itens "muito apagada", "apagada", "sem opinião", "marcada" e "muito marcada". A fronteira entre Nord-Pas-de-Calais e a Valônia é percebida como "apagada" ou "muito apagada" (43,5%). A fronteira entre Nord-Pas-de-Calais e Flandres aparece como "marcada" para 39% dos entrevistados e "apagada" para 32%. E são os mais jovens que a percebem como "muito marcada". Como a área da pesquisa recobre os dois lados da fronteira linguística belga, buscamos considerar a realidade específica da fronteira entre a Valônia e Flandres[7]. Abordamos aqui uma evolução contemporânea das fronteiras, a saber, o fortalecimento de um efeito fronteiriço interno aos Estados. 67,5% das pessoas percebem essa fronteira como "marcada" (e 31,5% como "muito marcada"). A distribuição por faixa etária revela um leve avanço para os de 15-50 anos. Nesse caso particular, a língua usual em cada espaço parece ser o que mais determina a percepção da passagem para o Vizinho, tanto entre Flandres e Valônia quanto com a França (Figura 6).

Essa questão da língua como marcador da passagem de uma fronteira não aparece da mesma maneira em função das perguntas. É um sinal de que se atravessou a fronteira entre França e Bélgica para 3%, de que se atravessou a fronteira para outro país para 10,5%; é um fator que pode contribuir para aproximar franceses e belgas para 11,7%, quando se trata da mesma língua, mas pode contribuir para frear as aproximações para 32,5%, quando ela é diferente. Essa pesquisa junto a 255 "eurometropolitanos" não mostra diferenças marcantes entre indivíduos franceses e belgas, contudo, um pequeno grupo se distingue. São 20 pessoas (7,8% da amostra) que se dizem bem informadas sobre a Eurometrópole: 13 homens e 7 mulheres, 8 de nacionalidade francesa e 7 belga, dois com mais de 70 anos, enquanto as demais se distribuem equitativamente nas 3 outras faixas etárias. Elas são ativas (10) e aposenta-

7 A Bélgica é dividida em áreas linguísticas que formam a base de sua estrutura federal: a área francófona (Valônia) e a área de língua flamenca (Flandres) se destacam (N.T.).

Figura 6 – A fronteira franco-belga percebida dentro da Eurometrópole



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

das (6) e quase todas têm um diploma de ensino superior (8). São executivos (6), empregados (7) e um autônomo; 15 residem e 13 trabalham numa comuna da área pesquisada. A frequência com que essas pessoas atravessam a fronteira é muito importante (33% atravessam uma vez por semana e 28% várias vezes por mês). Suas viagens para o lado vizinho têm, essencialmente, como finalidade compras e lazer. Elas percebem a passagem da fronteira através de diferentes marcadores (8 citam a sinalização, 3 as antigas aduanas e 1 a língua). 16 já foram para outro país (89%) e citam 26 países diferentes para onde viajaram (41% dos destinos totais citados). Em comparação com a amostra total, esse pequeno grupo viaja mais. O que nos interessa mais especificamente é verificar se essas pessoas mais "transfronteiriças" têm uma representação diferente da fronteira. Na realidade, suas representações da fronteira franco-belga não se diferenciam daquelas da amostra total. Sua definição da fronteira, em geral, é um pouco mais definida para determinadas questões: um número um pouco maior pensa que a fronteira é ne-

cessária ao exercício do poder, que a Europa apaga as fronteiras ou que elas desapareceram na região franco-belga. Um grupo menor pensa que os controles fronteiriços são uma garantia de segurança. Globalmente, porém, elas não demonstram uma representação diferente.

Cruzamento e análise

Sem retomar em detalhes os elementos anteriormente descritos, propomos um cruzamento dos resultados em torno de três temáticas, quais sejam: o espaço vivido que remete às práticas de fronteira, às práticas de passagem e à representação do outro e, enfim, às representações da fronteira.

O espaço vivido se constrói por meio das práticas e, principalmente, da mobilidade e das percepções. Os estudantes entrevistados vão a outro país e sabem distinguir o que marca a passagem para o outro lado. Mais de três quartos dos entrevistados na rua atravessam a fronteira, principalmente para efetuar compras ou consumir produtos culturais. Esse espaço vizinho não parece muito extenso e se limita a uma faixa relativamente fronteiriça da metrópole de Lille.

O conhecimento do outro não é muito aprofundado: os estudantes associam a Bélgica a fritas-cerveja-chocolate, à monarquia e à presença de duas línguas; e a França é associada ao regime político presidencial e a locais turísticos. Para os franceses, é marcante a divisão da Bélgica em duas regiões, Flandres e Valônia, as quais não falam a mesma língua e entre as quais existem tensões. O conhecimento do vizinho passa por um esforço de informação, que é bastante reduzido no caso dos estudantes franceses.

Existem marcadores espaciais da passagem para o outro lado. Cada um dos entrevistados sabe que está no lado vizinho graças a indicadores comuns, como a mensagem da operadora de telefonia ou a sinalização das estradas. A facilidade da passagem, proporcionada pela abertura das fronteiras no interior do Espaço Schengen, é utilizada e parece mesmo existir um espaço de vida transfronteiriço ligado a práticas, mas elas não constroem um real espaço vivido conforme a definição de Frémont (1974). De fato, a noção de região transfronteiriça, de espaço reconstruído nos dois lados da fronteira não é verificada.

A fronteira é atravessada e constitui um lugar de trocas, de passagem, mas é sempre percebida e vivida (mesmo quando ela não esteja visível). Os usuários e os estudantes têm consciência da noção de fronteira "apagada", utilizada como *slogan* nos Programas Interreg[8]. Tal noção cria, realmente, uma oportunidade utilizada em trocas visando à satisfação de necessidades pessoais.

De maneira mais geral, as entrevistas mostram que a fronteira é um dado forte no exercício da soberania do Estado, da proteção das identidades culturais e, portanto, da construção da identidade de cada um. Para os entrevistados, a fronteira é uma garantia de segurança, é onde o Estado pode efetuar os controles necessários à regulação de fluxos, principalmente migratórios.

Territórios e fronteiras são construções de que os grupos sociais se dotam para assegurar sua existência e as representações individuais dessas entidades asseguram a solidez e garantem a existência do "nosso" espaço relativamente ao espaço "deles", ainda que admitam as "visitas" ao outro. E essas representações não são apenas o reflexo daquilo que o indivíduo aprendeu em seus cursos de Geografia ou de Ciências Políticas, como mostram as respostas referentes à fronteira infrabelga, a qual evidencia uma nova configuração das realidades fronteiriças: a fronteira, percebida como "mais marcada" quando a língua é diferente, constrói, no contexto europeu de fronteiras interestatais abertas, uma divisão mais estabelecida sobre a língua do que sobre a soberania do Estado.

O acesso a representações individuais é difícil e demanda métodos de investigação mais qualitativos e, consequentemente, mais complexos, tanto na realização dos levantamentos quanto no processamento dos dados; elas se revelam também mais ricas, uma vez que permitem uma expressão mais livre dos entrevistados, como mostrou a primeira enquete voltada aos estudantes.

A realização dessas duas enquetes revelou vários elementos essenciais para a análise das representações e, especificamente, das

8 N.T.: Programas europeus de cooperação territorial, transfronteiriço, transnacional ou inter-regional, que visam promover a cooperação e o desenvolvimento de soluções entre regiões, em ambientes urbanos, rurais e costeiros. São geridos pela Comissão Europeia e financiados através do FEDER-Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional.

das representações sobre fronteiras. Por um lado, os métodos utilizados remetem a múltiplas escalas. Duas escalas estão aqui entrelaçadas, uma escala local da ordem do vivido e uma escala nacional, que se mesclam nas respostas obtidas. O peso da formação e dos modelos inculcados aparece na escala nacional. As respostas remetem frequentemente ao ensino tradicional sobre a fronteira política do estado westfaliano, o que implica em suprimir esse "modelo". Por outro lado, este tipo de pesquisa requer um conhecimento detalhado dos contextos pesquisados: assim, a realidade linguística belga constitui um dado contextual importante, mesmo que ela se relacione, *a priori*, à política interior e não à discussão sobre a fronteira entre Estados. Paralelamente, a atualidade forjada pela chegada de refugiados ou os atentados terroristas podem constituir elementos influentes (lembremos que a análise efetuada se desenvolveu antes desses eventos, mas que as enquetes resultam numa representação da fronteira útil e protetora).

Como explicitado acima, o estudo das representações requer o cruzamento de diversos métodos. O tipo de questionário, testado para este estudo, reunindo o declarativo e o associativo, é fecundo. As representações individuais são reunidas e permitem construir uma imagem geral correspondente a representações coletivas do espaço de vida e do espaço vivido e, principalmente, do sentido que lhe dão os usuários.

A pesquisa com os estudantes mostrou a importância de reunir diversos instrumentos: um trabalho de composição de cartazes com uma parcela desses estudantes (Considère, 2016) possibilitou, além disso, ampliar o registro das respostas formalizadas para uma criação mais livre. Outros trabalhos estão em andamento com o propósito de avaliar a possível generalização das pesquisas.

Conclusão: uma fronteira aberta, mas ativa

Os elementos extraídos dos estudos efetuados em 2014 e 2015 tratam do sentido dado à fronteira, às práticas e às representações. Os resultados dizem respeito à fronteira em geral e à realidade franco-belga em particular.

As dinâmicas territoriais que a União Europeia tornou possível proporcionaram o aparecimento de projetos culturais, econômicos, sociais, e mesmo institucionais, como a Eurometrópole

(GETC). Esse tipo de criação é concebido com base num modelo político, cuja demanda é proveniente das autoridades locais, que parece não estar particularmente apropriado por seus habitantes e usuários. O fato de viver numa região fronteiriça, atravessada por numerosas trocas e na qual os fluxos são importantes, não constrói, de imediato, uma identidade transfronteiriça. As mobilidades, incentivadas pelo mercado interno europeu, contribuem sem dúvida para circunscrever novos espaços utilizados pelos habitantes. A escala de tempo necessária para a transformação de espaços fronteiriços em um território transfronteiriço, num espaço vivido e apropriado pelos habitantes, constitutivo de uma identidade própria, é certamente muito longa. Ainda mais que os espaços transfronteiriços são objeto de representações complexas, que se opõem: aquela do território e da comunidade de pertencimento (que constrói a ideia de uma fronteira consolidada e protetora) e aquela do território das práticas cotidianas (que se faz através de uma fronteira apagada).

Estudar as representações da fronteira leva a perguntar aos entrevistados a respeito de sua definição do objeto em si, mas também sobre as trocas, as passagens e os marcadores. Isso significa igualmente interrogar a visão que cada um tem do Outro, do outro lado da fronteira, aquele que – numa zona transfronteiriça – é também o Vizinho, diferente, mas próximo. Enfim, isso provoca um questionamento sobre os papéis e os atributos da fronteira, seja ela considerada mais aberta ou mais fechada. Estudar a fronteira pelas representações conduz a ultrapassar as constatações geográficas (como as delimitações) ou políticas (como os tratados ou os conflitos). Os estudos indicam que, mesmo no contexto da União Europeia, sessenta anos após o Tratado de Roma, na era do euro, do mercado interno e da globalização, a fronteira interestatal permanece consolidada. Talvez ela não seja mais visível, exceto por sinais indiretos, mas a diferença entre países permanece não apenas marcada, mas útil, uma vez que está na base das travessias de fronteiras. Para os indivíduos residindo ou estudando na proximidade da fronteira e com práticas transfronteiriças recorrentes, a fronteira permanece um atributo importante, útil para proteger e garantir uma certa "identidade". A definição clássica de fronteira, como a de Foucher (2007), que fala de uma descontinuidade

territorial com função de marcação política, uma instituição estabelecida por decisão política e associada ao estado westfaliano, está profundamente enraizada nas representações. Régis Debray escreveu, em 2010, que a fronteira tranquiliza, permite organizar e protege da "epidemia dos muros". Hoje, as práticas alimentam a passagem da fronteira, as representações que podemos extrair dos nossos estudantes ou dos nossos usuários não ignoram o que está além da fronteira, o Vizinho. Mesmo que não estejam perfeitamente informados, utilizam a abertura da fronteira para atravessá-la e tirar proveito das diferentes condições entre os dois países. As respostas remetem mais a uma relação de cada um com o Outro, a uma troca – especialmente baseada numa assimetria – do que a uma fusão. Os resultados não preconizam um mundo "sem fronteiras"; a fronteira, mesmo a intraeuropeia, continua presente, até necessária, mesmo sendo pouco visível. Geralmente a fronteira é considerada útil. A fronteira, uma porta para o Outro, uma porta para se proteger, mas igualmente para atravessar.

Referências

ABRIC, J.C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Delachaux & Niestlé : Lausanne, 1994, p. 73-84.

CONSIDÈRE, Sylvie. Quelle définition de la frontière chez des étudiants habitants d'une région transfrontalière? XIII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. Barcelona, 2016.

DEBRAY, R. Éloge des frontières. Gallimard: Paris, 2010

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In JODELET, D. (Org.). Les représentations sociales. PUF: Paris, p. 224-239, 2014.

FOUCHER, M. L'Obsession des frontières. Perrin : Paris, 2007

FRÉMONT, A. Recherches sur l'espace vécu. L'Espace géographique, v. 3, nº 3, p. 231-238, 1974

GUENEBAUD, C. De la "frontière-ligne» au «corps-frontière": les pratiques policières aux portes de l'Espace Schengen. Apresentação no XIV Colóquio Internacional BRIT. La frontière, une source d'innovation, Lille, 6 novembre 2014.

KOLOSSOV, V. Étude des frontières: approches post-modernes. Diogène, n. 2I0, 2005/2, p. 13-27, 2005.
JODELET, D. (Org.), Les Représentations sociales, Paris, PUF, p. 79-103, 2014.
ROUVIÈRE, L. Introduction. L'Espace Politique, n. 20, 2013/2. Disponível em: https://doi.org/10.4000/espacepolitique.2696.

BORDERSCAPING: REPENSAR FRONTEIRAS E MIGRAÇÕES NO MEDITERRÂNEO ATRAVÉS DAS AGÊNCIAS POLÍTICAS NA FRONTEIRA ÍTALO-TUNISIANA[1]

Chiara Brambilla
Professora da Universidade de Bergamo (Itália)
chiara.brambilla@unibg.it

Para além da linha

O Mediterrâneo revelou-se, nos últimos anos, um espaço crucial para o estudo das fronteiras, não como entidades "tidas como certas", exclusivamente relacionadas com os limites territoriais externos dos Estados nacionais, mas como lugares móveis, relacionais e sujeitos a disputas de vários tipos. (Bechev et al., 2010). Nessa perspectiva, o Mediterrâneo, como escreveu Braudel (1987, p. 9), "é uma boa oportunidade para apresentar uma 'outra' forma de aproximar-se da história". Trata-se de uma ocasião que se origina no caráter de "espaço-movimento" do Mediterrâneo, no qual Braudel insiste em sua exploração histórica, descrevendo o grande mar entre as terras habitadas por culturas, poderes e relações migratórias, onde a alegada clareza dos limites são desafiadas pelas diferentes raízes coexistentes, pela multiplicidade de pertencimentos e vozes que coexistem na confusão de cada definição abstrata e estática (Chambers, 2008).

Desta forma, o Mediterrâneo dialoga com algumas questões que se encontram no centro da corrente de reflexão crítica sobre as fronteiras que, em nível internacional, tem se caracterizado nos últimos anos por uma crescente atenção à urgência de revisitar os seus próprios instrumentos conceituais e metodológicos a fim de compreender a natureza mutável dos processos de *bordering*[2].

1 Originalmente publicado em italiano em Illuminazioni (ISSN: 2037-609X), n. 38, outubro-dezembro 2016. Tradução de Clarice Campani Langer e Cláudia Mendonça Scheeren (Dra. em Letras, professora adjunta da UFRGS). Revisão de João Carlos Córdova Frasson e Adriana Dorfman (Dra. em Geografia, professora adjunta da UFRGS).

2 Sobre o desenvolvimento de novas perspectivas críticas para o estudo das fronteiras, entre outros, ver: Hess et al. (2010); Parker et al. (2012); Rumford (2010); Wilson et al. (2012).

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 228-243. doi: 10.21826/9786599023460-10

Embora a virada processual (de *border* para *bordering*) no estudo das fronteiras como processos políticos, sociais e culturais complexos - que são produzidos por nós, mas que ao mesmo tempo contribuem para a produção de nossas identidades individuais e coletivas (Brambilla, 2010) – tenha estimulado importantes passos em frente na reflexão sobre as fronteiras, as lentes analíticas desta perspectiva revelaram-se insuficientes para compreender plenamente as muitas implicações dos contextos históricos, políticos e sociais em constante mudança nas fronteiras do sul da Europa, no Mediterrâneo e além, bem como para responder adequadamente aos cenários flutuantes e muitas vezes dramáticos do que foi rotulado como crise de refugiados e migrantes (Rajaram, 2015).

Nessa perspectiva, esta contribuição propõe algumas considerações sobre o potencial conceitual e metodológico da abordagem do *borderscaping* para investigar a complexidade multidimensional da conexão fronteira-migração no Mediterrâneo, não apenas do ponto de vista geopolítico, mas também epistemológico e histórico-antropológico[3]. A relevância da contribuição analítica oferecida pela abordagem do *borderscaping* não se deve apenas ao fato de que ela nos permite questionar a moderna ordem geopolítica e social centrada no Estado. As lentes analíticas do *borderscaping* nos permitem ir além, proporcionando uma visão "antropolítica"[4], que incentiva uma melhor compreensão da complexidade multidimensional epistêmica, espacial e temporal das fronteiras, mostrando-as como um importante recurso para a construção de imaginações geopolíticas inéditas *além da linha* de divisão territorial entre as soberanias dos estados modernos, imaginários sociais e espaciais, imagens culturais e estratégias práticas para persegui-las (Brambilla et al., 2015, p. 2-4). Em particular, a abordagem do *borderscaping* favorece uma leitura construtiva e fecunda dos imaginários da fronteira mediterrânea e da conexão, passado e presente, entre as fronteiras e as migrações, focando em três tópicos: a conexão político-estética, a

3 Para uma reflexão sobre o potencial crítico do conceito de *borderscape*, consulte: Brambilla (2015a); dell'Agnese et al. (2015). Para um aprofundamento sobre uma abordagem interdisciplinar do *borderscaping*, consulte: Brambilla et al (2015).

4 Sobre o conceito de "antropolítica", consulte: Morin (2000).

urgência de uma perspectiva genealógica, a importância de elaborar uma abordagem metodológica política e performática.

Nas páginas seguintes, faremos uma primeira pausa para esclarecer estes três tópicos para considerar, posteriormente, as orientações específicas adotadas em uma pesquisa etnográfica realizada entre 2013 e 2015 na região da fronteira ítalo/tunisiana, como exemplo de uma possível "aplicação prática" do potencial conceitual e metodológico da abordagem *borderscaping* para o estudo da conexão fronteiras-migrações nos cenários mediterrâneos contemporâneos[5].

Borderscaping, ou rumo a imaginários alternativos da fronteira mediterrânea

A conexão entre política e estética está no centro da evolução etimológica do sufixo "*-scape*", revelando como a noção de *borderscaping* fornece uma possível chave de releitura das fronteiras, útil para liberá-las de serem reduzidas a um 'lugar visível', exclusivamente referido à imagem moderna da fronteira essencializada como uma linha divisória nos mapas. Em vez disso, o traço etimológico da noção de *borderscaping* destaca um duplo significado do termo, no qual o *borderscape* não se resolve em sua imagem estética moderna, mas expressa uma agência[6] de trabalho criativo – "dar forma a", "construir" – referindo-se ao ato humano de 'modelar' um conjunto de espaços terrestres, que funcionam e evoluem para servir uma comunidade, derivando dele o caráter antropolítico do *borderscaping*, a sua origem e, ao mesmo tempo, o ser parte de um "projeto político do fazer" (Olwig, 2008, p. 81-91). Em sua dupla declinação etimológica, o *borderscape* consegue assim 'manter juntas' representações e práticas por meio da conexão entre a estética e a política na qual se origina a polissemia

5 A pesquisa foi conduzida como parte do trabalho realizado em nome do Ce.R.Co. (Centro de Pesquisa em Complexidade) da Universidade de Bergamo no Projeto VII Programa-Quadro de Pesquisa e Desenvolvimento da Comissão Europeia EUBORDERSCAPES (junho de 2012-maio de 2016). Para mais informações sobre a EUBORDERSCAPES, consulte http://www.euborderscapes.eu/. Em relação à pesquisa realizada pela equipe do Ce.R.Co. como parte do Projeto acima mencionado, consulte http://www.cercounibg.it/ricerche/.

6 Agency, no original em italiano (N.T.).

da noção (Brambilla, 2016). Trazendo à tona as interações entre as implicações políticas e estéticas da conexão fronteiras-migrações, a noção de *borderscaping* favorece uma 'desconstrução' crítica do imaginário geopolítico e social moderno e de suas topologias espaço-temporais, bem como da geometria euclidiana em que se baseia, (re)afirmando a ligação entre o valor multidimensional das fronteiras (com base na sua interpretação como construídas, experimentadas, interpretadas e contestadas por seres humanos) e ao seu caráter político. Ao mesmo tempo, a duplicidade etimológica do *borderscaping* evidencia como as configurações geográfico-políticas e sociais dos imaginários de fronteira estão intimamente ligadas à atividade estética. As linguagens estéticas regulam, orientam e reorientam os processos pelos quais as fronteiras se materializam no mundo real, bem como as maneiras pelas quais os imaginários das fronteiras são traduzidos em crenças, normas, políticas e práticas (Schimanski et al., 2013; Schimanski et al., 2017). Assim, se dá aquilo que Rancière (2011) definiu como um "diálogo sobre a divisão do sensível" entre a estética e a política, que ordena e regula o que é visível, o que pode ser dito e quem pode falar. Através da lente analítica do *borderscaping*, a relação entre estética e política pode ser entendida como uma tensão entre uma distribuição particular do sensível e um esforço contínuo de redistribuição progressiva e subversiva dessa ordem. Desse modo, a conexão político-estética, no centro da noção do *borderscape*, revela a tensão, sempre presente na fronteira, entre ser um instrumento político para o exercício da soberania do Estado moderno e sua pretendida autoridade exclusiva e a afirmação de *borderscapes* contra-hegemônicos, que se originam em discursos e práticas políticas e estéticas de "dissidência", possibilitando pensar em alternativas à exclusividade estática de uma compreensão determinista do espaço-fronteira mediterrâneo[7]. Assumir a perspectiva analítica do *borderscaping* esclarece, então, a determinação conflituosa dos imaginários plurais que participam da construção do espaço-fronteira mediterrâneo (Brambilla, 2015b). Não para negar essa dimensão conflituo-

7 Para uma reflexão crítica sobre o papel dos discursos e práticas políticas e estéticas "dissensuais", assim como sobre as relações entre elas, consulte: Rancière (2007), especialmente p. 21-36.

sa, mas para fornecer possíveis aberturas virtuosas para mostrar o potencial das fronteiras como "locais de luta", onde diferentes tensões se articulam entre formas de agências institucionais e informações (Mezzadra et al., 2014, p. 335-341). Isso evidencia que o potencial crítico das fronteiras deve ser buscado em sua dimensão de *estruturas paradoxais*: por um lado, são marcas de pertencimento para a definição de uma política do ser e, por outro, são lugares do tornar-se, onde novas formas de pertencimento e o tornar-se político podem ser expressos e postos em prática[8]. Revelando as complexas interações entre as configurações hegemônicas e contra-hegemônicas do espaço-fronteira mediterrâneo, a abordagem do *borderscaping* convida a um repensar crítico da ligação entre in/visibilidade, poder e experiência vivida, indo além da retórica do "espetáculo de fronteira" no Mediterrâneo (Cuttitta, 2002; De Genova, 2013), que se articula em narrativas impostas à opinião pública através de uma comunicação bastante midiática e simplificadora, muitas vezes carente de profundidade histórica e antropológica.

Ir além da retórica do espetáculo da fronteira no Mediterrâneo significa também compreender que as fronteiras têm uma história que não pode ser esquecida pelos políticos, mas deveria ser valorizada. Dar visibilidade à marca temporal das fronteiras permite historicizar a conexão fronteiras-migrações e reafirmar a urgência de uma *abordagem genealógica* dessa conexão, superando a orientação a-histórica que caracteriza a maioria dos discursos e práticas sobre os desafios políticos e socioculturais contemporâneos no Mediterrâneo (Brambilla, 2014).

A abordagem do *borderscaping* permite-nos aprofundar a perspectiva crítica sobre as fronteiras, proporcionando uma representação 'multi-situada' dos cenários mediterrâneos não só no espaço, mas também no que diz respeito às múltiplas tensões entre os diferentes atores, tempos e métodos que participam na construção material e simbólica das fronteiras no Mediterrâneo e do Mediterrâneo como espaço-fronteira. Isso evidencia as implicações significativas que a abordagem do *borderscaping* gera não apenas no nível conceitual, mas também considerando seu valor

8 Sobre o conceito de *borderscape* e a transição de uma política do ser para uma política do tornar-se, consulte: Rajaram et al. (2007).

como método. Para que essa abordagem metodológica seja praticada, deve-se atentar para sua dimensão política. Nesse sentido, as palavras de Mezzadra e Neilson (2014, p. 15) são eloquentes: "A questão da fronteira como método não é simplesmente metodológica. É, antes de tudo, uma questão política [...] pode-se dizer que o método tem mais a ver com o agir sobre o mundo do que com o conhecê-lo". Nessa ótica, a abordagem do *borderscaping* oferece a oportunidade de repensar os imaginários mediterrâneos e a conexão migrações-fronteiras, praticando aquilo que Herzfeld (2001) definiu como "*militant middle ground*"[9], ou seja, um terreno fértil de conexões e intersecções que está *in-between*, atravessando as teorias acadêmicas e a pesquisa aplicada, os desenhos globais e as histórias regionais e locais, os limites político-territoriais, que dizem respeito ao exercício da soberania e das fronteiras como categorizações sociais internas, que dizem respeito às políticas de identidade (Fassin, 2011). Desse modo, o desafio é superar a visão monolítica e essencializada do Mediterrâneo como o limite meridional da *Fortaleza Europa*[10], revelando a historicidade das imaginações e das práticas de criação das fronteiras que estão subjacentes aos processos de *b/ordering-othering* (van Houtoum et al., 2005) no espaço-fronteira do Mediterrâneo através de uma *abordagem metodológica política* e também *performativo*, como expressão da capacidade da perspectiva do *borderscaping* de emendar a lacuna entre representações e práticas. Isto permitiria repensar a conexão fronteira-migração no Mediterrâneo, contribuindo não só para uma

9 Em inglês no original italiano, traduzido como "campo intermédio militante". (N.T.).

10 "Fortaleza Europa" (em alemão: *Festung Europa*) é um termo originalmente usado pela propaganda militar de ambos os lados durante a II Guerra Mundial, referindo-se às áreas ocupadas pela Alemanha Nazista na Europa Continental, em oposição ao Reino Unido do outro lado do canal da Mancha. Atualmente, o termo é usado para contestar os regimes de fronteira e migração europeus. Pode se referir tanto às atitudes em relação aos migrantes, quanto às políticas de fortificação de fronteiras levadas a cabo, por exemplo, nos enclaves espanhois na África setentrional (Ceuta e Melilla) e no sistema de patrulhas fronteiriças e detenções empregadas com o objetivo de coibir a imigração ilegal para a União Europeia (Jünemann A., Fromm N., and Scherer N. (Eds.), 2017).

renovada transformação crítica no conhecimento das fronteiras, mas também desenvolvendo ferramentas analíticas e operacionais para descrever as novas formas de pertença e devir que é urgente compreender e 'acolher' em suas complexidades, em vez de continuar a negar, excluir ou 'excluir-incluindo', em uma era de globalização e fluxos transnacionais (Anteby-Yemini et al., 2014).

No borderscape ítalo-tunisiano: in-between Mazara e Mahdia

As considerações apresentadas nos parágrafos anteriores sobre o potencial conceitual e metodológico da abordagem do *borderscaping* encontraram aplicação nas diretrizes adotadas para a pesquisa etnográfica realizada na região da fronteira ítalo-tunisiana com particular atenção a dois espaços urbanos – o de Mazara del Vallo na Sicília e o de Mahdia na Tunísia – lidos à luz de suas relações mútuas.

A cidade de Mazara del Vallo – na província de Trapani, no sudoeste da Sicília – está frente à África, 137 quilômetros através do Mar Mediterrâneo, estando geograficamente mais próxima da cidade de Túnis do que da bota italiana. Mazara não está apenas no *borderscaping* italo/tunisiano, sendo, portanto, uma *cidade de limite*, mas que se configura como um *borderscape* por si mesmo, uma *cidade-limite*, o que reflete a complexidade da região de fronteira em que está localizada (Cole, 2003). A cidade foi destino de um primeiro grande fluxo migratório de tunisianos para a Itália, ainda na década de setenta do século passado. No entanto, o antropólogo mazarense Cusumano (1976) descreveu bem esse fluxo de migrantes tunisianos para a Sicília e, em particular para Mazara, como um "retorno", para revelar como os fluxos migratórios contemporâneos entre a Tunísia e a Sicília são na verdade o epifenômeno dos grandes movimentos de homens e mercadorias através do Mediterrâneo ao longo dos séculos. Em particular, Cusumano fala de "retorno" no caso dos migrantes tunisianos em Mazara, referindo-se ao fato de que foi justamente desembarcando no porto de Mazara e partindo desta cidade que os árabes iniciaram a conquista da Sicília em 827 d.C., deixando sinais visíveis de sua presença na paisagem urbana de Mazara, entre as quais se destaca o centro histórico construído pelos árabes durante sua ocupação histórica e ainda chamado de *casbah*. Mazara tem uma relação particular com

a cidade costeira tunisiana de Mahdia, local de origem da maioria dos imigrantes que vieram para Mazara[11] ao longo dos anos. Localizada ao sul de Monastir e a sudeste de Sousse, Mahdia é a capital da delegação [espécie de distrito ou grande município, N.T.] e do gouvernorat [província, N.T.] homônimos, e um importante centro nacional e internacional para a indústria pesqueira, bem como para a indústria têxtil. Antes de ser um local de emigração para Mazara, Mahdia foi destino de muitos mazarenses que ali trabalharam, principalmente, na pesca, mas também em outras atividades industriais, até às décadas de 1940 e 1950[12].

A atenção prestada à história da relação entre o *borderscape* urbano de Mazara e aquele de Mahdia relata um processo de progressiva "mediterranização" do espaço de fronteira no Canal da Sicília, através da qual a complexidade deste *borderscape* euro/africana encontra expressão (Ben-Yehoyada, 2011). Esta complexidade pode ser entendida através da representação multidimensional da fronteira que a abordagem do *borderscaping* permite, revelando como a fronteira ítalo/tunisiana não pode ser reduzida a uma linha estática demarcando os limites territoriais da autoridade e jurisdição política dos dois Estados envolvidos, como a sua representação cartográfica o impôs. Em vez disso, as lentes analíticas do *borderscaping* mostram que a fronteira não é uma geometria, mas um lugar complexo, móvel (no espaço e no tempo) e relacional, um espaço fluido atravessado por uma multiplicidade de negociações, reivindicações e contrarreivindicações socioculturais, políticas e econômicas, que se atualizam no nível das práticas cotidianas.

Diante disso, a reflexão conceitual e a pesquisa empírica se questionaram se a definição de formas virtuosas de 'humanizar' a fronteira, para aprender a ouvir e, ao mesmo tempo, dar voz à

11 É interessante notar que a cidade de Mazara é geminada com a de Mahdia desde 1973 e a geminação foi relançada e ampliada em 1991. As duas administrações têm colaborado em vários projetos de cooperação ao longo dos anos.

12 A imigração tunisiana para Mazara reflete um movimento maciço de emigração na direção oposta, da Sicília e do sul da Itália para a Tunísia, que, embora substancialmente ainda pouco conhecida, se estabeleceu na segunda metade do século XVIII e perdurou até os anos sessenta do século XX. Para mais informações, consultar Tartamella (2011).

pluralidade de diferentes experiências que habitam e atravessam a região de fronteira ítalo/tunisiana, buscando também estratégias úteis para tornar visíveis essas experiências plurais. A experiência que se faz das fronteiras não é, de fato, igual para todos. Nessa perspectiva, a pesquisa se questionou em relação à elaboração de ferramentas conceituais e metodológicas úteis para descrever como as experiências da fronteira ítalo/tunisiana frequentemente se chocam com os pressupostos da teoria geopolítica e representações dos meios de comunicação de massa dominantes, mostrando como a retórica e as políticas das fronteiras são experienciadas, vividas e interpretadas por quem vive na fronteira. O valor da fronteira surge como um espaço político e social dinâmico e conflituoso, cuja gestão requer políticas capazes de restaurar a profundidade histórica e antropológica da fronteira – *para além da linha* – atentando para as condições contextuais específicas da fronteira como composta e continuamente recomposta na interação entre uma pluralidade de atores (não apenas os Estados e os atores institucionais), de discursos, práticas, normas e interesses (Brambilla, 2015a; 2015b).

Jovens migrantes e experimentos metodológicos: para uma nova agência

Entre os vários atores envolvidos na pesquisa, existe um grupo sobre o qual o estudo oferece um material particularmente significativo para reflexão. Trata-se de jovens migrantes de origem tunisiana que nasceram ou vivem em Mazara, cujas famílias são originárias de Mahdia[13]. Os jovens são geralmente excluídos da vida administrativa e política, forçados a uma cidadania 'diferida' ou 'reduzida', em alguns aspectos comparável à dos migrantes. Ouvir e dar voz às formas como esses jovens entendem o *borderscaping* que habitam significa reconhecer seu direito de participação na esfera pública,

13 O trabalho realizado com jovens migrantes tunisianos foi incorporado a um trabalho etnográfico mais amplo que utilizou diferentes métodos de pesquisa etnográfica (observação não-participante, diário etnográfico, entrevistas narrativas e semiestruturadas, grupos focais, fotografia e vídeo) e foi realizado entre a primavera de 2013 e o outono de 2015 em Mazara e em Mahdia, envolvendo vários atores adultos institucionais e não-institucionais em ambos os lados da fronteira.

acolhendo sua agência como forma de resistência às representações e às práticas hegemônicas que se baseiam em uma concepção externalista e contemplativa, 'in-ativa', do *borderscape* ítalo/tunisiano. Significa também permitir atualizar-se do que de Certeau (2001, p. 7-16) definiu como "contramicrofísica das práticas cotidianas", realizada pelos jovens, que as inscrevem no *borderscape* em que habitam como espaço de vida e habitabilidade questionando configurações hegemônicas e buscando outras novas e "comuns".

Portanto, trabalhar com os jovens parece ser uma primeira condição importante para que novas formas de agência possam atualizar-se no Mediterrâneo. Envolver os jovens filhos de migrantes, tornar visível a complexidade 'viva' de suas subjetividades políticas, oferece oportunidades virtuosas para remediar as "patologias de in/visibilidade" (Borren 2008, p. 219-225) sobre as quais se sustentam o espetáculo dos limites no Mediterrâneo, chamando a atenção, ao contrário, para as complexas práticas subjacentes à esfera pública diaspórica, na qual os migrantes podem ser agentes ativos de uma imagem diferente das migrações através do Mediterrâneo.

Coerentemente com essas considerações, o estudo com jovens mazarenses de origens tunisianas utilizou uma metodologia de pesquisa qualitativa interdisciplinar entre ciências sociais e humanas. Mais precisamente, métodos de narrativa visual (desenhos, autofotografia, fotoelicitação, mapas participativos e vídeos curtos) foram utilizados, bem como outros métodos de pesquisa qualitativa, incluindo caminhadas e o *shadowing*[14] (sombreamento), de modo a incentivar capacidade dos jovens de se expressarem por meio de formas narrativas visuais, que chamam a atenção para a relevância de seu imaginário espacial, nos contando sobre sua reação com o *borderscape* que habitam[15]. O método videográfico teve

14 Shadowing é uma observação em movimento, uma forma móvel de observação não-participante. O foco central dessa metodologia está em estabelecer dados detalhados e ricos sobre sujeitos específicos e suas ações no contexto em que são acompanhados por um determinado tempo. Os pesquisadores seguem os sujeitos em seus deslocamentos espaciais e sociais cotidianos. Para mais detalhes, consulte Czarniawska (2007).

15 Para uma análise mais detalhada do uso de métodos visuais, no estudo de um *borderscape* urbano, no que diz respeito aos imaginários e às experiências de crianças migrantes, consultar Brambilla (2015c).

particular importância. As atividades com os jovens foram filmadas e incluídas no documentário "*Houdoud al bahr*, As fronteiras do mar: Mazara-Mahdia" e os próprios jovens gravaram parte das imagens[16]. Deste ponto de vista, o método videográfico e os outros métodos visuais utilizados são entendidos não somente como instrumentos estéticos, mas também analíticos e comunicativos, úteis não apenas para descrever visualmente discursos e práticas sociais, mas também para promover uma melhor compreensão das formas através das quais o *borderscape* é construído, percebido, interpretado e representado por quem nele vive. Seguindo a abordagem metodológica descrita, foram realizadas duas oficinas temáticas com os jovens: uma sobre o tema "A paisagem como mediador intercultural" e a outra sobre "A fronteira ítalo/tunisiana: imaginações, imaginários e imagens"[17]. Os métodos utilizados e a particular declinação temática das oficinas visavam estimular os jovens a problematizar sua relação com o espaço de fronteira que habitam, repensando-o não mais como uma geometria linear divisiva, mas como um espaço construído, habitado e reticular, como um espaço antropolítico em contínua evolução e, portanto, um espaço de oportunidades políticas, em cuja definição os jovens

16 Na sua versão integral e curta, o documentário (2015, idealização: Chiara Brambilla, direção: Chiara Brambilla e Sergio Visinoni, narrador e textos: Antonino Cusumano, pesquisa e consultoria antropológica: Chiara Brambilla e Alessio Angelo) pode ser visualizado online no link: http://www.cercounibg.it/hoududalbahr/.

17 As oficinas foram realizadas várias vezes durante 2014 e 2015. Em Mazara del Vallo, as oficinas foram realizadas com quatro grupos de jovens: 7-9, 9-10, 11-12, 16-19 anos. Com este último grupo, as atividades da oficina também foram realizadas em Mahdia durante os meses de verão, quando os adolescentes retornam à Tunísia para aproveitar as férias escolares. Os materiais iconográficos elaborados durante as atividades de oficina realizadas com os jovens foram reunidas e apresentados na exposição "*Houdoud al Bahr*|As fronteiras do mar" (Bérgamo, 1-5 de julho de 2016, idealização: Chiara Brambilla e Rita Ceresoli). Além dos materiais iconográficos elaborados durante as oficinas, a exposição inclui a série fotográfica "Notas sobre o *borderscape* ítalo-tunisiano" de Alessio Angelo (antropólogo e colaborador na coleta de dados do Projeto EUBORDERSCAPES para o estudo de caso da fronteira ítalo/tunisiana) e o documentário homônimo na exposição filmada no contexto da pesquisa.

migrantes participam por meio de sua presença nas geografias cotidianas do *borderscape* ítalo-tunisiano.

Habitar o borderscape ítalo-tunisiano: rumo a uma cidadania de inspiração mediterrânea

A pesquisa realizada na área da fronteira ítalo/tunisiana revela uma agência que é gerada no habitar o *borderscape* por parte dos jovens mazarenses de origem tunisiana. Trata-se de uma agência que se configura como possibilidade de ação e participação política dos jovens migrantes tunisianos a partir de sua residência naquele local em particular. É vivendo no *borderscape* ítalo/tunisiano "entre" Mazara e Mahdia, vivendo naquele *in-between*, que novas formas de agências se atualizam.

Através de suas trajetórias de vida espaço-social, suas múltiplas percepções, experiências e imaginações do *borderscape* ítalo/tunisiano, os jovens mazarenses de origens tunisianas se recusam a ter que escolher entre ser italianos, tunisianos ou globais. Esses jovens 'encarnam' o *borderscape* e praticam uma identidade que tira sua forma específica e seu caráter flexível do serem habitantes da "constelação mediterrânea" que se desenvolveu no Canal da Sicília ao longo dos séculos (Ben-Yehoyada 2011, p. 388-390).

Nesse contexto, a agência dos jovens reflete um fluxo de identidade transnacional que encontra expressão em múltiplos sentidos de pertencimento ao lugar, os quais descrevem um apego emocional a ele, mais do que uma reivindicação de cidadania legal (Brambilla, 2016). Esta agência faz desses jovens migrantes tunisianos os precursores e os criadores de uma nova e original forma de cidadania, uma *cidadania de inspiração mediterrânea*, baseada na estreita ligação, evadida das geografias políticas estadocêntricas modernas, entre a dimensão política e a antropológica e emocional. Os imaginários e as experiências do *borderscape* dos jovens migrantes tunisianos podem ser considerados como formas de resistência na vida cotidiana aos imaginários e às imagens dominantes que essencializam o Mediterrâneo no limite sul da *fortaleza Europa*. Os jovens oferecem uma 'contraimagem' do *borderscape* ítalo/tunisiano, através de uma resistência que não se concretiza com uma oposição explícita

às categorizações modernas de pertencimento político, mas que se origina na presença política cotidiana dos jovens no espaço-fronteira mediterrâneo, abrindo-se à possibilidade de novas formas de pertencimento político, não mais entendido como um *status* adquirido ou a ser adquirido, mas como um movimento animado por atos e práticas.

Os imaginários alternativos da fronteira mediterrânea, que dela emergem, nos convidam a repensar o Mediterrâneo, abandonando a retórica dos meios de comunicação que querem que seja palco da crise dos refugiados e dos migrantes, e descrevendo-o, ao invés, como um espaço de criatividade política, onde se torna possível elaborar uma "política da esperança", ou seja, uma *política das possibilidades que estão por vir* (Appadurai, 2014, p. 297-412). Os jovens migrantes tunisianos que vivem 'entre' Mazara e Mahdia, 'encarnando' o *borderscape* mediterrâneo em que vivem, oferecem um exemplo significativo desta política da esperança, que encontra expressão na ideia de uma cidadania de inspiração mediterrânea. Prenunciar tal política da esperança significa rejeitar completamente a violência e as imposições dos regimes fronteiriços e os empecilhos à busca do exercício dessa cidadania. É necessário, ao invés, e, inevitavelmente, aprender a olhar para os espaços onde novas formas de agência política se originam, revelando - como Aitken (2014) bem descreve em seu volume sobre a etnopoética do espaço e o potencial transformativo virtuoso da agência dos jovens - um espaço de possibilidades para 'horizontes' de esperança sem precedentes, através dos quais se afirma um novo imaginário da conexão fronteiras-migrações no Mediterrâneo, *para além da linha do porvir*.

Deste ponto de vista, os *borderscapes* do Mediterrâneo são lugares importantes a considerar a fim de redescobrir, como argumenta Fassin (2010, p. 23), uma política que, lembrando a reflexão arendtiana, não se baseie nas armadilhas territoriais da identidade nacional, mas sim na pluralidade humana como condição substantiva à toda vida política; uma política que se baseia na reciprocidade do ser diferente e assume a diferença como princípio através do qual se constrói uma igualdade potencial e futura, mas não utópica.

Referências

AITKEN, S. The Ethnopoetics of Space and Transformation: Young People's Engagement, Activism and Aesthetics. Farnham: Ashgate, 2014

ANTEBY-YEMINI, L.; BABY-COLLIN, V.; MAZZELLA, S.; MOURLANE, S.; PARIZOT, C.; REGNARD, C.; SINTÈS, P. (a cura di). Borders, Mobilities and Migrations. Perspectives from the Mediterranean, 19-21st Century. Bruxelles: Peter Lang, 2014

APPADURAI, A. Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale. Milano: Cortina, 2014

BECHEV, D.; NICOLAIDIS, K. (a cura di). Mediterranean Frontiers. Borders, Conflict and Memory in a Transnational World. Londra - New York: Tauris Academic Studies, 2010

BEN-YEHOYADA, N. The Moral Perils of Mediterraneanism: Second- Generation Immigrants Practicing Personhood between Sicily and Tunisia. Journal of Modern Italian Studies, v. 16, n. 3, 2011, p. 386-403.

BORREN, M. Towards an Arendtian Politics of In/visibility: On Stateless Refugees and Undocumented Aliens. Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network, v. 15, n. 2, 2008, p. 213-237.

BRAMBILLA, C. Borders Still Exist! What Are Borders?. In: RICCIO, B.; BRAMBILLA, C. (a cura di). Transnational Migration, Cosmopolitanism and Dis- located Borders. Rimini: Guaraldi, 2010, p. 73-85,

BRAMBILLA, C. Shifting Italy/Libya Borderscapes at the Interface of EU/Africa Borderland: A "Genealogical" Outlook from the Colonial Era to Post-colonial Scenarios. ACME An International E-journal for Critical Geographies, v. 13, n. 2, 2014, p. 220-245.

BRAMBILLA, C. Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept. Geopolitics, v. 20, n. 1, 2015a, p. 14-34.

BRAMBILLA, C. Navigating the Euro/African Border and Migration Nexus through the Borderscapes Lens: Insights from the LampedusaInFestival. In: BRAMBILLA, C.; LAINE, J.; SCOTT, J.W.; BOCCHI, G. (a cura di), Borderscaping: Imaginations and Practices of Border Making. Farnham: Ashgate, 2015b, p. 111-121.BRAMBILLA, C. Mobile Euro/African Borderscapes: Migrant Communities and Shifting Urban Margins In: AMILHAT SZARY, A.-L.; GIRAUT, F. (a cura di). Borderities and the Politics of the Contemporary Mobile Borders. Basingstoke – Londra: Palgrave McMillan, 2015c, p. 138-154.

BRAMBILLA C. Borderscaping: Estetica | Politica | Trans-territorialità.

Nuove agency geografico-politiche nel Mediterraneo "oltre la linea". Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia, XXVIII(1), 2016, p. 77-90.
BRAMBILLA C., LAINE J., SCOTT J.W., BOCCHI G. (a cura di). Borderscaping: Imaginations and Practices of Border Making. Farnham: Ashgate, 2015
BRAUDEL, F. Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni. Milano: Bompiani, 1987CHAMBERS, I. Mediterranean Crossings. The Politics of an Interrupted Modernity. Durham – Londra: Duke University Press, 2008
COLE, J.E. Borders Past and Present in Mazara del Vallo, Sicily. European Studies: A Journal of European Culture, History and Politics, v. 19, 2003, p. 195-216.
CUSUMANO, A. Il ritorno infelice. I tunisini in Sicilia. Palermo: Sellerio, 1976.
CUTTITTA, P. Lo spettacolo del confine. Lampedusa tra produzione e messa in scena della frontiera. Sesto San Giovanni: Mimesis, 2012
CZARNIAWSKA, B. Shadowing and Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies. Liber: Copenhagen Business School Press, 2007
DE CERTEAU, M. L'invenzione del quotidiano. Roma: Edizioni Lavoro, 2001.
DE GENOVA, N. Spectacles of Migrant "Illegality": The Scene of Exclusion, the Obscene of Inclusion. Ethnic and Racial Studies, v. 36, .n. 7, 2013, p. 1180-1198.
DELL'AGNESE, E.; AMILHAT-SZARY, A.-L. Introduction. Borderscapes: From Border Landscapes to Border Aesthetics. Geopolitics, v. 20, n. 1, 2015, p. 4-13.
FASSIN, D. (a cura di). Les nouvelles frontiers de la société française. Parigi: Éditions La Découverte, 2010.
FASSIN, D. Policing Borders, Producing Boundaries. The Governmentality of Immigration in Dark Times. Annual Review of Anthropology, v. 40, 2011, p. 213-226.
HERZFELD, M. Anthropology: Theoretical Practice in Culture and Society. Malden: Wiley-Blackwell, 2001
HESS, S.; KASPAREK, B. (a cura di). Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa, Berlino - Amburgo, Assoziation A, 2010.

JÜNEMANN, A.; FROMM, N.; SCHERER, N. (Eds.). Fortress Europe? Challenges and Failures of Migration and Asylum Policies. Wiesbaden: Springer, 2017.
MEZZADRA, S.; NEILSON, B. Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nel mondo globale. Bologna: Il Mulino, 2014.
MORIN, E. Introduzione a una politica dell'uomo. Roma: Meltemi, 2010
OLWIG, K. Performing on the Landscape versus Doing Landscape: Preambulatory Practice, Sight and the Sense of Belonging. In: INGOLD, T.; VERGUNST, J.L. (a cura di) Ways of Walking. Ethnography and Practice on Foot. Aldershot: Ashgate, 2008, p. 81-91.
PARKER N.; VAUGHAN-WILLIAMS, N. Critical Border Studies: Broadening and Deepening the "Lines in the Sand" Agenda. Geopolitics, v. 17, n. 4, 2012, p. 727- 733.
RAJARAM, P.K. Beyond Crisis: Rethinking the Population Movements at Europe's Border. FocaalBlog, 2015. Disponível em: www.focaal-blog.com/2015/10/19/prem-kumar-rajaram-beyond-crisis.
RAJARAM, P.K.; GRUNDY-WARR, C. Introduction. In: RAJARAM, P.K.; GRUNDY- WARR, C. (a cura di).Borderscapes: Hidden Geographies and Politics at Territory's Edge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007, p. ix–xl.
RANCIÈRE, J. Il disaccordo. Politica e filosofia. Roma: Meltemi, 2007.
RANCIÈRE, J. Estetica e politica. Dialogo sulla partizione del sensibile. Roma: Edizioni Alegre, 2011
RUMFORD, C. Guest Editorial on Global Borders. An Introduction to the Special Issue, Environment and Planning D. Society and Space, v. 28, n. 6, 2010, p. 951-956.
SCHIMANSKI, J.; WOLFE, S. The Aesthetics of Borders. In: AUKRUST, K. (a cura di), Assigning Cultural Values. Francoforte sul Meno: Peter Lang, 2013, p. 235-250.
SCHIMANSKI, J.; WOLFE, S. (a cura di). Border Aesthetics. Concepts and Intersections. New York – Oxford: Berghahn Books, 2017.
TARTAMELLA, E. Emigranti anomali. Italiani in Tunisia tra Otto e Novecento. Trapani: Maroda: Editori, 2011.
VAN HOUTUM, H.; KRAMSCH, O.; ZIERHOFER, W. (a cura di). B/Ordering Space. Aldershot: Ashgate, 2005.
WILSON, T.; DONNAN, H. (a cura di). A Companion to Border Studies. Chichester: Blackwell Publishing, 2012.

LA FRONTERA COMO PEDAGOGÍA: ENSEÑANDO Y APRENDIENDO ACERCA DE FRONTERAS REMOTAS

Francisco Lara-Valencia
Professor da Arizona State University
francisco.lara@asu.edu
Daniel Furnish
Mestrando na Arizona State University
drfurnis@asu.edu

Este capítulo presenta y discute un enfoque pedagógico y un método para generar una comprensión más completa de los espacios fronterizos entre estudiantes de nivel universitario. El enfoque propuesto está guiado por la noción de que la disección de los lugares fronterizos en sus diferentes componentes sociales y materiales, y su estudio en conexión con los procesos socio-espaciales generados por las fronteras internacionales, es la forma más eficaz de enseñar y aprender sobre estos lugares. Este enfoque asume que los estudiantes deben desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje participando en actividades que conducen al descubrimiento y la estructuración de una nueva comprensión de la sociedad y el espacio. Por lo tanto, la función principal del profesor es facilitar el proceso suministrando y organizando las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por los alumnos en el aula o en el campo. El profesor también actúa como coproductor y consumidor del nuevo entendimiento y conocimiento, lo que refuerza la integridad del proceso de aprendizaje y valida sus resultados.

Enfoque y método de una pedagogía fronteriza

El método utiliza tecnologías de visualización remota que permiten la exploración y comparación de lugares fronterizos en diversos entornos geográficos, económicos y políticos nacionales. La observación virtual de paisajes urbanos ha crecido en popularidad en disciplina como la geografía y planificación espacial durante las últimas décadas debido a la creciente cobertura y calidad la información geo-espacial disponible en plataformas como Google

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 244-272. doi: 10.21826/9786599023460-11

Earth y Google Maps. En el contexto de la epidemia del Covid-19, que ha migrado la enseñanza al internet y eliminado la posibilidad de trabajo de campo in situ, el valor de la metodología propuesta se ha magnificado. Google Earth, en particular, combina imágenes satelitales y conjuntos de datos geo-espaciales que cubren la mayoría de las ciudades y países del mundo y permiten a sus usuarios explorar y comparar localidades remotas con facilidad. A través de las imágenes y los datos geo-espaciales de Google Earth, los investigadores pueden observar, medir, analizar, e incluso rastrear cambios socio-espaciales. Aunque son ampliamente utilizados en los Estados Unidos y Europa, su utilización es menos común en los países en desarrollo, y rara vez se aplican en el estudio de espacios fronterizos.

En este capítulo se presentan y discuten las lecciones resultantes de la aplicación de esta estrategia pedagógica para el aprendizaje de las teorías del desarrollo espacial fronterizo y la dinámica transfronteriza. La implementación se dio en el contexto de un curso universitario donde el primer autor fue el instructor y su coautor un estudiante avanzado de posgrado. La presentación se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, presentamos un resumen de la literatura existente sobre ciudades fronterizas para identificar los elementos que definen el carácter social y espacial único de estas urbanizaciones. Enseguida, describimos con cierto detalle el enfoque y el método utilizados en este ejercicio y sus resultados de aprendizaje luego de su aplicación en dos conurbaciones fronterizas en las fronteras México-Estados Unidos (Mexicali-Calexico) y Uruguay-Brasil (Rivera–Sant'Ana do Livramento). Por último, después de discutir nuestros hallazgos a la luz de las representaciones teóricas de lo que constituye un lugar fronterizo, llegamos a la conclusión de que este método es una manera eficaz de enseñar y aprender sobre el espectro de realidades fronterizas que producen distintas geografías nacionales, y la influencia singular de las fronteras internacionales en los paisajes urbanos.

Lugares fronterizos

Su ubicación limítrofe impone a las ciudades fronterizas un conjunto de condiciones que dan forma a su estructura espacial y patrón de desarrollo único (Buursink, 2001, Arreola, 1996). Como

ha observado Agnew (2008) las fronteras son facilitadoras de diversos procesos sociales, económicos y políticos que tienen un efecto real y directo en las comunidades fronterizas, e influyen en la función, forma, estructura, centralidad y estabilidad de los lugares donde habitan. En última instancia, el hecho definitorio de los lugares fronterizos es que su existencia depende en gran medida de la frontera porque la condición limítrofe y la adyacencia hace que la interacción y la hibridación transfronteriza sean más directas e intensas que en otros lugares (Buursink, 2001). Sin embargo, como recuerda Paasi (2005), ni las fronteras ni las realidades espaciales y sociales que producen son únicas. Debido a que las fronteras son construcciones sociales con múltiples orígenes, trayectorias y significados, es poco probable que tengan "algún poder causal universal e independiente" capaz de dar forma a los lugares fronterizos como espacios indistinguibles (Paasi, 2005, p. 27). Más bien, debemos empezar aceptando que cada frontera, y cada espacio fronterizo que estas producen, tiene una esencia distintiva. El carácter distintivo de los lugares fronterizos es complejizado por la fluidez de la propia frontera. Aunque las fronteras nacionales son consideradas convencionalmente como líneas fijas y bordes de separación, la mayoría son permeables o porosas, y permiten diferentes grados de interpenetración y mezcla. La amplitud y profundidad de la interpenetración y la mezcla definen el carácter de los lugares fronterizos - su función, forma y estructura, pero también su identidad y personalidad como formaciones sociales. En consecuencia, las fronteras a menudo producen continuidades socio-espaciales que unen a las personas y lugares a través de la frontera, y transforman los pasos fronterizos en corredores que conectan ciudades y pueblos con el "otro lado." La permanencia de estas continuidades y conexiones se ve afectada por el contexto social más amplio, pero también por la fronterización, el proceso de construcción de las fronteras por medio de la "ideología, la mediación cultural, el discurso, las instituciones políticas, las actitudes y otras formas cotidianas de trascender y confirmar la frontera" (Scott, 2012, p. 87).

Dado que los lugares fronterizos varían significativamente de un contexto a otro, y de acuerdo con la dirección y la fuerza del proceso fundamental de fronterización, es importante destacar

aquellos aspectos que los distinguen de los lugares no fronterizos. La literatura de estudios fronterizos, informada por una amplia gama de disciplinas académicas, como la geografía, la planificación, la economía y la sociología, proporciona una imagen completa de la función, forma, estructura e identidad de los lugares fronterizos.

En términos generales, la función de una ciudad está determinada por la naturaleza, variedad, y volumen de las actividades que tienen lugar dentro de sus límites y que conectan las necesidades de sus habitantes con procesos sociales y espaciales externos que ocurren a varias escalas. En el caso de las ciudades fronterizas, el elemento definitorio de la funcionalidad urbana es la adyacencia al límite exterior, lo que las transforma en lugares de movilidad, hibridación, y amplificación de procesos nacionales (Fuentes, 2000). La conexión con la frontera se manifiesta de muchas maneras, incluida la orientación externa de las ciudades fronterizas y su dependencia del comercio, los viajes, y el turismo como fuente de sus actividades económicas básicas (Sohn and Lara-Valencia, 2013). El tirón gravitacional de la frontera es más evidente en el ensamblaje de edificios, carreteras, puentes, muros y señalización alrededor de los pasos fronterizos y cuya función principal es regular la movilidad transfronteriza. Estos conjuntos han atraído durante mucho tiempo la atención de geógrafos y planificadores urbanos interesados en entender cómo las ciudades fronterizas hacen converger elementos nacionales e internacionales para crear paisajes urbanos singulares (Nugent, 2012, Herzog, 1991). Estos estudios nos dicen que la concentración de las expresiones materiales y simbólicas de la frontera es más alta alrededor de los puntos de cruce internacional, que, en muchos casos, también anclan el emplazamiento del centro comercial y de negocios de la ciudad (Arreola, 1996). Por lo tanto, una inspección visual del distrito central de muchas ciudades fronterizas revela el protagonismo de las instalaciones relacionadas con el comercio y los negocios orientados al turismo, las compras, y otros servicios que están directamente relacionados con la adyacencia de la frontera. La infraestructura para el control y la vigilancia de la movilidad transfronteriza también suele ser evidente en la cercanía de los puntos de cruce.

Debido a que las ciudades fronterizas funcionan como puertas de entrada entre dos o más países que necesitan controlar el tráfico de mercancías y personas que entran o salen por sus fronteras, es común que ocurran en diadas (v. gr: El Paso-Ciudad Juárez) o tríadas urbanas (v. gr: Foz de Iguazú-Puerto Iguazú-Ciudad del Este). Como se mencionó anteriormente, cada urbanización fronteriza es única en muchos sentidos, y entender su forma y personalidad particulares desde una perspectiva urbana requiere mirar su origen, evolución y cultura (Tagil, 1982, Pounds, 1963). Algunos pares de ciudades fronterizas surgieron a lo largo de límites establecidos en territorios sin presencia cultural significativa previa, por lo que son en su mayoría un producto de la frontera misma. En algunos casos, las fronteras se delineaban teniendo en cuenta los patrones culturales y de asentamiento existentes, creando un lugar donde antes no existían. Otras ciudades fronterizas son el resultado de límites superpuestos negociados con poca consideración por la actividad humana previa, lo que en algunos casos resulta en la partición de asentamientos preexistentes (Morehouse, 2004).

Los pares de ciudades fronterizas, el tipo más común de urbanización fronteriza, operan como emplazamientos económicos que fluctúan con los cambios en diferenciales de precios, paridades monetarias, y costos de transacción. Los flujos continuos de personas y mercancías dentro y a través de las ciudades fronterizas justifican las funciones administrativas únicas que desempeñan en la regulación y el control del comercio y la movilidad humana. El hecho de que su economía esté fundamentalmente vinculada al movimiento transfronterizo de mercancías y personas exige la creación de la infraestructura material e institucional que apoya y regula dicho tráfico. En consecuencia, las ciudades fronterizas están material y socialmente dominadas por una densidad de instalaciones aduanales, puestos de control migratorio, mojoneras fronterizas, centros de transporte, además de todas las funciones y ocupaciones necesarias para la operación de dicha infraestructura.

Como sugiere Hanson (2001), debido a la presencia tangible de la frontera en la vida cotidiana de los ciudadanos y la adyacencia del país vecino, las ciudades fronterizas son laboratorios naturales en los que observar las consecuencias de los procesos fron-

terizos. Dado que las fronteras no son meros bordes territoriales, sino instituciones complejas marcadas por tensiones entre las prácticas de reforzamiento fronterizo y movilidad transfronteriza, estas producen espacios que laten al ritmo de los flujos de personas, bienes e ideas, que a su vez pueden contribuir a la formación de identidades colectivas y comunidades transfronterizas (Sassen, 2008, Balibar, 2002). Según Bustamante (1989), estos espacios inducidos por la frontera se contraen y se expanden en respuesta al equilibrio entre las fuerzas de defronterización/refronterización, y cambian su configuración territorial, dimensiones, contenido y funciones dependiendo de qué fuerza ejerza la mayor influencia en un momento determinado. Dentro de estos espacios normalmente conviven múltiples paisajes urbanos fronterizos, operando simultáneamente y superponiéndose en diferentes momentos y lugares (Brambilla, 2015). Los procesos históricos subyacentes a la erección de la frontera; la defronterización, y la refronterización en el contexto de las globalizaciones, así como las consecuencias espaciales de estos vaivenes, están en el centro del análisis fronterizo contemporáneo (Scott, 2012).

La frontera como recurso pedagógico

Pasar de la mera comunicación de representaciones conceptuales de lugares fronterizos a un proceso de aprendizaje eficaz y substantivo exige considerar los desafíos de la enseñanza de las fronteras y su potencial como un recurso pedagógico en la educación universitaria.

Las fronteras en la educación y como educación

Como asignatura educativa, la enseñanza de los estudios fronterizos impone exigencias particulares a profesores y alumnos debido a la naturaleza polisémica y cambiante de la asignatura y a la fluidez del campo (Buursink, 2001, Scott, 2012). El desarrollo de una comprensión integral de las fronteras requiere una combinación de perspectivas históricas y teóricas tomadas de una variedad de disciplinas para compensar la falta de una teoría general de las fronteras. Esto plantea desafíos significativos tanto a los profesores como a los estudiantes que están obligados a hilvanar concep-

tos y explicaciones de los fenómenos fronterizos dispersos y fragmentados en las disciplinas académicas de las ciencias sociales y las humanidades. Las fronteras son también un tema altamente ideológico, y las narrativas cargadas de puntos de vista emocionales y nacionalistas, que tienden a oscurecer la comprensión de las realidades fronterizas, son omnipresentes en los medios de comunicación. La falta de experiencia personal al universo diverso de realidades fronterizas entre los estudiantes universitarios, y la abundancia de información de los medios masivos de comunicación que sensacionaliza las fronteras, dejan a los maestros y estudiantes con el complicado reto de lidiar con representaciones distorsionadas de la situación real.

Desde una perspectiva pedagógica, los recientes avances en el campo de los estudios fronterizos son bastante prometedores. El estudio de las fronteras ha transitado en las últimas décadas de ser un campo centrado principalmente en la comprensión empírica de geografías y circunstancias fronterizas particulares a una empresa académica más preocupada por explicar las fronteras en general y su interacción con procesos multiescalares de cambio social (Anderson et al., 2002, Scott, 2012, Benedetti, 2014). En esta evolución, dos áreas significativas de investigación han ganado terreno dentro del campo de los estudios fronterizos. La primera área privilegia una visión de las fronteras como prismas capaces de absorber y refractar procesos sociales complejos, como la globalización, en sus dimensiones espectrales constitutivas como la integración económica, la gobernanza multinivel, las movilidades transfronterizas, la migración internacional, o la transformación de identidades culturales y nacionales. Desde esta perspectiva, y debido a su papel central en el emplazamiento y la regulación de procesos transnacionales, se plantea que las fronteras pueden ayudarnos a medir y comprender la intensidad, dirección y naturaleza del cambio de los sistemas globales, así como la influencia de las fuerzas económicas, políticas y culturales nacionales sobre estos sistemas (Sohn and Lara-Valencia, 2013).

La segunda área de investigación tiende a ver las fronteras como una fuerza generativa en sí misma, produciendo realidades sociales únicas resultantes del hecho de que en las fronteras a me-

nudo convergen y entremezclan instituciones sociales y culturales que pertenecen a diferentes Estados nacionales. Desde este punto de vista, los estudios fronterizos se ocupan más de la tensión constante entre la separación y la conexión y su resolución en un espacio dialéctico que cristaliza en diferentes grados de interacción e integración transfronteriza. Fenómenos fronterizos bien conocidos, como la hibridación cultural y lingüística o la cooperación transfronteriza, son temas frecuentes en esta línea de investigación (Heyman, 2012). Cuestiones fronterizas como las disputas territoriales y los conflictos, o la formación de mercados subterráneos donde florecen el contrabando y otras actividades ilegales o ilícitas, también se abordan regularmente utilizando esta perspectiva (Tapia Ladino, 2017, Dorfman et al., 2017).

Enseñar y aprender sobre fronteras

La adquisición de conocimientos relacionados con el poder de las fronteras y los procesos fronterizos como espacio y mecanismos de configuración de lugares es más eficaz si los estudiantes pueden ver cómo operan estas fuerzas. Un examen sincrónico sería deseable, pero esto es una imposibilidad obvia. Una alternativa es un análisis comparativo de los lugares situados en geografías fronterizas distantes entre sí. Al contrastar ciudades fronterizas geográfica y contextualmente distantes, los estudiantes pueden generar conocimientos significativos para ellos porque les permiten ver la conexión entre las representaciones conceptuales de los procesos socio-espáciales característicos de las fronteras y su expresión en la morfología y el contenido material de estos lugares. Para los profesores, el análisis comparativo de las ciudades fronterizas distantes es un recurso pedagógico que facilita la disección de procesos complejos y multiescalares que convergen en los espacios fronterizos, y que van desde la globalización, las redes sociales transfronterizas, y las identidades locales. También ofrece oportunidades para enriquecer la enseñanza aprovechando las teorías y los conocimientos producidos en una variedad de campos disciplinarios y promover la comprensión interdisciplinaria de las fronteras.

Con esto en mente, se diseño una actividad de enseñanza--aprendizaje sobre fronteras. La actividad fue diseñada inicialmen-

te como un experiencia de aprendizaje para una clase introductoria sobre estudios fronterizos, pero más tarde fue adaptada como un ejercicio para una clase avanzada en la que participaron estudiantes avanzados de pregrado y estudiantes de posgrado (Lara-Valencia, 2018). La actividad se basa en el examen sistemático de lugares fronterizos utilizando representaciones virtuales del espacio y sus elementos constitutivos. Por examen sistemático nos referimos a que el ejercicio fue diseñado para hacer posible que los estudiantes descubrieran por si mismos la centralidad de la frontera en la organización socio-espacial, y configuración de lugares fronterizos seleccionados mediante la identificación de elementos funcionales, morfológicos, institucionales y simbólicos indicativos de algún tipo de interacción e integración transfronteriza (cuadro 1).

El dominio funcional registra aquellas actividades que manifiestan la interacción entre las economías y las sociedades coadyacentes a la frontera, como las compras, el turismo, el empleo, la asistencia a la escuela, el comercio, y otras actividades que implican flujos regulares de personas a través de la frontera. La existencia de tales flujos refleja complementariedades, y potencialmente cierto grado de interdependencia. Los elementos de forma se relacionan con las características del entorno construido que expresan el papel de los lugares fronterizos como el sitio principal para la movilidad y la interacción que conecta a las personas y las economías a través de las fronteras. Los puntos de control, los túneles, los puentes y la señalización direccional son ejemplos de estas características. El uso del lenguaje, el arte público y los rasgos arquitectónicos son elementos del dominio cultural. Este dominio se constituye de las expresiones ideacionales y simbólicas que expresan el arraigo de las personas a los valores e identidades nacionales en general, y hacia las comunidades e instituciones del otro lado de la frontera.

La actividad es virtual por que los estudiantes no necesitaban estar físicamente presentes en el lugar para llevar a cabo el examen sistemático del espacio fronterizo. La actividad se basa en

Cuadro 1 – Paisajes fronterizos: dominios y su descripción

Dominios	**Definición**	**Instanciación**
Funcional	El dominio funcional abarca actividades que expresan la interacción entre las personas y las economías de ambos lados de la frontera. La existencia de tales actividades refleja complementariedades (v.gr: diferentes estructuras fiscales) y posibles interdependencias transfronterizas.	Turismo, compras, viajeros, migración, *outsourcing*, comercio y los flujos humanos y económicos asociados.
Forma	El dominio físico comprende elementos del entorno construido que facilitan o restringen los flujos y la conectividad a través de la frontera.	Puntos de control, puentes, túneles, calles, canales, tuberías, transporte, muros, etc.
Sentido de pertenencia/ apropiación simbólica	La apropriacións simbólica del espacio implica la producción de expresiones culturales y idealizaciones de arraigo y conexión afectiva con el "lugar fronterizo" y sus ocupantes.	Lenguaje, arte, identidad, otredad, etc.

Fuente: Lara-Valencia (2018).

imágenes de Google Earth Pro, que permiten a los estudiantes realizar la exploración virtual de ubicaciones remotas. Google Earth Pro es una plataforma digital que combina mapas convencionales con imágenes satelitales y fotografía aérea de alta resolución (Russell, 2019). La plataforma permite la integración de datos de Sistemas de Información Geográfica (SIG) que, combinados con su capacidad para leer y generar datos en formato KML (Keyhole Markup Language), facilita tareas educativas como el intercambio de datos y el trabajo en equipo. Los mapas de Google Earth Pro se enriquecen con información sobre topografía, red de calles, edificios públicos, parques, iglesias y otros lugares de interés local. Las imágenes aéreas se actualizan periódicamente; por lo tanto, la información disponible a través de la plataforma es generalmente reciente (Russell, 2019). Además de las imágenes aéreas, Google Earth también incluye Street View, una utilería que proporciona imágenes panorámicas tridimensionales a nivel de calle de 360° de lugares urbanos del mundo (Vandeviver, 2014). Cabe señalar que la actualidad, cobertura y resolución de las imágenes disponibles a través de Street View para ciudades en América del Norte, Europa y Japón son significativamente mejores que las imágenes disponibles para ciudades del resto del mundo. En estas otras ciudades las imágenes de Street View producidas por Google tienden a concentrarse en vialidades primarias y distritos comerciales y turísticos.

El uso de tecnología de visualización remota permitió la inmersión virtual de los estudiantes en territorios fronterizos remotos, de los que pudieron ver calles, negocios, hogares, colores, formas, idiomas, mojoneras, y otros elementos urbanos; y visualizar la configuración del lugar. Ver la frontera, exponerse a las continuidades y rupturas que produce, es una manera eficaz de descubrir lo que es distintivo de los lugares fronterizos y lo que comparten con otras ciudades y pueblos. También proporciona a los estudiantes los elementos necesarios para formular sus propias preguntas y promueve la reflexividad, un resultado educativo particularmente deseable cuando la enseñanza tiene que superar los conceptos erróneos arraigados sobre los lugares fronterizos.

Ver la frontera

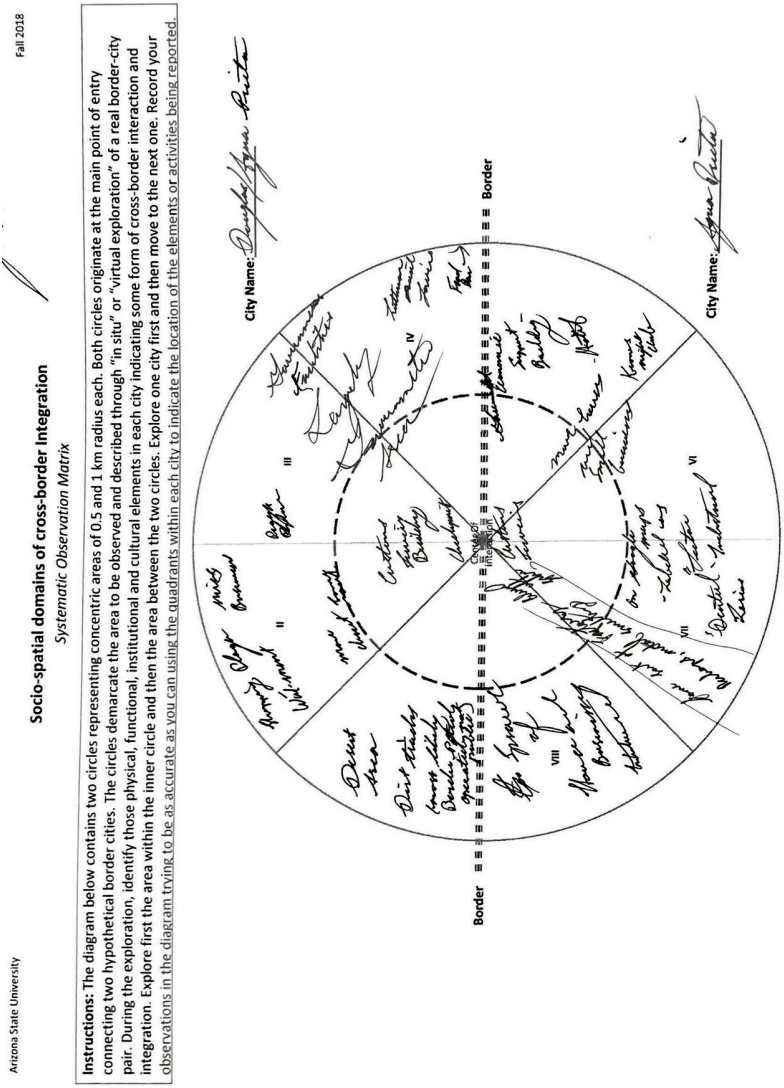
Para evaluar la aplicabilidad y el valor pedagógico del enfoque y método descritos anteriormente, el segundo autor de este capítulo se ofreció a explorar la estructura espacial y el paisaje urbano de dos pares de ciudades fronterizas: Mexicali-Calexico en la frontera entre México y Estados Unidos, y Rivera-Sant'Ana do Livramento en la frontera entre Uruguay y Brasil. La exploración fue parte de una actividad de aprendizaje diseñada para enseñar a los estudiantes universitarios la primacía de la frontera en la organización de la función, forma, e identidad urbana de estos dos pares de ciudades geográfica y contextualmente remotas. Otros estudiantes en el curso exploraron otras ciudades en la frontera entre Estados Unidos y México, pero su trabajo no se examina en este capítulo.

El ejercicio requirió la identificación y caracterización de las actividades urbanas alrededor de los puntos fronterizos de entrada, haciendo hincapié en el examen de los patrones de densidad y dispersión de elementos funcionales, morfológicos y simbólicos típicos de los lugares fronterizos. El ejercicio se apoyó en el uso de una matriz de observación para registrar la distribución y concentración de las actividades urbanas, la infraestructura de movilidad, la tecnología de control y vigilancia, y los símbolos culturales y lingüísticos de la interacción fronteriza (figura 1). La matriz demarca una circunferencia de 500 m de radio centrada alrededor del punto de cruce fronterizo principal que conecta cada par de ciudades. Cada mitad de la matriz se subdivide en cuatro secciones o cuadrantes de igual tamaño.

Mexicali, México y Calexico, Estados Unidos

Tanto Mexicali como Calexico se localizan en un valle agrícola muy fértil y bien irrigado. Visto desde arriba, sin embargo, es evidente la disparidad significativa en tamaño y desarrollo entre ambas ciudades: la "forma piramidal" invertida de Mexicali, cortada bruscamente por la frontera, aunque "abrazándola" de cerca, cubre casi por completo el lecho del valle, mientras que Calexico es un rectángulo relativamente pequeño rodeado de campos agrícolas delineados simétricamente.

Figura 1 – Aplicación de la matriz de observación por parte de los estudiantes que participan en la clase



Fuente: Lara-Valencia (2018)

Durante una época, Mexicali fue un gigante de la industria del algodón, pero desde la década de 1960, se ha convertido progresivamente en un centro de producción industrial dominado por maquiladoras, plantas de ensamblaje que operan para corporaciones estadounidenses como Honeywell, Kellogg's, Gulfstream, UTC Aerospace Systems, Rockwell Collins, LG Electronics, Mitsubishi, Autolite, Robert Bosch y Goodrich Corporation entre otras. La transformación económica experimentada por la ciudad de las últimas década ha repercutido en grandes flujos migratorios atraídos por el empleo industrial, lo que a su vez ha sido el motor de un proceso de urbanización rápida (James, 2018). Reforzado por la promulgación del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) a principios de los años 90s, el crecimiento industrial de Mexicali redundó en un aumento poblacional de 330,000 habitantes entre 1990 y 2010, mientras que la población de Calexico sólo creció en 19,000 durante el mismo periodo (Lara-Valencia, 2013). La celeridad de la transformación económica de Mexicali ayuda a contextualizar la disparidad general en el tamaño y la densidad del desarrollo de cada ciudad, aunque también explican los rasgos agrícolas que se observan todavía en las imágenes satelitales del par fronterizo.

El epicentro de la interacción entre las dos ciudades es el cruce fronterizo, donde la Estación de Inspección Fronteriza de los Servicios de Aduanas e Inmigración del Estados Unidos (USCIS por sus siglas en inglés) es la estructura más dominante (figura 2). Se trata de un edificio de tres pisos emplazado directamente sobre la frontera y que debido a su volumen empequeñece los otros edificios de Calexico y al edificio de la Aduana Mexicana y del Instituto Nacional de Migración (INM) en Mexicali. A menos de 50 metros del puerto de entrada se observan las vías férreas por las que transitan trenes que transportan carga entre los dos países, un indicador de creciente movimiento de mercancías facilitado por el TLCAN y las maquiladoras.

Por supuesto, el polémico muro fronterizo de Estados Unidos se extiende tanto al este como al oeste desde este punto, separando abruptamente las dos ciudades. En el lado norte del muro, en el espacio abierto entre Calexico y el muro, hay

reflectores colocados a intervalos regulares de aproximadamente 80 metros. Vehículos oficiales de la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza (CBP por sus siglas en inglés) y de la Patrulla Fronteriza (USBP por sus siglas en inglés) aparecen ocasionalmente en el paisaje cuando se observa a través de Google Street-View. En contraste, hay poca o ninguna vigilancia en el lado sur del muro, ya que Mexicali se apretuja firmemente contra el límite internacional, dejando poco o ningún espacio entre la ciudad y el límite internacional. De hecho, en Mexicali, hay signos visibles de un esfuerzo deliberado y concertado para manejar esta asimetría en la securitización del espacio, incluyendo infraestructura vial para ordenar y canalizar el tráfico que espera cruzar a Estados Unidos y anuncios que indican el tiempo de espera y las horas de operación de los carriles SENTRI[1].

Una de las impresiones más inmediatas generadas por el análisis del espacio circundante al puerto fronterizo es la diferencia en la presencia y densidad de la actividad residencial. En Calexico, hay aproximadamente 18 manzanas residenciales (definidos como desarrollos residenciales de 0.5 a 1.5 hectáreas), ubicados en los bordes exteriores de los cuadrantes III y IV de la matriz de observación. La mayoría de estas manzanas parecen contener viviendas típicas de las ciudades del medio oeste de los Estados Unidos: viviendas unifamiliares o dúplex, con una vivienda que ocasionalmente se divide en dos unidades en cada predio. La mayoría de estas unidades aparentaban estar ocupadas al momento de la recopilación de estos datos a través de Google Earth, ya que había coches al frente de la mayoría de las viviendas. Un número de predios en esta área se encuentran en estado natural o abandonados.

1 La Red Electrónica Segura para la Inspección Rápida de Viajeros (SENTRI, por sus siglas en inglés) es un programa de la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza (CBP) de los Estados Unidos que otorga el derecho de usar un carril de cruce rápido a aquellos a viajeros que pagan una precertificación como viajeros seguros. El acrónimo SENTRI es fonéticamente similar al vocablo Sentry, que en inglés significa centinela o guardia que controla el movimiento de personas a través de un paso o puente.

Figura 2 – Vista aérea de la urbanización fronteriza Mexicali-Calexico

Fuente: Google Earth, 2020

En Mexicali – en las mitades exteriores de los cuadrantes VII y VIII – hay aproximadamente 60 manzanas residenciales. Estas manzanas registran un desarrollo de mayor densidad, ya que a menudo contienen múltiples viviendas unifamiliares dentro del mismo predio, y ocasionalmente apartamentos de dos pisos o pequeños negocios en las esquinas. Varios de estos lotes están desocupados o abandonados. Por último, hay diez manzanas en estado natural en la zona. Otras actividades urbanas de interés incluyen parques y otros espacios públicos que por sus características aluden a terceras culturas en ambas ciudades. El Parque Héroes de Chapultepec, en el cuadrante V, es yuxtapuesto por el Parque de la Amistad Fronteriza de Calexico en el cuadrante I. Una pagoda y el Barrio de

la Chinesca son testimonio material de la importancia de la comunidad y cultura china en Mexicali.

Cuadro 2 – Prevalencia observada de actividad no-residencial en Mexicali y Calexico

	Mexicali		**Calexico**		**Diferencia**
Tipo de actividad predominante	N	%	N	%	%
Comercio minorista	39	35.8%	59	51.8%	-16.0%
Servicios médicos	18	16.5%	3	2.6%	13.9%
Entretenimiento	13	11.9%	3	2.6%	9.3%
Servicios Legales	0	0.0%	9	7.9%	-7.9%
Servicios alimentarios	15	13.8%	7	6.1%	7.6%
Otro	24	22.0%	33	28.9%	-6.9%
Totales	109		114		

Fuente: Google Maps, 2020.

Un examen más minucioso sugiere que el área está dominada por actividades no residenciales. Sin embargo, cada ciudad muestra diferencias significativas en densidad, tipo y organización. En Mexicali, Google Maps indica la presencia de 109 estructuras individuales no residenciales, mientras que, en Calexico, el área contenía 114 sitios comerciales, gubernamentales y públicos 'registrados en Google' (Cuadro 2). Las diferencias más significativas entre las dos ciudades son que Mexicali tiene un 14.2% más de servicios médicos, un 9.3% más de entretenimiento y un 7.7% más de servicios de alimentación que Calexico. Al mismo tiempo, Calexico muestra un 16% más de tiendas de ropa, un 7.9% más de servicios jurídicos y un 7.3% más de todas las demás categorías combinadas. Los desarrollos no residenciales en la categoría "otros" no mostraron individualmente diferencias significativas, excepto en el caso de las instalaciones públicas, que se discutirán más adelante.

Los anuncios que se observan en las fachadas de negocios y en las vías públicas de Calexico a menudo incluyen mensajes y direcciones en español. Estos negocios incluyen predominantemente tiendas de ropa, mueblerías, tiendas de tecnología y telefonía celular, joyerías, y oficinas que ofrecen servicios legales como el registro de vehículos. Los anuncios en Mexicali emplean principalmente el español, con el inglés utilizado en negocios específicos, principalmente en farmacias, y en mensajes en la vía pública relacionados con el cruce de la frontera.

Rivera, Uruguay y Sant'Ana do Livramento, Brasil

Situadas en un segmento de frontera seca entre Brasil y Uruguay, Rivera y Sant'Ana do Livramento son la mayor conurbación compartida por estos dos países a lo largo de 1,068 kilómetros. En 2010, Rivera-Livramento era un complejo urbano de unos 180,000 habitantes, con el 57% de esa población viviendo en el lado uruguayo (Magri et al., 2017). La frontera internacional apenas está demarcada y serpentea a través de la red vial de ambas ciudades, produciendo una sensación de continuidad física e integración. La frontera actual se estableció durante la segunda parte del siglo XIX, pero los primeros signos de urbanización en la región coinciden con la instalación de plantas de sacrificio y producción de carne seca durante las primeras décadas del siglo XX (da Costa Braga and Rigatti, 2009). Después de la Segunda Guerra Mundial, la región entró en un período de estancamiento económico y crecimiento limitado de la población. A mediados de los años 1990s, Uruguay aprobó una legislación que permitía las tiendas duty free a lo largo de la frontera, mientras que Brasil hizo lo mismo en 2012 (Rodríguez Miranda, 2010, Odone and Sartori de Almeida Prado, 2015). En la actualidad, los motores económicos de la región son la industria de la hospitalidad (restaurantes, hoteles y casinos), las tiendas dury-free y las actividades minoristas que atraen compradores del interior de Brasil y Uruguay, quienes llegan atraídos, por los impuestos más bajos y el acceso a los productos importados (da Costa Braga and Rigatti, 2009).

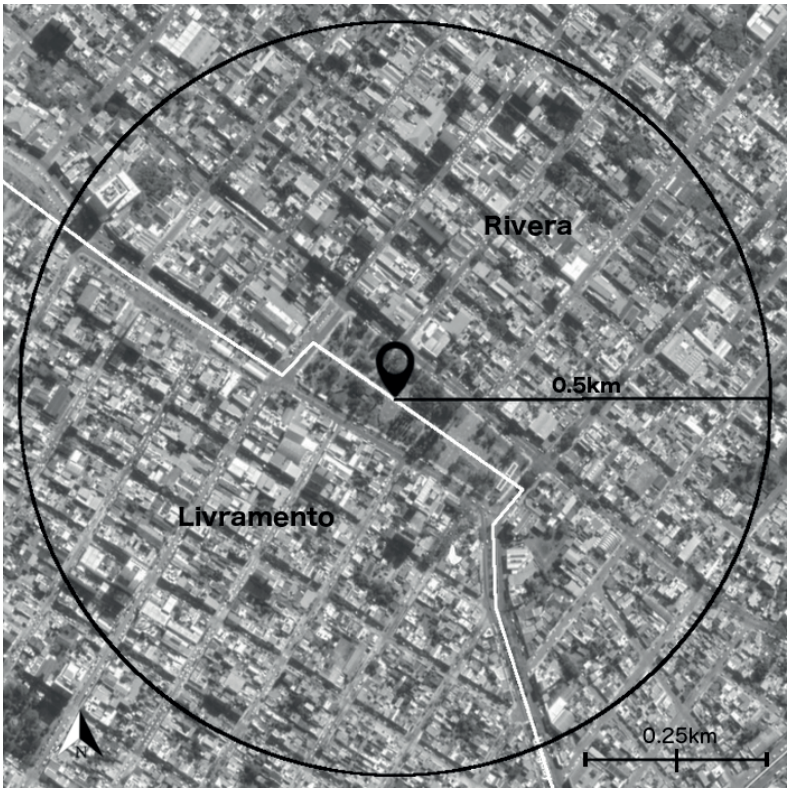
Ambas ciudades dependen en gran medida de los flujos de personas y bienes que convergen y cruzan la frontera, que a su vez fluctúan con las variaciones del tipo de cambio y los ánimos

políticos en Brasil y Uruguay. Los dispositivos de control y vigilancia son mínimos o no existen en esta zona fronteriza. Como describió Rey a mediados del siglo pasado, las mojoneras fronterizas son "de tan infimo tamaño que cualquiera puede confundirlos con una espita que separa los canteros de flores – plantados a lo largo de las calles Sarandí y Andrades," las dos avenidas que marcan el límite entre Uruguay y Brasil (Rey, 1948, p. 164).

La primera impresión que produce la imagen satelital de Rivera/Livramento, es que parecen ser una ciudad continua que se sobrepone a la frontera. La conurbación parece estar situada en un gran valle agrícola, con asentamientos más pequeños que se desprenden del centro urbano en todas las direcciones. Aparte de la avenida que corre directamente sobre casi toda la extensión urbana de la frontera internacional, a menudo separadas por un camellón verde que conecta mitad de la avenida que corresponde a cada país, hay poca o ninguna infraestructura que signifique la frontera y una completa falta de cualquier mecanismo de seguridad, vigilancia o control entre las dos naciones. La orientación del reticulado urbano está ligeramente sesgado, aunque en su mayor parte corre perpendicularmente al límite dando la impresión de un tejido urbano unificado. Sin embargo, si uno se posicionara directamente sobre la frontera internacional (a lo largo de la mencionada avenida), podría distinguir cada país por el idioma que adorna los escaparates de los negocios (español en lado de Uruguay y portugués en el lado brasileño) y por el cambio en la nomenclatura de calles que se extienden de manera ininterrumpida a través de la frontera.

El centro de interacción de la matriz de observación está situado sobre la Fonta Luminosa, una fuente que se asienta directamente sobre la línea internacional, y es el centro de un parque público compartido llamado Praça Internacional o Plaza Internacional Frontera de Paz (Figura 3). No hay valla, muro o puerto de entrada formal, y la infraestructura construida parece celebrar la proximidad de las dos ciudades, ya que el espacio fronterizo está ocupado por un espacio público que está abierto a ambos lados de la frontera internacional, y que esta adornado con varios monumentos y obras de arte público. Existen, sin embargo, un par de astas bandera que están situadas lado a lado sobre la línea internacional, cada una on-

Figura 3 – Vista aérea de la urbanización fronteriza Rivera-Livramento



Fuente: Google Earth, 2020.

deando la bandera nacional de su respectivo país. Por último, cada país tiene un consulado en la ciudad vecina, situado virtualmente uno frente al otro, pero separados por la Plaza Internacional.

Debido al carácter compacto del tejido urbano de toda la zona, determinar la densidad residencial a través de una "mirada virtual" es problemático. Hay algunos indicios de mayor densidad residencial en Livramento, como parece sugerirlo la presencia de escuelas y edificios más altos. Dicho esto, la gran mayoría de los cuadrantes I y II en Livramento contienen-edificios no residenciales de varios pisos (hoteles y edificios de oficinas) y edificios residenciales de varios pisos con tiendas comerciales a nivel del suelo. Los cuadrantes III, IV y VI contienen más actividad residencial y comercial mixta

dominada por edificios de una o dos plantas, para luego dar paso a un espacio residencial más homogéneo con unos cuantos negocios minoristas en las esquinas. Del mismo modo, la mayoría de los cuadrantes VII y VIII de Rivera son edificios comerciales de dos a tres pisos, con algunas construcciones de gran altura, la mayoría de los cuales cuentan con tiendas comerciales a nivel de la calle. Aparte de la concentración de actividad comercial cerca del parque, la mayor parte del cuadrante VI contiene edificios residenciales de uno a dos pisos, con algunas tiendas y otros negocios en las esquinas.

Usando la información de negocios y servicios "registrados en Google", se identificaron un total de 167 unidades no residenciales en la sección de la matriz correspondiente a Rivera. En contraste, Livramento registro 302 sitios comerciales, de servicios, minoristas, y gubernamentales. Considerando la diferencia en superficie terrestre, se estimó que hay aproximadamente 613 entidades no-residenciales por kilómetro cuadrado en el lado de la matriz que corresponde a Livramento y 572 por kilómetro cuadrado en el lado de Rivera. Si bien el desarrollo comercial es similar en ambos lados de la frontera, como es el caso de los servicios de alimentos, la industria del entretenimiento, las instituciones financieras, las agencias gubernamentales y los servicios médicos, existen diferencias significativas en los tipos específicos de empresas que son comunes en cada ciudad. Las diferencias más significativas se presentan en el Cuadro 3. Aquí, los datos muestran que había alrededor de un 13% más de negocios minoristas en la parte de La matriz de Rivera al momento de la investigación. El segmento más significativo del comercio minorista de Rivera está representado por las tiendas "duty-free" que bordean las calles principales del distrito comercial de Rivera (alrededor del 40.9% de las tiendas minoristas en la parte de la matriz de Rivera). Por el contrario, no se encontraron tiendas libres de impuestos en el lado de Livramento. Las tiendas libres de impuestos en Rivera anuncian sus mercancías igualmente en portugués, inglés y español. En Livramento, por otro lado, hay alrededor de un 17.7% más negocios relacionados con automóviles y transporte, incluyendo tiendas de autopartes, concesionarios de automóviles, y servicios de taxi.

Cuadro 3 – Prevalencia observada de actividad no-residencial en Rivera-Livramento

	Rivera		Livramento		≠
Tipo de actividad predominante	N	%	N	%	%
Comercio minorista	93	55.7	129	42.7	13.0
Venta al por menor libre de impuestos	38	22.8	0	0.0	22.8
Venta al por menor relacionado con el comercio	3	1.8	27	8.9	-7.1
Otros negocios minoristas	52	31.1	102	33.8	-2.6
Hoteles	4	2.4	22	7.3	-4.9
Servicios alimentarios	23	13.8	47	15.6	-1.8
Otro	47	28.1	104	34.4	-6.3
Totales	167		302		

Fuente: Google Maps, 2020.

Las diferencias restantes recogidas en la categoría "otros" de este análisis incluyen escuelas, clubes sociales y servicios comerciales o industriales. En suma, la dimensión socio-espacial más llamativa de esta frontera es que las diferencias entre las dos ciudades son sutiles, y el entorno construido se siente más como una sola ciudad continua que como expresiones de dos proyectos nacionales diferentes. Aun así, algunos indicadores marcan cada espacio como único e interdependiente en la interacción transfronteriza. Quizá debido a la ausencia de dispositivos de control fronterizo ostensibles, hay muy pocos signos de diferenciación que puedan ser observados con el método utilizado en este ejercicio.

Discusión

Estudios previos sobre el efecto de la frontera en el desarrollo y estructuración socio-espacial de las zonas adyacentes validan y contextualizan las observaciones realizadas tanto en Mexicali-Calexico como en Rivera-Livramento. Las marcadas diferencias en el patrón de desarrollo de Calexico y Mexicali (como se visua-

liza en las imágenes aéreas y a nivel de calle de Google Earth), así como las disparidades y carácter unilateral de la securitización, control, y vigilancia, dialogan con la literatura que destaca la naturaleza asimétrica de la relación entre Estados Unidos y México. Griswold (2006) y Moyano (2006), por ejemplo, detallan la historia del conflicto que produjo la definición del límite internacional actual, comenzando con la guerra entre ambos países, y la posterior imposición de la frontera a través del Tratado de Guadalupe-Hidalgo (1848) y el Tratado de la Mesilla (1853). La relación entre los dos países registra una historia de tensión a lo largo del siglo XX, que se ha recrudecido en las últimas décadas y ha resultado en un marcado aumento de los controles a la movilidad en dirección norte y la construcción mediática de México como una amenaza para los Estados Unidos para justificar la militarización de la frontera.

Heyman (2012) reconoce que, si bien las expresiones contemporáneas de asimetría en esta frontera tienen profundas raíces socio-históricas, también son el producto de divergencias en el desarrollo cultural y político de cada nación, lo que resulta en la creación de modos distintos de gobernanza y gestión económica y social. Esta asimetría histórica es quizás la razón por la que es cuestionable la idoneidad del término "ciudades gemelas" para describir los desarrollos urbanos que se han producido a lo largo de la frontera entre Estados Unidos y México (Buursink, 2001). Esta historia de conflicto se manifiesta con ironía cuando se pone en conversación con algunas de los elementos urbanos observados en la proximidad del principal paso fronterizo de Mexicali y Calexico: El Parque Héroes de Chapultepec en Mexicali y el Parque de la Amistad Fronteriza en Calexico. El Parque Héroes de Chapultepec es un espacio arquitectónico que alude directamente a la Guerra México-Estados Unidos, mientras que el Parque de la Amistad Fronteriza proyecta una actitud de conexión y apertura, aunque habría que atravesar la frontera (a través de un muro o a través de un puesto de control migratorio) para moverse de un parque a otro. Juntos, estos dos parques son una expresión material indiscutible de la naturaleza asimétrica, y de la compleja interacción entre las dos naciones dentro de los confines de sus ciudades fronterizas.

La conexión entre ambos lados se expresa también en la elevada concentración de actividad comercial alrededor del puerto

fronterizo, y que tanto en Mexicali como en Calexico exhibe una fuerte orientación hacia una base de clientes localizada del otro lado de la frontera. La alta prevalencia de tiendas minoristas en Calexico sugiere que gran parte de la economía local está dirigida a atender la demanda de consumidores de México. La dirección del flujo de consumidores parece revertirse, sin embargo, en el renglón de los servicios de salud, ya que Mexicali presenta una proporción mucho mayor de servicios médicos, dentales y farmacéuticos. La orientación externa de estos negocios es manifiesta en el uso del inglés en las fachada de consultorios y farmacias y es validada por estudios que analizan el rápido crecimiento de los "servicios médicos turísticos" en las ciudades mexicanas de la frontera en respuesta a la falta de seguro médico universal en Estados Unidos (Oberle and Arreola, 2004). La prevalencia mayor de servicios de alimentos y entretenimiento en Mexicali podrían atribuirse al carácter metropolitano de la ciudad, pero también a diferencias legales en cada país. Por ejemplo, la edad mínima legal para el consumo de alcohol en México es tres años menor que en Estados Unidos, lo que junto con la oferta de juegos de azar, explica un importante flujo de visitantes a centros de entretenimiento y restaurantes desde Calexico, El Centro y otras localidades en el Valle Imperial.

Si bien el término ciudades gemelas puede no ser apropiado en el contexto de las ciudades fronterizas de la frontera México-Estados Unidos, las ciudades de Livramento y Rivera parecen ser un buen epitome de la metáfora (Tapia Ladino, 2017). La falta de seguridad y control a lo largo de la frontera, y el nivel relativo de simetría en el entorno construido, no solo permite una alta movilidad transfronteriza, sino que crea una apariencia de integración y congruencia espacial que hace difícil distinguir una ciudad de la otra a simple vista. Esta ambigüedad territorial tiene raíces también en la historia regional. Da Costa Braga y Décio Rigatti (2009) describen cómo este par fronterizo ha disfrutado de una larga tradición de desarrollo transfronterizo simétrico, a pesar de que Uruguay no fue reconocido como una nación independiente hasta 1848 y la frontera actual no se estableció hasta el siglo XIX. Posteriormente, cada nación ha construido "redes urbanas complementarias" a lo largo de la frontera para mantener el equilibrio en los respectivos niveles de poder nacional dentro del espacio fronterizo. De particular interés en esta

historia es la utilización transfronteriza del otrora espacio vacío entre ciudades limítrofes a lo largo de la frontera como una oportunidad para la socialización, donde los residentes de cada país podrían reunirse para convivir o jugar. Estas prácticas sociales, con raíces en la cultura Gaucha que valora el espacio abierto, se manifiestan en el Parque Internacional Frontera de Paz. De hecho, da Costa Braga y Rigatti (2009) dan cuenta de la importancia de la cooperación binacional en los procesos de planificación urbana regional, incluyendo la coordinación del emplazamiento de los servicios de seguridad pública y bienestar social, y la celebración de la unidad entre las dos ciudades. Es este tipo singular de cruce cotidiano, generativo y normalizado, de la frontera por personas que han habitado el lugar por generaciones lo que ha ayudado a la co-proproducción de una frontera relativamente abierta, independientemente del potencial de fricción bilateral, entre los proyectos nacionales respectivos de Brasil y Uruguay (Tapia Ladino, 2017).

Por último, es esencial reconocer que, a pesar de la falta de seguridad y control fronterizo y del grado de integración binacional dominante, "la disposición [de estas culturas] de vivir juntas y en armonía entre dos nacionalidades no implica una identidad compartida" (Da Costa Braga y Rigatti, 2009, p. 6). La profunda historia dejada en la región por los proyectos coloniales y la formación del estado-nación importan tanto en esta frontera como en la frontera México-Estados Unidos. Entender como estos procesos moldearon el desarrollo fronterizo es crucial para entender la cultura regional contemporánea de cualquier lugar de frontera (Heyman, 2012). Además, es importante recordar que el contexto cultural y social que existe dentro de Livramento-Rivera no es monolítico ni estático, sino una realidad fluida y compleja (Heyman, 2012).

Lecciones vividas

Hoy en día las fronteras no son simples marcadores de provincias geopolíticas, sino instituciones complejas que producen realidades multiescalares de integración y separación impresas en la vida de las ciudades fronterizas. Como sugieren Mezzadra y Neilson (2013, p. 3) las fronteras se han transformado en "instrumentos finamente sintonizados para gestionar, calibrar, y gobernar el movimiento global de personas, dinero y cosas" y al hacerlo,

conectan y separan. Por lo tanto, incluso cuando el origen de la frontera define la configuración inicial de los pares de ciudades fronterizas, las fronteras contemporáneas son facilitadoras de espacios urbanos caleidoscópicos, es decir, ciudades donde lo nacional y lo extranjero cohabitan, y donde las identidades monolíticas que distingue entre el espacio que es "nuestro" y el espacio que es de "ellos" son desafiadas continuamente. De hecho, las pruebas que respaldan la noción de que las fronteras son sistemas multicapa, multifacéticos, mutables, y complejos se ha acumulado en la última década, proporcionando un renovado vigor a la necesidad de un conocimiento más preciso sobre los efectos de las fronteras nacionales en las ciudades fronterizas (Buursink, 2001).

El análisis socio espacial de Mexicali/Calexico y Rivera/Livramento ha producido evidencia irrefutable de interacción transnacional, aunque a través de diferentes canales y en magnitudes distintas debido a contexto socio-histórico específico en cada lugar. Debido a que Mexicali y Calexico son urbanizaciones contiguas e interdependientes, pero divididas crudamente por una valla fronteriza, Benedetti (2014) probablemente clasificaría a este par urbano como una "conurbación internacional", una categoría en la que el desarrollo a un lado de la frontera ha superado al otro en un intento de aprovechar la "movilidad" de bienes comerciales, mano de obra y personas; una recurso que capitalizan muchos lugares de frontera. Livramento y Rivera, por otro lado, podría caracterizarse como una "aglomeración binacional", bajo la cual "la ausencia de discontinuidades físicas marcadas" hace casi imposible distinguir entre dos ciudades, un rasgo que es común entre las ciudades localizadas a lo largo de la frontera entre Brasil y Uruguay (Benedetti, 2014).

Los datos recopilados mediante la aplicación de la matriz de observación y el examen de las imágenes suministradas por Google Earth para cada localidad tiene limitaciones claras de alcance y cobertura. Sin embargo, el enfoque pedagógico en el que se apoya y la información producida por su aplicación ha demostrado su potencial para generar representaciones precisas de los procesos de fronterización y de sus implicaciones para lugares de frontera remotos tanto geográficamente como contextualmente. En general, la actividad de enseñanza-aprendizaje discutida explo-

ta el nexo entre investigación y enseñanza en la educación a nivel universitario para involucrar a los estudiantes en la producción de su propio conocimiento. Mediante la generación de información de primera mano, y su contextualización vía la aplicación de conceptos discutidos en clase, se promueve la apropiación del conocimiento y enriquece la experiencia del estudiante como actor activo del proceso enseñanza-aprendizaje. Conectar la enseñanza y la investigación también ofrece a los estudiantes experiencias directas e inmersivas que facilitan la vinculación de los eventos observados con teorías particulares, al tiempo que promueven una comprensión más profunda de los problemas fronterizos complejos. En última instancia, esto ayuda a los estudiantes a convertirse en investigadores críticos capaces de discriminar entre impresiones teóricas y empíricas de las fronteras en función de la capacidad de estas teorías y datos para representar la complejidad y el dinamismo observados durante el proceso de investigación.

Referencias

AGNEW, J. Borders on the mind: re-framing border thinking. Ethics & Global Politics, v. 1, 2008. p. 175-191.

ANDERSON, J.; O'DOWD, L.; WILSON, T. M. Why study borders now?, v. 12, 2002. p.1-12-202

ARREOLA, D. D. Border-city idee fixe. Geographical Review, v. 86, 1996. p. 356-369.

BALIBAR, E. Politics and the Other Scene, New York: Verso, 2002.

BENEDETTI, A. Espacios fronterizos del sur sudamericano: Propuesta de un modelo conceptual para su estudio. Estudios fronterizos, v. 15, 2014. p. 11-47.

BRAMBILLA, C. Exploring the critical potential of the borderscapes concept. Geopolitics, v. 20, 2015. p. 14-34.

BUSTAMANTE, J. Frontera México-Estados Unidos. reflexiones para un marco teorico. Frontera Norte, v. 1, 1989. p. 7-24.

BUURSINK, J. The binational reality of border-crossing cities. GeoJournal, v. 54, 2001. p. 7-19.

DA COSTA BRAGA, A.; RIGATTI, D. International conurbations along Brazil-Uruguay border: how ambiguity drives spatial patterns and social exchange. In:DANIEL KOCH; L. M. A. J. S. (Ed.) Proceeding of 7th Interna-

tionalspace Syntax Symposium. Stockholm: KTH, 2009. p. 1-13.
DORFMAN, A.; COLEN FRANÇA; A. B.; FRANÇA, R. F. 2017. Political commodities and sovereignty management: cigarette smuggling across Brazil's Southern Borders. Geopolitics, 22, 2017. p. 863-886.
FUENTES, C. M. Urban function and its effect on urban structure: the case of Ciudad Juárez, Chihuahua. Journal of Borderlands Studies, 15, 25-43, 2000.
GRISWOLD, D. C. R. The treaty of Guadalupe Hidalgo. In: MARTINEZ, O. (ed.) US-Mexico borderlands: historical and contemporary perspectives. SR Books, 2006.
HANSON, G. H. U.S.–Mexico integration and regional economies: evidence from border-city pairs. Journal of Urban Economics, v. 50, 2001. p. 259-287.
HERZOG, L. A. The transfrontier organization of space along the U.S.-Mexico border. Geoforum, 22, 1991. p. 255-269.
HEYMAN, J. 2012. Culture theory and the U.S.-Mexico border. In: WILSON, T.; HASTINGS, D. (eds.) A Companion to Border Studies. Wiley-Blackwell, 2012.
JAMES, I. This mexican city was transformed by factories. Its People Pay a Heavy Price. The Desert Sun, Palm Springs, 2018.
LARA-VALENCIA, F. Quality of life in the United States-México border region, current status and emerging trends. In: WILSON, C.; LEE, E. (eds.) The State of the Border Report, A Comprehensive Analysis of the US-México Border. Washington, DC: Woodrow Wilson Center for International Scholars, 2013.
LARA-VALENCIA, F. Socio-spatial domains of cross-border integration: systematicobservation matrix. Tempe: Arizona State University, 2018.
MAGRI, A., RODRIGUEZ, A.; GALASO, P.; GOINHEIX, S. Entre lo local y lo regional: ciudades de frontera en integración regional transfronteriza en Uruguay. In: MAZZEI, E. (ed.) Las sociedades fronterizas: visiones y reflexiones. Uruguay: Centro de Estudios de la Frontera, 2017.
MEZZADRA, S.;NEILSON, B. Border as Method, or, the Multiplication of Labor, Duke University Press, 2013.
MOREHOUSE, B. Theoretical approaches to border spaces and identities. In: PAVLAKOVICH-KOCHI, V.; MOREHOUSE, B. J. (eds.) Challenged borders: transcending political and cultural boundaries. Ashgate, 2004.
MOYANO, A. Gadsen Purchase. In: MARTINEZ, O. (ed.) US-Mexico Bor-

derlands: historical and contemporary perspectives. SR Books, 2006.
NUGENT, P. Border Towns and Cities in Comparative Perspective. In: WILSON, T.; HASTINGS, D. (eds.) A Companion to Border Studies. Wiley-Blackwell, 2012.
OBERLE, A. P.; ARREOLA, D. D. Mexican medical border towns: a case study of algodones. Baja California. Journal of Borderlands Studies, 19, 2004. p. 27-44.
ODONE, N.; SARTORI DE ALMEIDA PRADO, H. Free shops en Zonas de Fronteras del Mercosur: oportunidad o desafío para la integración a las luz de la reciente legislación brasileña. Tempo do Mundo, v.1, 2015. p. 105-119.
PAASI, A. The changing discourses on political boundaries. Mapping the backgrounds, contexts and contents. In: VAN HOUTUM, H., KRAMSCH, O.; ZIERHOFER, W. (eds.) B/Ordering space. Farnham: Ashgate, 2005.
POUNDS, N. J. G. Political Geography. Kogakusha Company, 1963.
REY, L. A. Atlantida. Buenos Aires, 1948.
RODRÍGUEZ MIRANDA, A. La frontera Uruguay-Brasil y el desarrollo local. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, v. 19, 2010.
RUSSELL, E. 9 things to know about Google's maps data: beyond the map. Google Maps Platform [Online], 2019. Disponível em: https://cloud.google.com/blog/products/maps-platform/9-things-know-about-googles-maps-data-beyond-map. Acesso em: 15 de maio de 2020.
SASSEN, S. Territory, authority, rights: from medieval to global assemblages. New York: Princeton University Press, 2008.
SCOTT, J. Europen politics of borders, border symbolism, and cross-border cooperation. In: WILSON, T.; HASTINGS, D. (eds.) A companion to border studies. Wiley-Blackwell, 2012.
SOHN, C.; LARA-VALENCIA, F. Borders and cities: perspectives from north america and europe. Journal of Borderlands Studies, v. 28, 2013. p. 181-190.
TAGIL, S.. The question of border regions in Western Europe: an historical background. West European Politics, 5, 1982. p. 18-33.
TAPIA LADINO, M. Borders, mobility and the transborder space: reflections for a discussion. Estudios Fronterizos, v. 18, 2017.
VANDEVIVER, C. Applying Google Maps and Google Street View in criminological research. Crime Science, v. 3, 2014.

RUEDAS DE CONVERSACIONES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BRASILEIROS E BOLIVIANOS ATRAVÉS DE HISTÓRIAS E EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA FRONTEIRA

Zuila Guimarães Cova dos Santos
Professora da UNIR
zuilagc@gmail.com

Guajará-Mirim, cidade rondoniense localizada na fronteira do Brasil com a Bolívia, é considerada cidade gêmea de Guayaramerín, pertencente ao Departamento do Beni. As populações das duas cidades possuem uma relação harmônica construída ao longo dos processos históricos de ocupação e desenvolvimento das duas cidades fronteiriças. Atualmente as cidades irmãs possuem importantes relações comerciais, políticas, turísticas, culturais e educacionais. A escola situada na fronteira internacional é um tema que estamos pesquisando e estudando nos últimos 10 anos, e parte deste caminho resultou na minha Tese de doutoramento em Geografia (Santos, 2016). O espaço de formação de professores ganha importância fundamental para estimular relações mais humanas dentro das escolas de fronteira, tendo em vista que geralmente nesses espaços há a presença do imigrante, ou seja, aquele que vem de um outro país, fala outro idioma e tem hábitos culturais diferentes. O projeto de iniciação científica "Ruedas de Conversaciones: interações, práticas e saberes da fronteira na formação continuada de professores da educação infantil" objetivou estimular o diálogo e o estudo coletivo de professores brasileiros e bolivianos, sujeitos fronteiriços das cidades de Guajará-Mirim e Guayaramerín, a partir de interações bilíngues (português e espanhol) e práticas interculturais. Entendemos que, ao aproximarmos estes profissionais e os acadêmicos que estão em processo de formação, instigamos novos olhares ao contexto educacional da fronteira, sensibilizamos esses sujeitos a repensarem suas práticas, seus lugares formativos e seus conhecimentos sobre a fronteira, de maneira que essa (re)

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 273-286. doi: 10.21826/9786599023460-12

construção gere um impacto positivo no espaço escolar e estimule a verdadeira inclusão de imigrantes.

Detalhes da nossa fronteira

Guajará-Mirim, data de 1929 e é o segundo município mais antigo de Rondônia, está localizado na linha da fronteira do Brasil com a Bolívia. O rio Mamoré demarca o limite entre as cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín, cidade que pertencente ao Departamento do Beni. As populações das duas cidades possuem uma relação harmônica construída ao longo dos processos históricos de ocupação e desenvolvimento das duas cidades fronteiriças. Atualmente, as cidades irmãs possuem importantes relações comerciais, políticas, turísticas, culturais e educacionais. Estas relações influenciam diretamente o fluxo de deslocamento na fronteira das duas cidades. São brasileiros e bolivianos que circulam diariamente para comprar, vender, trabalhar, estudar e investir.

A educação escolar na fronteira internacional é um tema que pesquisamos e a estudamos nos últimos anos. Ao longo desse caminho de atravessamentos, encontros e desencontros, o espaço de formação de professores ganha importância fundamental nas relações humanas construídas na escola em fronteira, tendo em vista que geralmente nesses espaços há a presença do imigrante. O projeto de iniciação científica "Ruedas de Conversaciones: interações, práticas e saberes da fronteira na formação continuada de professores da educação infantil" objetivou estimular o diálogo e o estudo coletivo em um processo de interação bilíngue (português e espanhol) e intercultural entre os professores das cidades gêmeas e acadêmicos do curso de pedagogia. Entende-se que, ao aproximarmos estes profissionais, instigamos a construção de novos olhares para contexto educacional da fronteira, sensibilizamos estes sujeitos a repensarem suas práticas, seus lugares formativos e seus conhecimentos sobre a fronteira, de maneira que essa (re)construção gere um impacto positivo no espaço escolar fronteiriço.

Nesse sentido, apresentamos nesse texto um recorte da experiência de formação de professores que atuam nas escolas da fronteira das cidades gêmeas, uma formação baseada no diálogo, nas trocas, nas reflexões e em muito aprendizado.

O rio é o coração da fronteira

O rio não é o limite. Ele é o coração da fronteira! É o encontro, o fluxo, o ir e vir! O rio Guaporé e o rio Mamoré demarcam a linha de fronteira entre o estado de Rondônia (Brasil) e parte da Bolívia. Juntos, os dois rios fazem aproximadamente 1.400 quilômetros de extensão com linhas regulares de navegação atendendo as comunidades dos dois territórios. O rio não limita, não divide, ele é o elemento integrador das pessoas que vivem em suas margens: índios, ribeirinhos, caboclos, quilombolas, entre outros grupos que residem nessa região da Amazônia Ocidental. Comunidades que sobrevivem do que plantam, do que pescam, do que coletam. Some-se a esse contexto as áreas brasileiras protegidas sob jurisdição federal e estadual, pois a região conta com diversas Unidades de Conservação.

Neste entre-lugares da Amazônia, um espaço em constante construção social a partir dos contatos intersubjetivos e interculturais, as decisões do Estado nem sempre respondem às demandas das comunidades, ou quando respondem, nem sempre se tornam ações rápidas para combater o desemprego, à fome, as doenças, o tráfico, o desmatamento, a violência. Conforme Bhabha (1998, p. 315) entre-lugares são, "espaços de fronteira, de contato interculturais, cujas características resultam do cruzamento de referências, contestações políticas e construção de novas estratégias de sobrevivência".

Assim sendo, as comunidades criam ações compartilhadas para tentar vencer os problemas que enfrentam, para se aproximarem e se acolherem. Surgem, então, as relações transfronteiriças, redes de apoio à produção, ao deslocamento, às práticas religiosas, à educação, à saúde, enfim, a fronteira torna-se um *continuum* solidário. Para Haesbaert (2013), o *continuum* da fronteira é a mobilidade, o fluxo, a troca.

A fronteira que trazemos para o nosso estudo tem esta característica para muitos dos moradores das cidades gêmeas; a travessia diária do limite fronteiriço está na rotina das pessoas que cruzam o rio Mamoré para trabalhar, estudar, comprar um remédio, um tecido, fazer uma visita, ir ao médico. A cidade vizinha vira extensão da nossa própria cidade, como um bairro que fica ali "depois do rio". Nesse processo, o limite territorial não é percebido,

despertamos para este aspecto apenas quando há algum tipo de fiscalização que exige a apresentação de documentos de identificação ou barreiras sanitárias que solicitam o cartão de vacinação. Portanto, na travessia diária o rio torna-se o coração da fronteira, ali a vida pulsa em um ir e vir constante. É a luta diária de homens e mulheres fronteiriços!

Os municípios rondonienses situados na linha de fronteira brasileira são: Guajará-Mirim, Costa Marques e Pimenteiras. Há também as comunidades situadas na linha de fronteira. São elas: Santa Cruz, 03 de Julho, Flor de Ouro, Acurizal, Ilha das Flores, Laranjeiras, Porto Rolim, Santo Antônio, Pedras Negras, Pau D'óleo, Santa Fé, Mequéns, Forte Príncipe, Surpresa, Sagarana, Pacaás Novos.

Na linha da fronteira boliviana temos apenas a cidade de Guayaramerín, e pequenas comunidades. São elas: Cafezal, Suzana, Matrixã, Versalles, Bellas Vistas, Taquaral e Mateguá. As cidades e comunidades brasileiras e bolivianas aqui citadas estão descritas no Plano de Desenvolvimento Integrado de Fronteira Rondônia (Rondônia, 2016), organizado pelo Núcleo Estadual para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira (NEIFRO).

Entretanto, em uma expedição realizada em setembro de 2017 pelo rio Mamoré, com o Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas (GEIFA), vinculado à Universidade Federal de Rondônia (UNIR), foi possível conhecermos outras comunidades na linha de fronteira entre o município de Guajará-Mirim e o distrito de Surpresa. A expedição nos levou a conhecer na linha de fronteira brasileira, às margens do rio Mamoré, Deolinda, uma comunidade indígena. No lado boliviano do rio, tivemos uma grande surpresa, pois enquanto do lado brasileiro identificamos apenas uma comunidade indígena no percurso da expedição, do lado boliviano conhecemos sete comunidades ribeirinhas: Santa Anita, San Roque, Palmazola, Barranco Colorado, San Juan, Puerto Coimbra e San Lorenzo. Como descrito anteriormente, estas comunidades não foram inseridas no documento do NEIFRO e nem todas aparecem nas fotos de satélite do Google Maps.

O recorte fronteiriço onde a experiência de formação ocorreu, através do projeto de iniciação científica *Ruedas de Conversaciones*: interações, práticas e saberes da fronteira na formação

continuada de professores da educação infantil, foi a fronteira das cidades gêmeas de Guajará-Mirim (Rondônia/Brasil) e Guayaramerín (Beni/Bolívia). É nesse espaço amazônico que caminhamos estudando, pesquisando, realizando práticas e contribuindo nos debates sobre a educação na fronteira. Um caminho inquieto com percursos variados, ora do lado brasileiro ora do lado boliviano. Nesse processo, entender como a educação promove integrações, inclusões, acolhidas e isolamentos, quais os projetos educacionais interculturais dos respectivos sistemas se destacam, como se dá o acolhimento ao aluno imigrante são questões que me dedico a estudar, acompanhar e contribuir.

A educação não se limita aos processos realizados dentro da escola, ela vai além, envolve outros territórios, como o político, o econômico e o cultural, por exemplo. Assim sendo, a fronteira precisa ser pensada também, a partir do olhar pedagógico. Um olhar com outros olhos! Olhos mais aguçados, capazes de perceber a dinâmica do encontro de histórias de vidas tecidas por rotas e caminhos pela fronteira, de fluxos de ideias, de práticas, de projetos, de políticas, de culturas, de leituras e tantos outros aspectos que envolvem realidades nacionais distintas entrelaçados em um espaço geográfico comum. São fatos, histórias, memórias e experiências que precisam se fazer presente no currículo escolar oportunizando vozes silenciadas da sala de aula.

As Ruedas de Conversaciones

O projeto de iniciação científica *Ruedas de Conversaciones*: interações, práticas e saberes da fronteira na formação continuada de professores da educação infantil, foi aprovado pela pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia no início do segundo semestre de 2019. Seu principal objetivo foi o de verificar o nível de interações bilíngues (português e espanhol) e se o novo idioma aprendido ganhou espaço na prática docente dos professores, após o processo de formação oferecido através das *Ruedas*.

Os encontros das *Ruedas* (vou passar a usar apenas este termo para me referir ao projeto a partir de agora), aconteciam na Escola de Municipal de Educação Infantil Bader Massud Jorge, no município de Guajará-Mirim, no lado brasileiro. Envolveu professores do sistema de

educação municipal, acadêmicos do Curso de Pedagogia do Campus da Universidade Federal de Rondônia e professores do *Departamento de Educación Distrital de Guayaramerín* (Beni/Bolívia). Participaram do projeto de formação 35 professores, dentre eles 16 professores bolivianos que cruzavam a fronteira uma vez por semana para participar das *Ruedas,* nove acadêmicos e dez professores brasileiros.

Ao todo, foram realizados 10 encontros de duas horas. Para cada encontro, eram programadas atividades conforme a organização dos eixos de estudos planejados no projeto: o eixo Linguagem (jogos, música, literatura, poemas em português e espanhol) trabalhado em todos os encontros, o eixo Ludicidade (tendo em vista que eram professores que atuavam na educação infantil) e o eixo História e Geografia (que apresentou um pouco da história da formação das cidades gêmeas a partir dos textos de cada nação).

A propósito, vale destacar que envolver professores de nacionalidades diferentes em um mesmo espaço de diálogo e formação não é uma prática comum nas fronteiras internacionais do norte do nosso país e nem mesmo em nossa fronteira porque poucos gestores da educação local conseguem ter olhar diferenciado para a fronteira - como já apontado anteriormente, "é preciso olhar com outros olhos". Estimular a interação de professores de nacionalidades diferentes, que estão em atividade diária, dá trabalho! É preciso organizar horários, prever gastos com deslocamentos, organizar espaço para os encontros, entre outras questões de suporte: como água, lanche, café, materiais didáticos e recursos tecnológicos.

Mas, apesar das dificuldades que envolvem os sistemas de ensino da nossa região, foi possível firmar parcerias com diretores de duas escolas brasileiras, os participantes bolivianos assumiram seus gastos para se deslocarem de barco da Bolívia para o Brasil, conseguimos o espaço e equipamentos na escola que sediou os encontros. No Brasil, quem tinha carro ou moto oferecia carona para quem não tinha, os lanches servidos nos encontros foram compartilhados, a cada encontro um grupo se responsabilizava em levar alguma coisa para partilhar. O momento do lanche era muito rico, não pela quantidade, mas pela diversidade dos alimentos bolivianos e brasileiros, com diferentes texturas e sabores. Era uma grande ceia intercultural.

Essa rede solidária que foi construída, para que as *Ruedas* fossem realizadas, pode ser aqui analisada a partir do direito ao atravessamento, um atravessar que não se limita a fronteira geográfica, mas envolve também a travessia das fronteiras institucionais do Estado, como escolas e Secretarias de Educação. Estas instituições em sua maioria estão fechadas em um mundo burocratizado, engessadas em políticas de governo fragmentadas, instituições que pouco escutam as demandas que ecoam da sociedade, não há uma preocupação com aqueles que se deslocam de países fronteiriços para estudar, trabalhar, viver. Por isso, "o direito à educação e à mobilidade ressoam como um clamor dos novos tempos, que exige ser escutado porque se torna realidade no exercício cotidiano de nossas vidas e de novas formas de habitar o mundo" (Corsini, 2012, p.35).

A metodologia das Ruedas de Conversaciones

Para envolver o grupo participante que, em sua maioria, chegava cansado da rotina de um dia de trabalho escolar, optamos por uma metodologia de trabalho que fosse estimulante e oportunizasse as interações bilíngues. Assim, nos orientamos pela experiência de formação humana das *Rodas e Registro* (Warschauer, 1993), uma metodologia de formação estudada pela doutora em educação Cecília Warschauer.

Nas rodas, a formação humana acontece a partir das histórias e experiências, num processo de desconstrução e reconstrução, onde reagimos aos movimentos vindos de "fora" e de "dentro" – nossas emoções, nossas reflexões, a interpretação e os sentidos que lhes atribuímos. Nessa perspectiva, as *Ruedas* fomentaram o diálogo sobre a educação na fronteira, abrindo espaço para reflexões individuais sobre o fazer pedagógico e promovendo reflexões sobre as representações da fronteira. O diálogo bilíngue iniciou de forma tímida, mas foi sendo ampliado à medida em que as práticas de formação promoviam novas organizações do grupo, agregando professores brasileiros como professores bolivianos. Nessa relação dialógica surgiram as diferenças e os modos de viver e conviver em que a diversidade cultural passou a ser trabalhada com equidade e a história do outro a ser respeitada, numa dinâmica que pode ser expressa através das palavras de Imbernón:

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma em possibilidade de criar espaço de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (Imbernón, 2006, p.18).

As *Rueda*s buscaram responder necessidades e lacunas presentes na formação de professores brasileiros que atuam na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. São nesses níveis que a presença do aluno imigrante boliviano ou brasileiros descendentes de pais bolivianos, é maior. Esta situação requer atenção e dedicação dos professores que atuam diretamente com essas crianças, pois a maioria chega à escola com pouco, ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Por outro lado, a maioria dos professores apesar de morarem na fronteira com um país de língua espanhola, no caso a Bolívia, não dominam o espanhol. Assim passam a ter problemas no processo de interação com o aluno imigrante, não conseguem escutá-lo, acolhê-lo e ensiná-lo. Geralmente esses alunos ficam recolhidos a um canto da sala, silenciados por um currículo escolar e uma prática pedagógica que não contribui para incluí-lo verdadeiramente nas práticas escolares. E ainda, na educação infantil, como não conseguem ser entendidos, choram muito, quebrando a harmonia da sala. O professor estressado e cansado com a dificuldade de comunicação vai negligenciando sua interação com o aluno imigrante, e este vai se isolando, até chegar ao ponto de não ter mais interesse em ir para escola. Consequentemente a evasão do aluno imigrante acontece e, na maioria das vezes, não ganha atenção dentro da escola. E, de forma velada, os problemas que geram a falta de acolhimento aos alunos imigrantes vão sendo esquecidos e não entram nas pautas de discussão das escolas da fronteira.

Do lado boliviano a situação é muito parecida, o imigrante brasileiro tem fácil acesso à rede de ensino boliviano, não há tanta burocracia como nas escolas brasileiras. Mas, a questão do idioma também é uma grande barreira para a verdadeira inclusão do alu-

no brasileiro. Destaca-se que o número de imigrantes brasileiros que estudam nas escolas bolivianas da fronteira é bem menor. No entanto há um movimento, mesmo que tímido, por parte de educadores de Guayaramerín (Beni/Bol) para incluir a Língua Portuguesa no currículo escolar.

Atualmente, não temos, a nível nacional, políticas que orientem e apoiem projetos de integração educacional para as fronteiras internacionais brasileiras. Infelizmente, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que orientava e apoiava às práticas educacionais de integração fronteiriça foi suspenso[1]. No entanto, as fronteiras e seus sujeitos criam dinâmicas de integrações próprias que ora se constituem em acordos políticos e econômicos, ora se constitui em projetos culturais, turísticos, ora em ações solidárias, e também em práticas educacionais de intercâmbios entre os alunos dos países fronteiriços. Tudo depende das relações, afinidades, interesses e necessidades entre às populações limítrofes.

Ao refletirmos sobre a experiência vivida através dos encontros das *Ruedas de Conversaciones* percebemos que além de estimular os conhecimentos linguísticos, pedagógicos e históricos da fronteira, estimulamos a construção de um estado de alteridade a partir dos relatos de angústia e sofrimento que muitos alunos imigrantes passam dentro das escolas brasileiras. Portanto, acreditamos que o professor, ao retornar para sua sala de aula, poderá ousar fazer a diferença, dando voz aos que se encontram silenciados.

A experiência de formação tecida a várias mãos

O projeto de formação envolveu 26 professores (brasileiros e bolivianos) e nove acadêmicos de Pedagogia do Campus de Guajará-Mirim da Universidade Federal de Rondônia, totalizando 35 participantes. No início do curso, os participantes preencheram um questionário diagnóstico, nos permitindo conhecer um pouco da vida

1 O PEIF passou a fazer parte das políticas da Educação Integral e de acordo com os dados publicados no portal do MEC, o objetivo do programa foi o de promover a integração regional por meio da educação intercultural e a formação integral das crianças e dos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países, aderiram ao programa 16 escolas, sendo três na região do Mato Grosso do Sul, duas em Roraima e 11 escolas na região sul (BRASIL, 2012).

profissional de cada um e, também conhecer o nível de conhecimento do idioma do país vizinho, no caso o português e o espanhol.

Do total de professores participantes apenas um era do sexo masculino. A maioria dos professores atuava em turmas de educação infantil, com um tempo entre 10 a 30 anos de profissão nos sistemas públicos de ensino das respectivas cidades da fronteira, ou seja, Guajará-Mirim (Brasil) e *Guayaramerin* (Bolívia). Contudo, apesar de residirem há um bom tempo na fronteira, a maioria deles não fala e nem escreve no idioma do país vizinho, mas conseguem entender. Esta situação confirma, como apontado anteriormente, a dificuldade que os professores possuem para interagirem com as crianças.

A qualificação profissional é muito importante para que possamos ultrapassar a principal barreira do acolhimento escolar, a Língua. A relação professor-aluno é mediada por processos comunicativos que envolvem o ensino e a aprendizagem. Portanto, é essencial garantir aos professores que atuam nas escolas de fronteira, uma formação que desenvolva o conhecimento da língua espanhola, mas também aprofunde a discussão sobre direitos e ações humanitários para imigrantes e refugiados, sobre práticas bilíngues, plurilíngues, sobre práticas de ensino interculturais e multiculturais. E ainda, a escola precisa oferecer também a esses alunos imigrantes um atendimento psicossocial, tendo em vista que muitas dessas crianças chegam ao país, com sequelas emocionais do processo migratório. Acrescenta-se, também, que as ações de inclusão não podem ficar somente sob a responsabilidade do professor da sala, mas devem ser um compromisso coletivo da comunidade escolar, firmado no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nas entrevistas realizadas ao final do período de formação das *Ruedas de Conversaciones* identificamos, através das repostas dos participantes, quais os novos conhecimentos adquiridos e se eles conseguiram ampliar as interações pessoais para além do espaço de formação, ou seja, uma rede transfronteiriça.

Os resultados apontaram que 80% dos participantes ampliaram o conhecimento no idioma do país vizinho (espanhol e português). Descobriram que apesar dos idiomas terem palavras com sons semelhantes e parecer fácil a aprendizagem, quando partimos para a escrita percebemos que não é tão fácil assim. O conhecimen-

to linguístico adquirido por eles foi comprovado ao longo do curso, pois estrategicamente organizávamos grupos de trabalhos mistos, com professores brasileiros e professores bolivianos, e para responder as atividades ou realizarem alguma ação era sempre necessário muita conversa entre eles. Na sala, era possível ouvir o diálogo bilíngue, ora com pergunta em espanhol e resposta em português, ora ao contrário à ordem anterior e, muitas vezes, através de uma estrutura bilíngue presente em uma mesma frase, como por exemplo "*Yo* não sei *hablar* muito bem o português, mas me encanta *conocer una nueva* língua"[2]. Este exemplo ganha destaque porque a professora que fez esse comentário, ao preencher o questionário aplicado no início do curso, afirmou não saber falar em português, mas ao final do curso já utilizava algumas palavras em português.

Uma outra estratégia que utilizamos para estimular a aquisição do novo idioma foi solicitar que os professores utilizassem as músicas, brincadeiras e histórias que aprenderam em português e espanhol, nas salas de aula com os alunos que eles ensinavam. Depois, conforme se sentiam seguros solicitávamos que compartilhassem pequenos vídeos das práticas realizadas, no grupo de Whatsapp que criamos para estimular as conversas bilíngues. Os vídeos apresentaram práticas lúdicas com muita música e historinhas. Foi muito gratificante ver crianças bolivianas cantando e representando as músicas infantis brasileiras e as crianças brasileiras cantando em espanhol as músicas infantis tradicionais das comunidades bolivianas. A experiência demonstrou que é possível ousar e fazer a diferença para aproximar as culturas da fronteira.

Ao trabalharmos a história e a geografia da fronteira das cidades gêmeas, apresentando textos e bibliografias dos dois países, foi possível perceber o desconhecimento deles sobre a história e a geografia do país vizinho. Ficando claro portanto, que ao trabalharem esse assunto nos anos iniciais, etapa onde deve ser incluída a história e a geografia local, a maioria dos professores brasileiros por exemplo, se limita a trabalhar conteúdos apenas da cidade de Guajará-Mirim, do estado de Rondônia e do Brasil. Não abordam a história e geografia da cidade boliviana vizinha, esquecem que as duas cida-

2 Professora boliviana, atua a 20 anos na educação de Guayaramerín (Beni/Bol). – O registro da frase foi feito no caderno de campo da autora.

des têm uma história comum, que se desenvolveram mutuamente a partir de uma interdependência econômica, política e social.

As populações fronteiriças também se entrelaçam devido aos casamentos entre brasileiros e bolivianos. No município de Guajará-Mirim, há muitos brasileiros descendentes de famílias bolivianas e estes geralmente podem ser identificados pelos sobrenomes em espanhol, em aimara ou em quéchua.

É importante, portanto, ultrapassar os limites impostos pelo território do curricular escolar e garantir ampliações e projeções dos conhecimentos específicos da região onde a escola de fronteira se encontra. Ao conhecer a história do outro começamos a respeitá-lo a entendê-lo e isso é importante para vencermos comportamentos preconceituosos e representações ultrapassadas sobre as migrações.

Para concluir, destaco que as interações pessoais construídas inicialmente dentro das *Ruedas de Conversaciones* foram sendo fortificadas pelos participantes e se estenderam para fora das *Ruedas.* As conversas passaram a acontecer com mais frequência entre algumas pessoas, que foram ficando mais próximas e as conversas que trocavam não se restringiam aos estudos ou a prática docente, mas passaram a envolver aspectos familiares, rotinas do lar, receitas, compra de produtos e outros, como podemos ver no relato abaixo:

> [...] eu acho que minha interação lá com os colegas bolivianos ultrapassou os limites do nosso curso das Ruedas de Conversaciones, porque eu conversei bastante sobre tudo, a gente estava sempre se envolvendo perguntando quem era casado quem não era, quem tinha filho, o que o filho fazia, como é a vida. Eu fiz amizade com a Danitza e ai agente estava sempre conversando inclusive eu fazia até encomendas com ela, naquele tempo lá estava naquela guerra, manifestação contra a eleição do Evo, os portos fecharam e ninguém passava. Mas eles conseguiram passar para estudar e ela trouxe a encomenda. (Professora brasileira)

A professora citada é Danitsa Silenea Arteaga, ela tem 38 anos é professora da Educación primaria comunitária da escola 9 de Abril/3º ano. Participou do projeto de formação para trocar experiências com professores brasileiros. O recorte da entrevista da professora brasileira demonstra que a rede de interação que era estimulada através dos encontros de estudo se consolidou e para alguns participantes essa rede se projetou para fora do espaço de formação, atravessou os limites fronteiriços e se firmou a partir de novas amizades.

Finalizo, com a certeza que nas escolas de fronteira, em especial as fronteiras do norte tão distante dos centros de decisões do nosso país, tem sempre alguém ou grupo trabalhando para garantir que imigrantes sejam acolhidos. Que as práticas exitosas dessas comunidades escolares sejam reconhecidas, estimuladas e apoiadas por seus sistemas gestores. Portanto, é preciso reconhecer as demandas da imigração nas escolas e intervir com políticas de estado construídas a partir das vozes das fronteiras.

Referencias

BHABHA. Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.

BRASIL. Programa Escola Interculturais de Fronteira - PEIF. Brasília: MEC, 2012.

CORSINI, Leonora. Fronteiras, atravessamentos e deslocamentos: desenhando novas cidadanias. In: MACIEL, Tania Barros; NETO; Maria Inácia D'Ávila; ANDRADE, Regina Gloria (Orgs). Fronteiras e diversidades culturais no século XXI. Rio de Janeiro: Mauad X –FAPERJ, 2012.

HAESBAERT, Rogério. O território e a nova des-territorialização do estado. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. (Orgs.) Territorialidades humanas e redes sociais. 2ªed. Florianópolis: Insular,2013, p. 19-37.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RONDÔNIA, Plano de desenvolvimento integrado de fronteira Rondônia. Governo do Estado de Rondônia. Porto Velho: GER, 2016.

SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos Santos. Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar na fronteira do Bra-

sil com a Bolívia. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Tese de Doutorado em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Curitiba (PR), 2016. Link para acesso: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48869/R%20-%20T%20%20ZUILA%20GUIMARAES%20COVA%20DOS%20SANTOS.pdf;jsessionid=41E977FE053A5F1022AC6B7DCD779806?sequence=1.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento.1ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1993.

ENTRE IMAGENS E PALAVRAS: FRONTEIRA(S) E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Flaviana Gasparotti Nunes
Professora da UFGD
flaviananunes@ufgd.edu.br

> O imponderável da fronteira encontra-se nos acontecimentos possíveis de sua transigência que, no lugar de delimitar um território qualquer, estende a sua cartografia por passagens que, em um dado momento, mesclam e combinam com(posições) de espaço e de tempo. A fronteira é uma ficção, portanto. É um nome dado a linhas abstratas que, na realidade, não existem como são; turvamento contínuo do que lhe escapa incessantemente: microfísica de mobilidades contínuas. (Souza; Carvalho, 2010, p. 114)

Delimitando intenções desta escrita

A fronteira é uma ficção. Esta afirmação presente de forma conclusiva na epígrafe que abre este texto é aqui destacada como uma espécie de "provocação" a partir da qual mobilizaremos algumas ideias no sentido de problematizar a concepção de fronteira ainda muito presente na Geografia, sobretudo em âmbito escolar.

Para o geógrafo francês Claude Raffestin (2005), a fronteira possui um caráter polissêmico e dinâmico que não se restringe ao sistema territorial[1]. Em seus dizeres: "A fronteira não é uma linha, a fronteira é um dos elementos da comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas

1 Raffestin (1993) concebe o território como um sistema formado por tessituras, nós e redes. As tessituras são constituídas por malhas/regiões, os nós são entendidos como pontos/localidades e as redes se estabelecem por ligações entre esses pontos/localidades. Este sistema é resultante das relações de poder do Estado, das empresas e outras organizações e dos indivíduos. Desta forma, para esse autor, o sistema territorial se apresenta como uma produção já elaborada, apesar de suscetível a mudanças.

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 287-305. doi: 10.21826/9786599023460-13

em todos os sistemas biossociais" (Raffestin, 2005, p. 13). Na mesma direção, Barroso (2018, p. 6) entende a fronteira como um lugar difuso que não circunscrito às limitações geográficas, mas que se amplia a todos os espaços onde se encontram as diferenças e surgem possibilidades de conhecimento, convivência e colaboração entre duas ou mais realidades diferentes.

Souza e Carvalho (2010, p. 14), por sua vez, apontam que a fronteira estende a sua cartografia por passagens que, em um dado momento, mesclam e combinam com (posições) de espaço e de tempo. Assim, destacam o caráter dinâmico e fluído da fronteira, que não se limita à dimensão espacial, mas como afirmam os autores, combina posições e composições temporais e espaciais.

No que se refere ao entendimento dessa dimensão espacial, podemos citar Galeffi ao afirmar que:

> Sendo polissêmica, a fronteira é sempre um lugar marcado por signos de identidade e diferença, signos que apontam para o mesmo e para o outro, o "meu" e o do "outro". Como lugar, ocupa sempre espaço, seja ele geográfico, epistêmico, político e cultural. O espaço é, neste caso, uma dimensão da experiência dos corpos pertencentes ao mundo da vida. (Galeffi, 2018, p. 23)

O autor salienta como característica fundamental da fronteira os signos de identidade e diferença e propõe ampliar sua existência para outras dimensões espaciais que não só as geográficas. O geográfico, neste caso, pode se aproximar do que Raffestin denomina sistema territorial e, assim, evidenciar que para os autores citados, a fronteira não é simplesmente uma linha que delimita com precisão a divisão entre dois ou mais territórios[2].

Considerando estas compreensões que demonstram a necessidade de verticalização e ampliação da discussão sobre fronteira, principalmente na Geografia, questionamos: de que maneira(s) a Geografia enquanto disciplina e conhecimento escolar tem contri-

2 Além dos autores aqui citados, poderíamos elencar outros que contribuem para a discussão conceitual sobre fronteira como Martins (1997) e Albuquerque (2010), entre outros.

buído para a construção de ideias que fundamentam nossas concepções sobre fronteira?

Na tentativa de buscar respostas a este questionamento, neste texto, trazemos um conjunto de elementos obtidos em pesquisas realizadas em contextos escolares localizados em áreas de fronteira internacional[3], bem como em materiais didáticos[4], problematizando, em específico, imagens e narrativas referentes à ideia de fronteira.

Desta forma, num primeiro momento, discutiremos algumas narrativas que trazem elementos para pensarmos as concepções de professores de Geografia, alunos e pais de alunos que frequentam escolas fronteiriças, quanto à fronteira e seus sentidos. Na sequência, abordaremos imagens presentes em livros didáticos de Geografia analisando como essas contribuem para a construção de determinadas concepções de fronteira. Num segundo momento, apresentamos um conjunto de imagens elaboradas por alunos de escolas localizadas em contexto de fronteira internacional, imagens essas que demonstram outras possibilidades de conceber e imaginar esse espaço a partir de suas vivências e experiências. Assim, esperamos trazer aportes para problematizar a imaginação geográfica construída sobre a fronteira no contexto da Geografia escolar[5].

3 Os projetos de pesquisa em questão são os seguintes: "Construções e representações do conceito de fronteira na fronteira Brasil-Paraguai: aportes para o ensino de Geografia" financiado pela FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul) e "Interculturalidade e ensino de Geografia: um estudo a partir da fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul" financiado pelo CNPq (Editais 02/2010 e 014/2010).

4 Trata-se da pesquisa desenvolvida durante Estágio de Pós-Doutorado realizado junto ao Instituto de Geografia da Universidad de Buenos Aires no período de Março/2017 a Fevereiro/2018 sob supervisão da Dra. Verónica Hollman.

5 A geógrafa Doreen Massey (2017) afirma que muito da nossa "geografia" está na mente. Para a referida autora, nós carregamos conosco imagens mentais do mundo, desde o país em que vivemos até da rua ao lado. Tais imagens mentais, caracterizam o que a autora denomina imaginações geográficas. Assim, para Massey: "A reflexão geográfica deve tornar explícitas as 'imaginações geográficas' dos/das alunos/as e explorar de onde elas vêm. Eles/elas também devem expor contradições das imaginações geográficas em que grande parte da 'sabedoria recebida' e muitas questões geográficas fundamentam-se. A Geografia pode, assim,

Narrativas de/na fronteira: professores, alunos e pais de alunos de escolas fronteiriças

Neste tópico apresentaremos algumas narrativas extraídas dos trabalhos de Terenciani (2011) e Rosa (2014) realizados no âmbito dos projetos de pesquisa já referenciados e que nos trazem elementos para pensar como a Geografia enquanto disciplina escolar têm contribuído para a construção da ideia de fronteira, sobretudo em contextos de fronteira internacional[6].

O trabalho de Terenciani (2011) objetivou identificar e analisar como a Geografia escolar tem considerado a diversidade cultural presente na fronteira Brasil-Paraguai, na cidade de Ponta Porã, em Mato Grosso do Sul, classificada como "cidade gêmea" de Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay, Paraguai. A autora realizou entrevistas com professores das escolas da cidade que possuíam número elevado de alunos residentes no Paraguai, buscando analisar os projetos político-pedagógicos das escolas, as concepções e posturas destes professores perante a realidade fronteiriça.

Para os objetivos deste texto, apresentaremos apenas algumas narrativas de professores de Geografia obtidas nas entrevistas realizadas pela referida autora. É importante salientar que a autora utilizou nomes fictícios para garantir o anonimato dos professores entrevistados, além do que "[...] o elemento da não identificação possibilitou que estes se manifestassem de forma mais aberta e à vontade durante as entrevistas." (Terenciani, 2011, p. 20).

Nas narrativas a seguir, podemos perceber, a partir da forma como os professores de Geografia entrevistados se referem à presença de alunos de origem paraguaia na sala de aula, que a concepção de fronteira como separação e diferenciação entre o "eu" e o "outro" se evidencia:

> "[...] Só que a partir do momento em que eles estão em escolas brasileiras, eles se dizem brasileiros, são brasileiros, documentadamente brasileiros e é assim que nós os vemos, não tem distinção entre o brasilei-

cumprir esse objetivo crucial da educação – questionar, ao invés de aceitar, sem mais reflexão". (Massey, 2017, p. 40).

6 Em Nunes (2011, 2012 e 2015), podem ser encontradas maiores informações sobre os objetivos e resultados dos referidos projetos de pesquisa.

ro e o paraguaio, porque aqui na escola, os dois são brasileiros. Agora... continuam agindo como se fosse paraguaios... falam a língua deles dentro de sala de aula e isso é uma dificuldade para nós." (Entrevista realizada com a professora Patrícia, concedida a Cirlani Terenciani em novembro de 2010). (Terenciani, 2011, p. 152).

"Eu penso e procuro sempre colocar eles na nossa cultura, não na deles, porque a partir do momento que eles estão na nossa escola e estudam no Brasil, eles vão ter que trabalhar de acordo com nossa cultura. Eu sempre falo para eles: está na escola brasileira, vai falar o português, vai seguir o nosso ritmo, agora lá no seu país vocês podem fazer o que achar que deve, agora aqui não, vão seguir nossas regras! (Entrevista realizada com a professora Patrícia, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani). (Terenciani, 2011, p. 167).

"[...] no ano passado [2009], no 9º ano, os alunos só falavam o Guarani. Tive que intervir... os professores não conseguem entender o que está sendo dito. Fui lá e falei pra eles não falarem mais o Guarani, porque se estão aqui [na escola] são brasileiros e tem que se comportar como brasileiro [...]." (Entrevista realizada com a professora Roberta, concedida a Cirlani Terenciani em abril de 2010). (Terenciani, 2011, p. 152).

"[...] não existe projeto que tente trabalhar com esta diversidade, e isso parte também da direção da escola, que também não faz nada para se adaptar a isso, tá. [...] Como ele [o aluno] tem toda essa cultura paraguaia, acaba atrapalhando as aulas, porque ele está em contato com o que acontece no Paraguai e não no Brasil, né?" (Entrevista com o professor José, concedida a Cirlani Terenciani em novembro de 2010). (Terenciani, 2011, p. 152-153).

Nas narrativas desses três professores de Geografia percebemos com muita força a ideia de que o aluno paraguaio que frequenta a escola brasileira deve negar sua cultura, sua língua e suas origens porque tem que "se adaptar" à escola brasileira. Para esses professores, portanto, a fronteira separa e distingue culturas, apesar de propiciar contato entre elas. A fronteira define identidades pautadas quase exclusivamente na nacionalidade e as hierarquiza: o outro "atrapalha" as atividades em sala de aula e na escola.

Em seu trabalho, Rosa (2014) procurou identificar e analisar as características do ensino de Geografia no município de Coronel Sapucaia em Mato Grosso do Sul, que faz fronteira seca com a cidade paraguaia de Capitán Bado, Departamento de Amambay. Além de professores de Geografia e coordenadores pedagógicos das escolas do município, o autor também entrevistou alunos e pais de alunos paraguaios que frequentam essas escolas.

Nas narrativas desses sujeitos, podemos perceber elementos que se contrapõem e, de certa maneira, tensionam as concepções dos professores de Geografia destacadas anteriormente:

> Teve uma aula que a professora começou a trabalhar a Guerra entre Brasil e Paraguai. É chato, pois os colegas brasileiros ficam se vangloriando que o Brasil foi vencedor, que "nós" fomos derrotados. Mas nossos pais contam que só perdemos esta guerra porque a Inglaterra financiou e forneceu armamentos para o Brasil, pois tinha interesse econômico no desfecho, só aparece nas aulas os heróis e combatentes brasileiros e os nossos nem aparecem, meu pai disse que houve muito sangue paraguaio derramado aí no chão do Mato Grosso do Sul, e que nem tem-se respeito por nosso povo que lutou na guerra. Outra desgraça para nós e aí falo enquanto aluno que precisa "tirar" nota para passar de ano em Geografia é quando a professora fala que este conteúdo será avaliado através de um trabalho, muitos de nós paraguaios relatamos em nosso trabalho o que conhecemos da guerra a partir de nossa história, aí já viu, é nota baixa na certa, e a professora ainda fala que

> dará para a gente uma segunda chance, que procuremos nos livros brasileiros da biblioteca da escola o assunto. Como? Não entendemos nada do que está escrito nos livros por causa da língua, acabamos por ficar com nota baixa mesmo. Às vezes conversamos entre nós, principalmente porque os trabalhos são em grupo e somente paraguaios, os alunos brasileiros dificilmente fazem grupo com a gente, medo de tirar nota baixa e passar vergonha. Muitas vezes temos vontade de falar para a professora compreender nosso lado, mas, na fronteira não podemos ir de frente com a escola, nossos pais dizem que não podemos perder os benefícios que a escola nos oferece, muitos de nós só come na escola. (Entrevista realizada com um aluno de origem paraguaia, em novembro de 2013, concedida a Márcio Marques Rosa) (Rosa, 2014, p. 55).

Na fala deste aluno, sobressai a visão unilateral da história contada por um dos lados da fronteira. Além disso, evidencia-se o preconceito para com o outro, pois como paraguaio, o aluno não é ouvido pelos professores e pelos colegas de classe brasileiros. Assim como nas narrativas dos professores, destaca-se na fala do aluno a ideia de fronteira que só divide e não propicia trocas a partir do contato.

Da mesma forma, os pais desses alunos reforçam os preconceitos sofridos por seus filhos na escola, assim como por eles mesmos em situações de trabalho na fronteira:

> "Meu filho não é visto como um aluno que precisa e merece ter um ensino de qualidade, meu filho é visto como um aluno que é do Paraguai e que portanto, vai viver de vender mercadorias ou cair no contrabando, lamento muito que o governo paraguaio não consiga avançar nas políticas educacionais e garantir escolas de qualidade para o povo paraguaio, para que meus filhos estudassem no Paraguai sem ter que atravessar a fronteira e ficarem sujeitados a um ensino que des-

> conhece e desmerece nossa cultura e nossa história de vida." (Entrevista realizada com uma mãe de aluno paraguaio, em setembro de 2013, concedida a Márcio Marques Rosa) (Rosa, 2014, p. 57-58)

> "Outro dia "tava" trabalhando para um velho fazendeiro brasileiro e ele me perguntou se tinha filhos, disse que quatro e que todos estudavam em Coronel Sapucaia, ele falou que a filha dele era professora e que sempre comenta em casa que estes paraguaios são uns mortos-de-fome, que só estudam nas escolas brasileiras para comer e pegar o material, o racinha preguiçosa, só sabem plantar maconha, fazer farinha e mais nada. Mas, não somos preguiçosos, tava até trabalhando para ele, é verdade muitos paraguaios plantam maconha, mas outros não, eu não e mando meus filhos estudarem no Brasil por acreditar e ter esperança que vão se tornar homens com melhores condições e para ter melhores oportunidades. Como queria que meu país oferecesse escolas boas." (Entrevista realizada com um pai de alunos paraguaios estudando no Brasil, em novembro de 2013, concedido a Márcio Marques Rosa) (Rosa, 2014, p. 58)

As narrativas aqui destacadas chamam atenção ao fato de que os professores de Geografia, embora trabalhem em escolas fronteiriças e vivenciem cotidianamente as relações da/na fronteira, manifestam e reproduzem em suas aulas uma ideia bastante simplista de fronteira: a fronteira é o que separa o lado de cá do lado de lá.

Além da ideia de separação, é possível identificar diversos preconceitos e discriminações em relação aos alunos de origem paraguaia nas escolas brasileiras fronteiriças: são chamados de "mortos-de-fome", "preguiçosos" cujo futuro certamente será a marginalidade e o contrabando. Por meio das narrativas, sobressai a afirmação da fronteira como separação de "diferentes" que se traduz cotidianamente em desigualdade e preconceitos dentro e fora das escolas.

A fronteira nas imagens dos livros didáticos de Geografia

Além das concepções de fronteira dos professores de Geografia atuantes em escolas fronteiriças, expressas em suas narrativas, o material didático utilizado majoritariamente nessas escolas, assim como em todo o país, contribui para construir determinadas concepções sobre a fronteira.

Sustentamos esta afirmação em elementos obtidos em pesquisa sobre os livros didáticos de Geografia utilizados no Brasil e na Argentina. Na pesquisa, buscamos possíveis semelhanças e/ou diferenças entre esses materiais no que concerne à(s) ideia(s) de fronteira construída(s) por meio das imagens presentes nesses livros[7].

Considerando o escopo deste texto, descreveremos algumas das imagens encontradas nos livros didáticos de Geografia brasileiros (mas que não diferem dos livros didáticos argentinos) quando esses abordam temas e questões relativas à fronteira.

Muros, cercas e grades são as imagens mais recorrentes nos livros didáticos de Geografia quando se trata de temas ou questões ligadas à ideia de fronteira. As fotografias de muros ou grades existentes em diversos lugares do mundo (com destaque para as da fronteira entre México e Estados Unidos que comparecem em maior número) contribuem significativamente para construir a concepção de fronteira como limite, barreira e contenção. Outra imagem associada à fronteira presente nos livros didáticos de Geografia é aquela na qual se estabelece a relação entre a fronteira e o Estado Nacional destacada por elementos como os uniformes dos agentes federais ou policiais que, geralmente, aparecem em situações de controle e fiscalização da entrada e saída de pessoas e/ou mercadorias.

Também identificamos a presença de fotografias de pontes, estradas e vias de acesso nas quais destacam-se placas de boas vindas aos ingressantes no país. Tais imagens remetem à ideia da fronteira como possibilidade de contatos, intercâmbios ou mesmo integração entre dois ou mais países. No entanto, deve-se salientar que, neste caso, há maior ênfase nos aspectos comerciais do que nos intercâmbios culturais, sociais e humanos.

7 Para mais detalhes sobre a metodologia e resultados da pesquisa, ver Nunes (2019).

Imagens de obeliscos que demarcam os limites precisos entre um lado e outro da fronteira, ou seja, a identificação sobre onde é o fim de um território e o início de outro, também foram encontradas nos livros didáticos de Geografia associadas à ideia de fronteira. As fotografias em que aparecem os símbolos nacionais, sobretudo bandeiras, além de servirem como forma de delimitar o inicio e fim dos territórios, reforçam a ideia de identidade nacional relacionada à fronteira na medida em que remetem, imediatamente, ao pertencimento a um ou outro lado da fronteira.

Sendo assim, se tomarmos como referência o conjunto de imagens relativas à fronteira presentes nos livros didáticos de Geografia, podemos afirmar que essas contribuem para a construção e fixação da ideia de fronteira como limite, barreira, separação de lados, bastante associado ao caráter estatal, burocrático e controlador da mobilidade das pessoas. (Nunes, 2019, p. 161)

A partir de palavras que constituem as narrativas de professores e das imagens que educam nosso olhar nos livros didáticos, percebemos uma fronteira que se restringe à ideia de separação de diferentes. Pode-se dizer, portanto, que é essa a concepção de fronteira majoritariamente construída no âmbito da Geografia escolar.

Outras imagens: múltiplos sentidos de fronteira

Até este momento, procuramos evidenciar, por meio das narrativas de professores e de imagens presentes nos livros didáticos, como a Geografia escolar contribui para a construção de uma determinada concepção sobre a fronteira.

No intuito de tensionar as imagens relativas à fronteira predominantes nos livros didáticos de Geografia, neste tópico apresentaremos outras imagens de fronteira elaboradas por alunos do Ensino Médio do município de Amambai, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, localizado na faixa de fronteira entre Brasil e Paraguai presentes no trabalho de Michenco (2011)[8]. O autor assim contextualiza seu trabalho:

8 Em sua dissertação de mestrado, Michenco (2011), com base na teoria das representações, procurou analisar as representações de fronteira de alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas localizadas no município de Amambai (MS).

> Nesse sentido, pensar/fazer a geografia, pensar/compreender a fronteira e o ser/estar fronteiriço a partir da análise de alunos de nível médio, nos permite compreender a realidade vivida, porque na escola estão todos os saberes/fazeres, portanto, nos permite viver a geografia, seus saberes e dizeres. Por exemplo, no município em questão, localizado nos limites "Brasil-Paraguai" vivenciamos um conjunto de intermediações e diversidades de línguas (português, espanhol e guarani) e de práticas culturais mescladas (polca paraguaia, tereré, chimarrão, churrasco, entre outras) que enriquecem o "ser da fronteira", havendo subsídios para uma investigação científica e até mesmo a necessidade de estudos que investiguem essa realidade.
> Além disso, a construção e/ou delimitação fronteiriça envolve a definição do ser/estar de cada um: ser brasileiro, ser paraguaio implica em registrar onde você está e quem você é. Para quem vive como nós "na fronteira", ser um ou ser outro é uma condição definitiva (nacionalidade) que permite mobilidade, uma vez que se o registro civil de cada um define qual o lugar de pertencimento, o "ir e vir" "de lá para cá e de cá para lá", nos limites internacionais, nos mistura e confunde ao mesmo tempo em que nos identifica. (Michenco, 2011, p. 13-14)

As imagens elaboradas pelos alunos em forma de desenhos nos permitem analisar como os próprios estudantes percebem e significam a fronteira para além das convenções cartográficas ou mesmo da concepção mais restrita de limite político-administrativo.

Nos desenhos das Figuras 1 e 2, podemos perceber que, de forma geral, para os alunos autores dos desenhos, ainda prevalece a concepção de fronteira como separação entre territórios nacionais (Brasil e Paraguai). No entanto, merece atenção o fato

de, no desenho da Figura 2, o aluno destacar um objeto (guampa de tereré, bebida feita com a infusão da erva-mate em água fria), próprio da cultura fronteiriça, mas localizando-o apenas no território brasileiro.

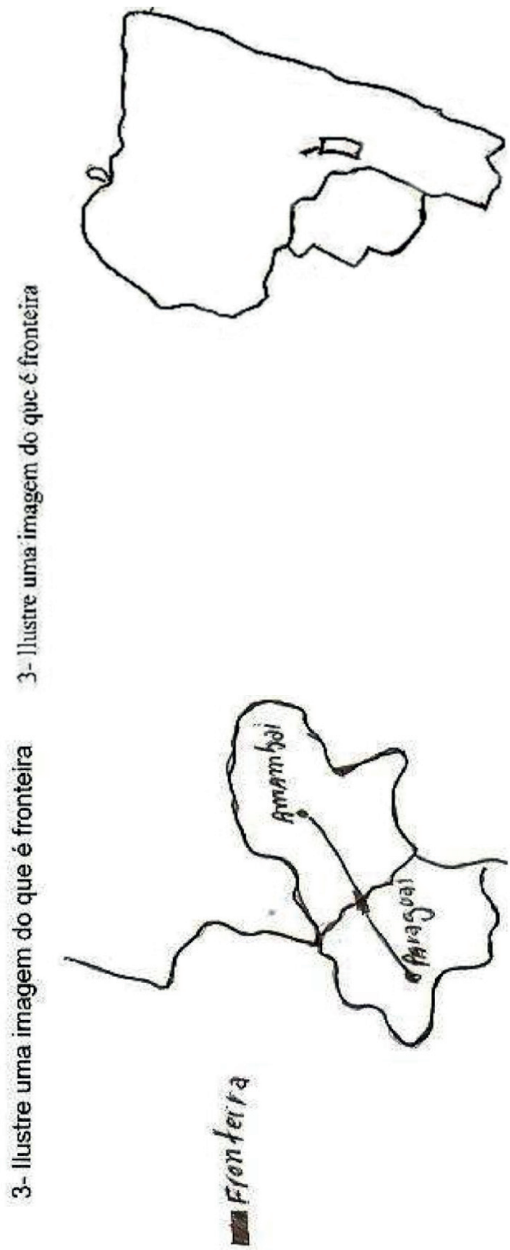
Os estereótipos e preconceitos já destacados por meio das narrativas de professores, alunos e pais de alunos, também comparecem nos desenhos conforme vemos nas Figuras 3 e 4. Na Figura 4, principalmente, o preconceito aparece de forma mais explícita na medida em que o aluno/autor resume sua ideia de fronteira à produção e tráfico de drogas ilícitas como a maconha.

Além de localizar-se na faixa de fronteira, outra característica importante do município de Amambai, onde a pesquisa foi realizada, é que sua população se constitui de um número significativo de indígenas. Desta forma, a vivência cotidiana dos alunos é marcada pela presença desses sujeitos e a consequente tensão que se estabelece entre indígenas e não indígenas. Muito provavelmente, por isso, no desenho da Figura 5, o aluno destacou as fronteiras étnicas que independem dos limites entre países.

Outro conjunto de desenhos demonstra como as experiências pessoais vivenciadas pelos alunos também contribuem para que a ideia de fronteira seja elaborada a partir de outras dimensões na medida em que destacam as relações entre céu e inferno, entre bem e mal e até as fronteiras (neste caso, pensadas enquanto obstáculo ou limite) para a realização de paixões e amores entre as pessoas. Nos desenhos das Figuras 6 e 7 é possível percebermos como os estudantes trazem suas ideias, projetam angústias, medos e decepções ampliando as concepções sobre fronteira.

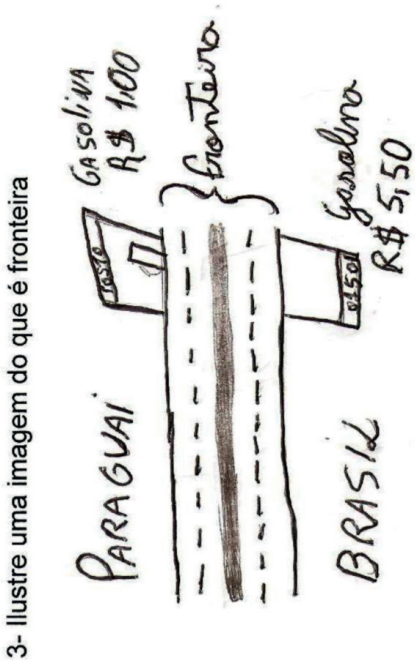
Verificamos que os desenhos elaborados pelos alunos rompem com a concepção mais restrita de fronteira, aquela que delimita com precisão a divisão entre dois territórios político-administrativos, e expressam que as fronteiras são fenômenos sociais, plurais e dinâmicos, conforme apontado por Albuquerque (2010). Embora esses alunos estejam localizados do ponto de vista físico em uma área de fronteira internacional (que separa dois territórios político-administrativos), suas vivências e experiências contribuem para que pensem a fronteira em sua dinamicidade e pluralidade de sentidos.

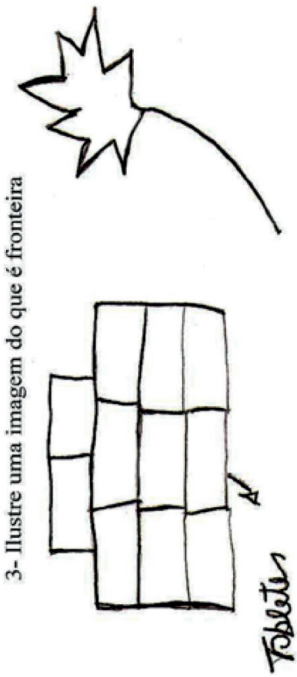
Figuras 1 e 2 – Representação de fronteira feita por aluno do Ensino Médio



Fonte: Michenco (2011, p. 72 e p. 79)

Figuras 3 e 4 – Representação de fronteira feita por aluno do Ensino Médio





Fonte: Michenco (2011, p. 88 e p. 110)

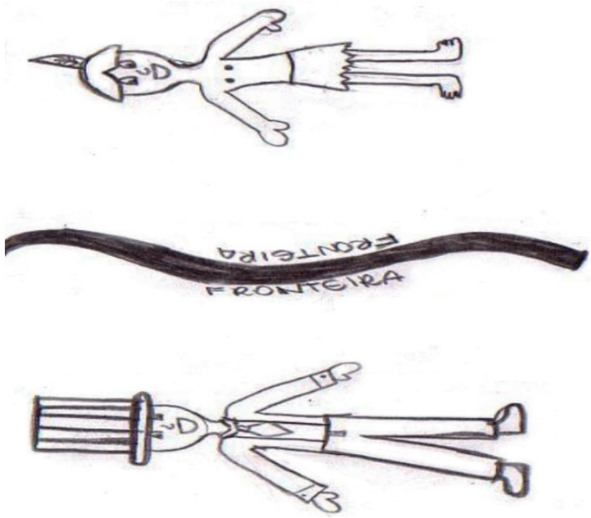
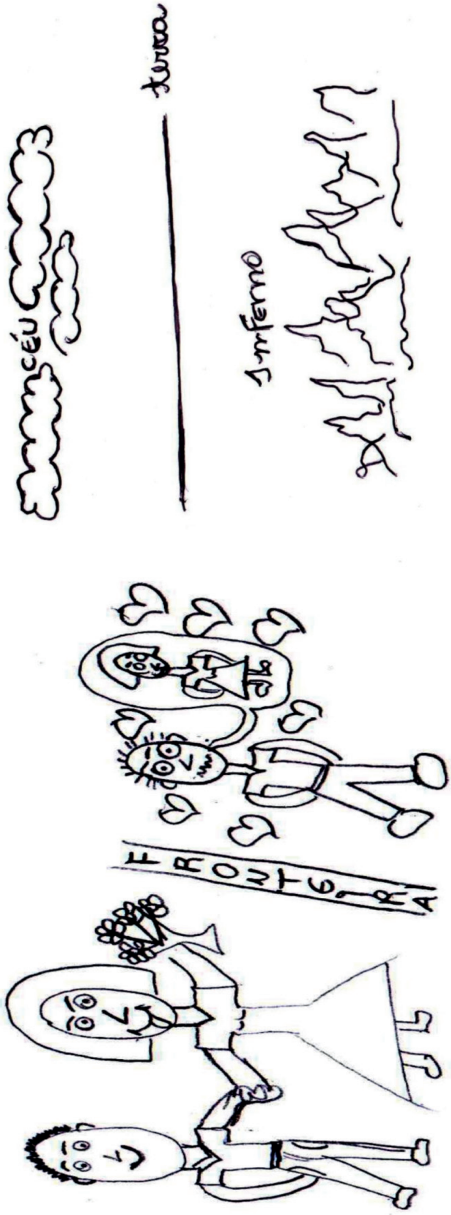


Figura 5 - Representação de fronteira feita por aluno do Ensino Médio

Fonte: Michenco (2011, p. 74)



Figuras 6 e 7 - Representação de fronteira feita por aluno do Ensino Médio.

Fonte: Michenco (2011, p. 101 e p. 99)

Poderíamos considerar que pesquisa semelhante a de Michenco (2011) fosse realizada em distintos lugares, não necessariamente em municípios localizados em áreas de fronteira internacional. Os resultados poderiam ser os mesmos ou até muito parecidos. No entanto, o interessante é que, mesmo sendo "habitantes da fronteira" - o que poderia levá-los a destacar unicamente a separação de territórios - esses sujeitos a concebem num sentido muito mais plural.

Para além de um lugar geográfico, foi possível perceber que a fronteira, para esses alunos, de certa forma, tensiona (supera?) aquilo que a Geografia escolar comumente trabalha por meio de seus conteúdos e livros didáticos.

Ampliar fronteiras é preciso

Ao longo deste texto, procuramos demonstrar como a Geografia enquanto disciplina e conhecimento escolar tem contribuído para a construção de ideias que fundamentam nossas concepções sobre fronteira. Por meio das falas de professores de Geografia atuantes em escolas localizadas em áreas de fronteira internacional, bem como das imagens presentes nos livros didáticos, percebemos a afirmação da fronteirarestrita à ideia de separação de diferentes.

Assim, tem se construído, no contexto da Geografia escolar, uma imaginação geográfica que associa a fronteira a limites, barreiras e separação de lados diferentes. A fronteira, neste caso, ao contrário da afirmação destacada no início deste texto, não é uma ficção. Ela se reveste de materialidade em muros, cercas, barreiras, bandeiras, uniformes e agentes federais. Da mesma forma, a fronteira se revela na hierarquização de culturas, estigmatizações e preconceitos dentro da escola. Por outro lado, sendo uma ficção, a fronteira "escapa" e vai além deste sentido material, justamente por ser "[...] um nome dado a linhas abstratas que, na realidade, não existem como são; turvamento contínuo do que lhe escapa incessantemente: microfísica de mobilidades contínuas." (Souza; Carvalho, 2010, p. 114).

As imagens elaboradas por alunos do Ensino Médio do município de Amambai mostram como a fronteira "escapa" deste sentido mais restrito, na medida em que nelas percebemos elementos que remetem aos múltiplos espaços (não só geográficos) enquanto

dimensão da experiência dos corpos pertencentes ao mundo da vida (Galeffi, 2018). Coloca-se, portanto, a necessidade e o desafio de problematizar as ideias de fronteira na educação geográfica instaurando outras possibilidades que estendam e ampliem sua cartografia para além dos limites, separações e distinções, construindo outras compreensões que considerem as múltiplas possibilidades de (com)posições de espaço e tempo.

Referências

ALBUQUERQUE, José L. A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo, Annablume, 2010.

BARROSO, José M. Resignificando las fronteras. Iberoamérica Social: Revista-red de Estudios Sociales IX, 2018, p. 06-08.

GALEFFI, Dante A. A fronteira como lugar geográfico, epistêmico, político e cultural: delineando sentidos e contrastes. Iberoamérica Social: Revista-red de Estudios Sociales IX, 2018, p. 23-26.

MARTINS, José de S. Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. GEOgraphia. Niterói, Vol.19, No 40, 2017, p. 36-40. Versão em português realizada por Ana Angelita da Rocha e Maria Lucia de Oliveira.

MICHENCO, Sivaldo M. Representações da fronteira Brasil-Paraguai segundo alunos do 3º ano do Ensino Médio em Amambai (MS). Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados: Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

NUNES, Flaviana G. Projetos de formação escolar para escolas em áreas de fronteira. Revista da ANPEGE, v. 7, p. 205-216, 2011.

___. Migração e integração nas escolas da fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul: reflexões a partir do ensino de Geografia. In: PEREIRA, Jacira H. do V.; OLIVEIRA, Marco A. M. de (Orgs.). Migração e integração: resultados de pesquisas em Mato Grosso do Sul.Dourados: Editora da UFGD, 2012, p. 75-88.

___. Narrativas docentes na/da fronteira: identidade, alteridade e diferença na prática de ensino e na formação de professores de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR, Vânia A. M.

(Orgs.). Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: Editora da UFBA, 2015, p. 139-154.
___. Imagens da(s) fronteira(s) em livros didáticos de geografia brasileiros e argentinos: o que existe além dos muros? Punto Sur Revista de Geografia de la UBA, v. 1, p. 144-165, 2019.
RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.
___ A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tito M. de (Org.) Território sem limites: estudos sobre fronteiras. Campo Grande, Ed. da UFMS, 2005, p. 09-15.
ROSA, Márcio M. Características e desafios do ensino de Geografia em área de fronteira: considerações a partir do município de Coronel Sapucaia (MS). Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados: Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.
SOUZA, Regina M. de; CARVALHO, Alexandre F.de. O que ou quem eu sou, afinal de contas? Sou brasileiro ou uruguaio, professor? Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 97-115, set./dez. 2010.
TERENCIANI, Cirlani. Interculturalidade e ensino de Geografia em escolas na fronteira Brasil-Paraguai em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Geografia). Dourados: Faculdade de Ciências Humanas - Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

FRONTERAS DIBUJADAS: LA REPRESENTACIÓN DE LAS FRONTERAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE

Jorgelina Tallei
Professora da UNILA
jorgelina.tallei@unila.edu.br
Laura Janaina Dias Amato
Professora da UNILA
laura.amato@unila.edu.br
José Lindomar Albuquerque
Professora da UNIFESP
jose.lindomar@unifesp.br

La región transfronteriza y trinacional entre Foz de Iguaçu (Brasil), Puerto Iguazú (Argentina) y Ciudad del Este (Paraguay) es un lugar donde se vive, transita y se imagina la frontera. Desde los espacios de convivencia fronteriza podemos pensar los límites de nuestras tradiciones de pensamientos marcadas por los encuadramientos nacionales, así también podemos imaginar y actuar en las posibilidades políticas y pedagógicas de construir puentes políticos, culturales y simbólicos entre los y las habitantes de la región.

Por un encuentro entre educación, arte y frontera

Este capítulo busca comprender una experiencia de acción formativa del programa de extensión universitaria Pedagogía intercultural/de frontera de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) en colaboración con docentes de la Universidad del Oeste de Paraná (UNIOESTE) y del Instituto Federal Tecnológico campus Foz de Iguazú (IFPR), especialmente la producción de dibujos y/o diseños sobre la frontera producidos por docentes de la red municipal de Foz de Iguaçu (Brasil) que participaron de este programa entre 2016 y 2019. El programa nació con la perspectiva de reflexionar sobre el contexto socio-histórico y geográfico en el cual docentes de la red básica de Foz do Iguazú actúan, pensando en políticas públicas y acciones concretas que contemplen los sujetos escolares en toda su complejidad. Es organizado por los/as investigadores del grupo de investigación *Linguagem, Política e Cidadania* de la UNILA en colaboración con la Secretaria de Educación Municipal de Foz de

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 306-326. doi: 10.21826/9786599023460-14

Iguazú (SMED). Fue en el ámbito de estas acciones formativas que fueron propuestas diversas acciones visando comprender la realidad de la región entre los tres países desde la visión de las docentes en formación permanente. Entre esas acciones, una de la más significativa fue la producción de dibujos a partir del sentir y del vivir en la frontera.

Estas producciones son, en las acciones formativas, pensadas como un recurso pedagógico de aprendizaje en el momento de su elaboración y también como una representación simbólica de la realidad vivenciada. Podríamos decir que es un acto de producción del conocimiento que posibilita pensar diferentes dimensiones de comprensión de la realidad y visiones relacionadas a los deseos y sueños de integración e inclusión. Las docentes que participaron del programa de formación permanente son personas con diferentes experiencias e imaginarios de vida en la región de frontera, algunas nacieron y crecieron en la ciudad de Foz de Iguazú y otras migraron de otros lugares y se tornaron profesoras en el municipio[1].

De este modo, el objetivo del capítulo es comprender algunos significados de los dibujos a partir de su contexto de producción, es decir, del proceso político de pensar y actuar por una pedagogía en/de fronteras. Para eso es importante entender cuál es la perspectiva de los estudios fronterizos que utilizamos en el análisis y que ideas de frontera se trabajaron durante uno de los talleres de la formación permanente. Por último, nos dedicaremos a reflexionar sobre las, posibles, nociones de frontera presentes en los dibujos elaborados por las docentes municipales.

La frontera y los sujetos (trans) fronterizos

El concepto de frontera evoca diversos significados y diferentes metodologías de estudios. Escogimos aproximarnos de la frontera como zona de contacto con el objetivo de comprender algunas dimensiones de los fenómenos lingüísticos, culturales y simbólicos presentes en los dibujos. Dialogamos, así, con la propuesta de Mary Pratt cuando esta afirma que:

1 Llamaremos en el femenino dado que fueron mayoría en el taller.

> Tal abordagem consideraria o modo como as diferenças e as hierarquias são produzidas no contato e pelo contato dessas linhas umas com as outras. [...] Tal 'perspectiva do contato' assumiria a heterogeneidade de um grupo social e poria em primeiro plano a relacionalidade do sentido. (Pratt, 1999, p. 12).

La perspectiva del contacto busca pensar la frontera como realidad relacional, desigual y ambivalente, constituida por relaciones de encuentro y desencuentro, conflicto e integración, identidad y alteridad en un espacio de copresencia. En un sentido metafórico, simboliza puentes y barreras con la otredad en los espacios sociales de contacto. La idea de zona de contacto, elaborada por la autora para pensar procesos y situaciones coloniales, puede aproximarse a la noción de fronteridad en las zonas de convivencia fronteriza. Para Norma Prieto:

> Las fronteridades trabajan como condiciones de sentido, es decir, la frontera, como demarcación geopolítica, genera una multiplicidad de condiciones legales y socioculturales (fronteridades); éstas, a su vez, marcan y moldean la forma en la que vivimos y experimentamos la frontera. Estas experiencias – individuales y sociales– al mismo tiempo marcan, moldean y atribuyen sentido a la experiencia. Desde ahí se construye entonces la representación y el imaginario social. (Prieto, 2014, p. 100).

Los sujetos que viven en las zonas o regiones de contacto entre países son generalmente llamados de fronterizos o transfronterizos. El término fronterizo puede acentuar la idea de singularidad y liminalidad de las áreas de frontera, diferenciándose del nacional de otras regiones de los respectivos países, justamente porque recibe influencias culturales de las zonas cercanas del o de los países aledaños. También, en diversas situaciones de frontera, el habitante fronterizo puede, incluso, obtener un documento de ciudadano fronterizo, posibilitando el tránsito y el acceso a servicios o trabajos en las ciudades cercanas del país vecino. El concepto de

convivencia fronteriza hace hincapié en esta dimensión de la frontera como realidad singular definida por la cercanía, contacto armonioso y conflictivo e intercambios variados, sin perder de vista las divisiones administrativas, rituales burocráticos, los controles y los contornos que hacen parte del cotidiano de los habitantes de distintas zonas fronterizas.

Sin embargo, la idea de fronterizo no enfatiza la dimensión del cruce cotidiano entre los límites nacionales. De este modo, el término transfronterizo visa justamente pensar distintas dimensiones de las travesías entre límites nacionales y las propias configuraciones y conexiones de estas regiones pobladas entre países, haciendo hincapié en los cruces, los intercambios y relaciones sociales entre un lado y otro de la frontera. Partimos entonces de entender el concepto transfronterizo desde Rodríguez Ortiz:

> Desde mi perspectiva, lo transfronterizo se debe entender como el intercambio de registros psicosociales y simbólicos entre sujetos disímiles en un espacio indefinido pero delimitado (limes) por una frontera geopolítica. Al ser los transfronterizos sujetos de derecho no es posible pensar en fronteras porosas, como aluden algunos teóricos liberales, pero es debido a la existencia de estas barreras jurídico-administrativas que tanto el fenómeno migratorio como las zonas de convivencia fronteriza le dan forma a las prácticas transfronterizas. (Ortiz, 2014, p. 58).

En este sentido, podemos pensar la propia área de confluencia entre países como una región transfronteriza, una vez que hay variados circuitos, flujos e intercambios de personas, mercancías, símbolos, imágenes, dineros, etc. entre estos territorios vecinos y que ocurren debido a la propia existencia de los límites políticos de los Estados nacionales y sus padrones de desarrollo económico y social desiguales.

Preferimos comprender estas ciudades formando simultáneamente espacios urbanos transfronterizos y trinacionales, una vez que la dimensión nacional de cada ciudad de frontera es también

reafirmada cotidianamente por medio de las diferencias administrativas en las distintas áreas (política, documentos de ciudadanía, salud, educación, etc.), por los idiomas nacionales, por las identificaciones de las personas y sus simbologías nacionales (Albuquerque, 2020). A su vez, es importante destacar que ni todos los que viven en las ciudades de frontera cruzan cotidianamente los límites entre países. Hay sujetos fronterizos que nunca o raramente cruzan para el "otro lado de la frontera" por distintas razones, desde barreras físicas y falta de documentación hasta cuestiones de desconocimiento, prejuicio y discriminación con el país vecino y sus ciudadanos.

De este modo, estamos pensando el término transfronterizo a partir de las movilidades cotidianas entre límites nacionales relacionadas a las redes familiares, circuitos comerciales, formas de trabajo, sociabilidades y ocios, así como los desplazamientos por cuestiones de salud y educación. En el ámbito de la educación en la frontera los sujetos transfronterizos son sobre todo aquellos docentes, funcionarios de las escuelas y estudiantes que viven en un país y trabajan o estudian en la nación vecina, así como aquellos marcados por las experiencias familiares de tránsito y migración entre los países aledaños. El programa Pedagogía intercultural/ de frontera enfoca su mirada hacia estos sujetos escolares transfronterizos, especialmente los estudiantes de las escuelas municipales de Foz de Iguazú, en la red de enseñanza primaria (de primer a quinto año) como también en la formación docente permanente y los desafíos de formarse en un contexto multilingüe e intercultural.

Pedagogía intercultural/de frontera

Rescatamos la historia, brevemente, del programa a fin de contextualizar la producción de dibujos y su posterior análisis. El programa Pedagogía Intercultural/de Frontera nace a partir de la discontinuidad del Programa Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF)[2]. El trabajo de formación docente permanente realizado

2 El Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF) está vinculado a una política educativa del gobierno del estado, por medio de la Secretaria Educativa del Mercosur (SEM). En la UNILA, el PEIF se desarrolló entre los años 2011 y 2015. Para Sturza, "el objetivo principal del PEIF es desarrollar un modelo de escuela que considere la realidad lingüística, cultural, social y educativo de las zonas fronterizas" (Sturza, 2014, p. 4).

por medio del PEIF en el año 2015, en la UNILA, posibilitó que las docentes de la red municipal que participaron de las acciones de formación expusieran diversas vivencias en la escuela con la llegada de estudiantes de diversas nacionalidades. Una de las vivencias presentadas hace referencia a la falta de programas de formación docente permanente direccionados a pensar la realidad transfronteriza o a la falta de continuidad de políticas públicas que visibilicen la cotidianidad de frontera en materia educativa. Por otro lado, en la gestión del PEIF en la UNILA se realizaron dos seminarios con la presencia de personal vinculado a la SMED, así como de los municipios de los países vecinos, tal fue el caso de Argentina. Estos seminarios fueron fundamentales para abordar los desafíos de planificar una educación de frontera. Las docentes apuntaban, fundamentalmente, la necesidad de priorizar la formación docente a partir de realidades fronterizas y considerando prácticas investigativas con trabajos vinculados entre universidad y a las escuelas, un asesoramiento en las escuelas para tratar los temas que envuelven a la frontera y el personal docente en las escuelas, entre otros.

Así, era fundamental dirigir el interés en programas de formación docente permanente que posibiliten la reflexión de prácticas interculturales y plurilingües desde las características del contexto trinacional. Fue a partir de estas inquietudes que inició el programa de formación. En un primer momento, el nombre del programa - pedagogía intercultural - se enfocó en el concepto de interculturalidad a partir de la perspectiva crítica de Catherine Walsh. La autora parte de tres conceptos de análisis hasta llegar a definir lo que denomina como interculturalidad crítica. La primera línea de análisis es la que define como una interculturalidad relacional y es la que hace referencia a su sentido más básico, esto es: el intercambio entre culturas. Según Walsh, esta definición enmascara el concepto de colonialismo implícito en ella. La segunda perspectiva es la interculturalidad funcional, que en sus palabras:

> [...] se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva - que busca promover el diálo-

> go, la convivencia y la tolerancia -, la interculturalidad es "funcional" al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales. (Walsh, 2010, p.79).

La última perspectiva presentada por la autora corresponde a la interculturalidad crítica. Esta concepción es entendida como una reflexión sobre la complejidad de pensar desde la diversidad a partir de un análisis de los procesos dinámicos que se generan en el contacto entre las varias lenguas y culturas desde el punto de vista social, cultural, económico y político. Esto provoca lazos geolingüísticos y reflexiones sobre la identidad desde una visión que engloba cuestiones de inclusión, sobre el sujeto, el lenguaje y la cultura.

A partir de entender, entonces, la formación docente desde una perspectiva intercultural como la dinámica de procesos relacionados de lenguas, culturas, dimos destaque a la denominación pedagogía intercultural. Y a partir del año 2018 el programa pasa a llamarse Pedagogía de Frontera entendiendo el concepto desde la perspectiva de Giroux:

> [..] importantes elementos de una pedagogía de frontera, conformada por el criticismo postmoderno, toman una dirección en la cual las narrativas maestras, basadas en concepciones específicas de clase, patriarcales y de la raza blanca, pueden ser críticamente desafiadas y efectivamente desterritorializadas. O sea, al ofrecer un lenguaje teórico para establecer nuevas fronteras con respecto al conocimiento, la mayoría de las veces asociado con los márgenes de la cultura dominante, los discursos postmodernos abren la posibilidad de incorporar al currículo una noción de pedagogía de frontera en la cual las prácticas culturales y sociales ya no necesitan ser ubicadas o referidas sólo en base a los modelos dominantes de la cultura occidental. (Giroux, 1992, p. 35).

La reflexión del autor nos permite comprender que en las diversas acciones formativas es posible cuestionar los saberes hegemóni-

cos de la escuela e incluir otras formas de saber desde nuestra condición de estar en la frontera entre naciones, clases sociales, grupos étnicos, géneros, conocimientos formales e informales, entre otros. Esto redefine el propio concepto de interculturalidad ahora pensado desde el lugar de frontera con la finalidad de que la escuela se transforme en un espacio de gestión e inclusión de las alteridades.

El programa tiene como principio una metodología de acción participativa desde la mirada del sociólogo colombiano Fals Borda. O sea, un método activo que requiere la participación constante y prolongada de grupos de personas implicadas en la transformación del territorio a través de acciones específicas. Fals Borda afirma que, cuando el grupo se empodera en sus saberes en busca de la transformación social y educativa, podemos hablar del ser sentipensante que es, según el autor:

> El problema de la relación entre el pensar y el ser – la sensación y lo físico – se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia; y lo material incluye no sólo lo constatable de la naturaleza sino también las condiciones fundamentales, primarias, de la existencia humana. (Borda, 2009, p. 256).

Desde 2016 hasta 2019 participaron del programa más de 161 docentes de toda la red básica del municipio. En el año 2016 el programa tuvo como objetivo conocer las percepciones de las docentes de la red municipal sobre el trabajo en aula con estudiantes transfronterizos/as. En este sentido fueron trabajadas temáticas sobre diversidad, interculturalidad y contexto trinacional. Importante destacar que en el municipio nunca se había ofertado un curso, proyecto o programa de formación permanente considerando esta temática. Por tanto, el primer año fue de reconocimiento y escucha. Las actividades formativas se concentraron en el análisis de documentos marco del PEIF a fin de analizar las concepciones de interculturalidad y lengua que eran propuestas en el documento.

En el año 2017, el objetivo del programa se centró en la oferta de acciones formativas que discutieron la región y a su vez se trabajó en colaboración para la organización de una propuesta de formación docente permanente de acuerdo con las inquietudes y demandas docentes presentadas. Podemos resumir las principales acciones en: realización junto a la SMED de un análisis sociolingüístico de los estudiantes determinando quiénes son los sujetos escolares; levantamiento en todas las escuelas de la red municipal sobre la realidad de los estudiantes transfronterizos; a partir de los datos levantados diálogo con las docentes de la red y la SMED para propuestas de un plan de formación docente permanente. En el año 2018, el objetivo fue la elaboración de materiales didácticos aplicados a la realidad transfronteriza y acciones para la formación docente permanente en el área de lengua castellana por medio de la sensibilización en las escuelas y comunidad local. Ya en el año de 2019 las acciones, además de la formación permanente con diversos cursos, se llevó a cabo la realización de un proyecto piloto de un curso de español e inglés en dos escuelas del municipio y la elaboración de un documento fundacional para el municipio, como el protocolo de acogida para estudiantes migrantes en la red básica de la ciudad, finalizado en julio de 2020[3].

Antes de abordar los dibujos, cabe decir que la acción que describimos a continuación forma parte de una serie de reflexiones que se iniciaron en 2016 con 25 docentes de diferentes escuelas de la red de enseñanza básica del municipio. En el año de 2017, trabajamos con parte de las docentes (15 en total) que ya habían realizado las acciones de formación en el año anterior. Para este año se propuso trabajar a partir de dos ejes de acciones formativas: la primera de ellas, reflexionar sobre temáticas para pensar la frontera y el lugar del sujeto transfronterizo; la segunda acción fue la realización de diferentes proyectos de investigación implicando a las escuelas y a la comunidad. Las propuestas de formación y estrategias se iniciaron con diversos talleres que debatían tres temáticas: frontera, interculturalidad y lenguas.

3 El documento está disponible en: https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5879. Fecha de consulta: 11 de agosto de 2020.

Representaciones visuales de la frontera en el proceso de formación docente

El trabajo con recursos visuales es un desafío ya que hay una tendencia epistemológica en valorizar el trabajo escrito. Sin embargo, es importante resaltar las características de un mundo multisemiótico y multimodal, o sea, textos escritos, orales, audiovisuales, magnéticos, todos son plausible de análisis e interpretaciones. Por lo que la elección de trabajar con imágenes se basa en una perspectiva multi interpretativa, en la cual las emociones están presentes y lo simbólico de lo "no dicho" atraviesan cada trazo y cada color posibilitando representar aquello que no es posible traducir en palabras. Según Theron et al.:

> O desenho, em particular, pelo seu traçado reflexivo, estimula o distanciamento, a reflexão, a construção cognitiva e a interação, permitindo aos participantes, a par de uma encenação diferente da que é permitida pela palavra, centrar-se nos meandros das suas relações com as línguas e envolver-se, de forma mais criativa, nas suas aprendizagens. (Theron et al., 2011[4] *apud* Melo-Pfeifer; Simões, 2017, p. 13).

Las autoras destacan la complejidad de trabajar con el concepto de imagen. Moore (2001) enfatiza que la imagen que los actores sociales tienen de una lengua y una cultura influencia los procedimientos y estrategias desarrolladas para lidiar con otra lengua y cultura. Debemos considerar, además, que el concepto de imagen tiene como base diferentes ciencias, como la Psicología Social, la Antropología y la Sociología y por ser plausible de varias interpretaciones es también transdisciplinar. Las imágenes por sus características propias también manifiestan y explican los comportamientos del individuo y traducen la sociedad en la cual conviven. De este modo, Melo-Pfeifer y Simões afirman que:

4 Theron, L.; Mitchell, C.; Smith, A.; Stuart, J. (Eds). Picturing research: drawings as visual methodology. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

> [...] as imagens são o produto de uma construção coletiva e social, que se adaptam a várias situações, são processos históricos, socioidentitários, cognitivos e discursivos próprios de cada indivíduo ou grupo, fazem parte da língua para que possam organizar e categorizar o mundo, de forma a serem utilizadas através do discurso, uma vez que influenciam o modo como os sujeitos interagem com a realidade. (Melo-Pfeifer; Simões, 2017, p. 59).

Melo-Pfeifer y Ferreira (2017, p. 132) traen importantes características sobre el análisis de dibujos y de imágenes, en las cuales debemos observar el potencial narrativo que "materializa categorías como tiempo, espacio, acción y personajes", por lo tanto también la noción de escala es importante en lo que refiere a la representación. Además, las autoras resaltan el potencial autoexplicativo del dibujo y de la imagen, pudiendo o no haber verbalización de/sobre el dibujo y la imagen, siendo esta explicación también plausible de subjetividades y matices.

Las fronteras diseñadas de los ríos y los puentes

Los dibujos de las docentes sobre la región transfronteriza pueden ser comprendidos como formas de mirar, sentir y pensar la frontera en un contexto espacial y temporal específico. Son elaboraciones simbólicas que expresan percepciones, significados, lenguajes, signos, artes y deseos delante de un espacio social singular. Intentamos realizar, así, un ejercicio reflexivo a partir de una selección de algunos dibujos, de los comentarios de las docentes sobre los significados atribuidos a los dibujos y pensar algunas dimensiones de posibles lecturas de estas representaciones visuales. Como ya afirmamos, todas las acciones del programa Pedagogía de Frontera se dividieron en tres líneas de discusión: frontera, interculturalidad y lenguas, incluso los talleres de dibujos. Al terminar de realizar las producciones visuales, cada representación de cada grupo de docentes era colocada en la pizarra. Esto permitía que todas las docentes expresen y reflexionen sobre las imágenes. Los debates a partir de las imágenes serán considerados e interpretados en nues-

tro análisis. Elegimos algunos de las tantas producciones realizadas de dibujos para pensar algunas representaciones sobre la frontera.

Iniciamos este apartado contextualizando la actividad realizada en uno de los talleres del programa de formación permanente y en el cual participaron diversas docentes, de enseñanza infantil y primaria de la red municipal de enseñanza de la ciudad de Foz de Iguazú. El taller fue realizado en el año de 2017 y tuvo una duración de cinco horas, por la tarde, impartido por la docente formadora de la UNILA en colaboración con la docente formadora de la UNIOESTE y del IFPR campus Foz de Iguazú. El eje del taller giró alrededor del concepto de frontera. La propuesta era reflexionar en colaboración con las docentes participantes sobre conceptos claves que nos permiten pensar el contexto y el lugar que ocupamos como docentes en la región trinacional.

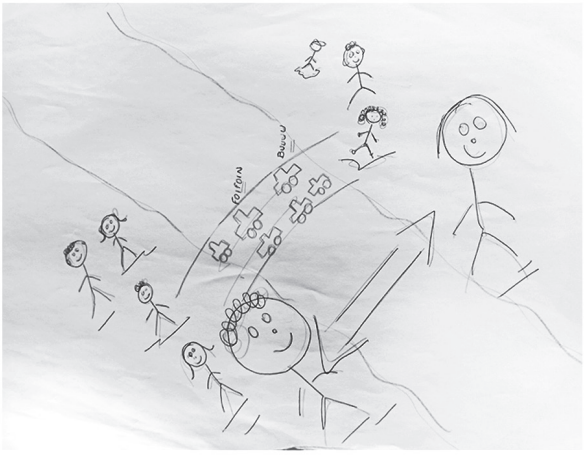
Para realizar la actividad las docentes fueron divididas en cinco grupos. Como consigna debían dibujar representaciones de frontera partir de la definición dada en la pizarra: "En la frontera los procesos de cambio imaginario aceleran una construcción ficcional del otro" (Aguilera Olmos, 2013, p. 25). Al principio, se sorprendieron con la instrucción y cuestionaron casi de manera unánime: *¿pero qué frontera?* La docente formadora entonces resaltó la importancia de pensar la frontera desde experiencias de la vida cotidiana.

Cuando observamos los diferentes dibujos destacamos que ocuparon un lugar de gran interés en el debate los símbolos del puente y el río. De hecho, ambos – el puente y el río – tienen un valor simbólico relevante en distintos contextos nacionales e internacionales. De una manera general, el puente puede simbolizar la voluntad humana de unión entre las orillas de un río visualizadas como separadas. Es un objeto estético para fines prácticos de circulación de personas y bienes y fuente de conexión entre la naturaleza y la cultura (Simmel, 2001). El río, a su vez, es un paisaje natural que simboliza tanto la separación de sus orillas y puede servir como delimitación y demarcación de las llamadas "fronteras naturales", como el movimiento de unión de los flujos de sus aguas en cuyo lecho atraviesan los transportes fluviales

que ligan sus márgenes a lo largo de la historia. Los ríos internacionales - Iguazú y Paraná - y los puentes de Amistad y Tancredo Neves adquieren muchos significados en la configuración territorial de Foz de Iguazú, como narrativa de la frontera en su dimensión geopolítica marcando la presencia del estado nacional en sus diferentes significaciones, así como de las dinámicas sociales y económicas entre las ciudades y países fronterizos, son emblemas de separación como de integración.

Los dibujos que seleccionamos en este capítulo indican distintas perspectivas sobre el puente y el río. En el dibujo 1 observamos trazos en blanco y negro, con rasgos minimalistas y asimétricos y realizados desde una perspectiva área (figura 1). Los elementos centrales son las circulaciones de personas y autos, el puente y el río. Hay un destaque especial al tamaño de dos personas, una en cada lado de la frontera y con una seta de sentido doble.

Figura 1 – Dibujo del puente, el río y circulación



Fuente: acervo del proyecto, 2017.

En el dibujo 2 pensado desde la perspectiva del río, visualizamos varios colores, con trazos bien definidos (figura 2). Los elementos centrales del escenario son el pescador en su barco, el puente con el sol y al fondo la pequeña isla en el centro del río desde la mirada de quien cruza el puente. Al detenernos en la imagen podemos distinguir la arquitectura del Puente Internacional de la

Amistad-Brasil y Paraguay. Podemos pensar, además, algunos contrastes significativos con relación al dibujo anterior, especialmente pensando la centralidad del pescador en su barco en primer plano, la mirada del puente desde abajo, sin tránsitos de autos o personas, y una isla paradisíaca al fondo, sin demarcaciones claras de una frontera internacional y sin direcciones demarcadas.

Figura 2 – Dibujo de pescador, puente e isla

Fuente: acervo del proyecto, 2017.

Para las docentes que participaron de la actividad, la frontera está asociada directamente al puente: "*quando pensamos em fronteira sempre lembramos da ponte. A ponte acaba representando aquilo que nos une de um país para outro. E uma ligação com nossos irmãos*". Sobre el dibujo 1, enfatizan que *"a fila de carros parece o Paraguai, sempre filas lotadas de carros e com muitas pessoas que cruzam a ponte. A fronteira parece uma via de duplo sentido construindo juntos"*. Sobre la figura 2, las docentes destacan que el imagen de la isla *"sempre nos lembra o Paraguai, ela sempre está quando cruzamos a ponte e sempre parece muito importante"* o aún *"a isla é identificação, ela se ve na ponte. E o rio de cor azul, parece o mar"*. En relación al pescador, subrayan que *"o pescador está quando vemos a fronteira, sempre está no rio, parece como o xiru"*.

Los dibujos seleccionados y los comentarios de las docentes nos ayudan a problematizar algunas dimensiones de estas representaciones visuales. En primer lugar, la visibilidad de la dimensión monumental de la frontera desde la centralidad del Puente de Amistad en los dibujos y los relatos de las docentes está asociada a las nociones de unión, integración y hermandad, lo que difiere bastante de las regiones de frontera cuyos monumentos son los muros, cercas o aduanas con significativos controles de los tránsitos. En segundo lugar, la relación entre experiencia, memoria y representación (individual y colectiva) de la frontera, es decir, la frontera no es simplemente una realidad objetiva, sino principalmente una realidad subjetiva e intersubjetiva marcada por la relacionalidad de sentido, los significados de los tránsitos comerciales, las experiencias cotidianas de la travesía del puente, las prácticas fronterizas y transfronterizas que moldean nuestras percepciones de los símbolos materiales de la frontera. En tercer lugar, las miradas trasversales que podemos formular desde el diseño del pescador. El pescador podría ser pensado relacionado a las prácticas económicas tradicionales y en una otra temporalidad con relación al ritmo de los tránsitos en el puente. Sin embargo, los comentarios de las docentes brasileñas relacionan al sujeto pescador al "xirú" (término ambivalente que probablemente derive de la expresión guaraní *che iru* (mi amigo/compañero), pero también es usado por los brasileños de modo peyorativo para referirse a los paraguayos. Es decir, el pescador que podría significar el desdibujar del límite nacional en el río, puede también representar una frontera marcada por el estigma hacia el otro.

Por otro lado, observamos que, en varias imágenes, la representación del río y del puente estaban vinculadas a la frontera Brasil - Paraguay, siendo la zona fronteriza entre Argentina - Brasil poco mencionada o representada. Ese hecho tal vez se justifique dada la centralidad de las dinámicas transfronterizas (comerciales, familiares, trabajo, salud, educación, entre otras) entre Foz do Iguazú (Brasil) y Ciudad del Este (Paraguay) al comparar con las relaciones cotidianas entre Foz do Iguazú y Puerto Iguazú (Argentina). Las propias docentes mantienen más contactos con la ciudad paraguaya, pues van a Ciudad del Este por compras domésticas y escolares más baratas, parientes y amigos que trabajan o viven del "otro lado de la frontera" y algunas tienen alumnos brasiguayos en

sus aulas, y en varias ocasiones llegaron a llamar la ciudad vecina como si fuera un "barrio de Foz"[5]. De esta forma el cruce constante por el Puente de Amistad y la mirada panorámica sobre el Río Paraná, muchas veces a pie debido a los embotellamientos cotidianos en el puente, producen sentimientos, imágenes y narrativas variadas sobre estos símbolos de la frontera Brasil-Paraguay. La frontera Argentina - Brasil, con dinámicas transfronterizas menos intensas y con controles aduaneros más rígidos, son representadas especialmente por las simbologías de las banderas nacionales y por el punto turístico del hito de las tres fronteras.

Aunque los dos dibujos anteriores no representen claramente los límites nacionales en los puentes y ríos, otros diseños de la misma actividad refuerzan la dimensión geopolítica de la frontera, con banderas nacionales de los países vecinos al lado de los ríos. En el dibujo 3 observamos dos pequeños trechos de tamaño simétrico del río internacional dibujados de forma discontinua, marcando la división entre los tres países (figura 3). Parece ser referente al Río Paraná (río que forma el límite entre Brasil y Paraguay y en seguida entre Paraguay y Argentina).

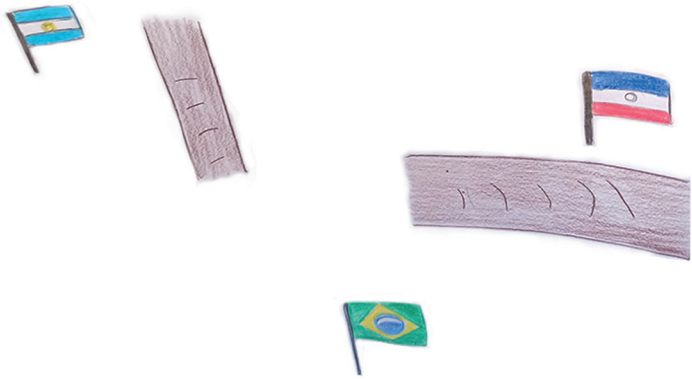
En la representación visual no se identifica claramente el río entre Brasil y Argentina (Río Iguazú), aunque tal vez las autoras del dibujo buscaron representar los dos ríos internacionales. Vale una referencia especial a las dimensiones de las tres banderas nacionales ubicadas en lados opuestos de los ríos, simbolizando los respectivos territorios nacionales. Podemos también imaginar que se trata de un dibujo construido desde la perspectiva geográfica del Brasil, por la posición que se encuentra la bandera de Brasil con relación a la bandera del Paraguay y Argentina.

En el dibujo 4 nos llaman la atención tres elementos centrales: el abismo entre dos montañas de tierras con colores distintos (amarrillo y verde), el puente sobre el abismo uniendo los territorios a su vez separados y con personas yendo en la dirección del puente y las banderas nacionales de los países aledaños

5 Los alumnos brasiguayos son conocidos como aquellos descendientes de inmigrantes brasileños que viven en Paraguay o retornaron al Brasil, así como los hijos de padre o madre paraguaya con madre o padre brasileño y viven o vivieron período de la vida en el territorio paraguayo.

en un mismo hito de frontera en el territorio de la izquierda, hito también pintado con colores referentes a las tres naciones vecinas. En este diseño el río no aparece y los hitos de la frontera no están separados en lados opuestos a la confluencia del Río Paraná y del Iguazú como lo es de hecho (figura 4).

Figura 3 – Ríos, banderas y fronteras nacionales



Fuente: acervo del proyecto, 2017.

Figura 4 – Fronteras como separación

Fuente: acervo del proyecto, 2017.

Es posible ver que las docentes destacaron los colores de las banderas nacionales pintados en los propios puentes. En sus

relatos sobre la interpretación de estos dibujos, dicen: *"sempre visualizamos as bandeiras quando cruzamos a ponte" y "as bandeiras são representadas nas pontes"*. Con relación al diseño 3, ellas relatan que *"as fronteiras nos separam"*. Referente al dibujo 4, consideran que «é difícil conhecer do lado argentino, tem a aduana que fica solicitando muitas coisas, parece o abismo do desenho", "as cores das bandeiras está ruim nas pontes, nem dá para identificar que país está pintado" y "seria legal ter um marco com todas as bandeiras como está desenhado".

Las banderas nacionales son símbolos de fuerte reproductibilidad en nuestro medio. En las zonas de fronteras internacionales, las banderas adquieren significado especial, una vez que representan a la vez el fin y el comienzo del territorio nacional marcado de manera visible en el paisaje para aquellos que salen o llegan a estos territorios representados simbólicamente como discontinuos, aunque el paisaje natural sea el mismo. Además, las banderas en las fronteras sirven como símbolo de contraste de las identidades nacionales en los respectivos territorios de la nación. Como recuerdan las docentes al mirar a las banderas en el dibujo 3, *"las fronteras nos separan"*. Las banderas nacionales son, por tanto, mecanismos simbólicos de producción y reproducción cotidiana de las comunidades imaginadas de las naciones (Anderson, 2008) y sus usos pueden ser simultáneamente geopolíticos, económicos y simbólicos. Cuando observamos las banderas en los hitos de las tres fronteras y los puentes pintados hasta la mitad con los colores de la bandera de cada país vecino, notamos que pueden representar los límites políticos, fuente de atracción turística, símbolo de la identidad nacional, entre otros significados posibles. Cuando observamos el dibujo 4 y los comentarios de las docentes que participaron de la actividad, vemos que hay a la vez una dimensión de denuncia de la separación y otra de deseo de integración entre los territorios. La denuncia puede referirse a la imagen del territorio separado por el abismo y el comentario de una docente sobre las dificultades con la aduana. Tanto la simbología de la nación como los mecanismos de control del Estado argentino son vistos como dispositivos de separación. Sin embargo, la imagen del puente sin colores nacionales visibles y del hito de frontera con las tres ban-

deras juntas y de un mismo lado puede representar el deseo político de construir una imaginación transfronteriza futura más allá de la configuración del presente.

Al observar la simbología del color amarillo y verde de los dos territorios separados como referencias a dos colores de la bandera de Brasil, es posible todavía señalar que el abismo y la separación pueden estar presentes de manera más expresiva en un mismo territorio nacional que entre naciones vecinas. Esto es, en una ciudad fronteriza como Foz de Iguazú las barreras entre clases sociales, etnias, nacionalidades, religiones, pueden ser más significativas que aquellas entre habitantes de los países vecinos. Y en este sentido, una pedagogía intercultural/de frontera se propone construir puentes de conocimiento y de acción política tanto con las docentes y con los estudiantes transfronterizos que cruzan los puentes entre los países vecinos y enfrentan barreras en el cotidiano escolar, como también con los sujetos fronterizos que (tal vez) no atraviesan los puentes internacionales y viven en zonas de contacto marcados por diferencias y desigualdades en la ciudad de Foz de Iguazú y son atravesados por diversas fronteras.

Posibles caminos para avanzar

La propuesta de este artículo es despertar una reflexión a partir de algunos de los tantos dibujos de las docentes, como forma de pensar estrategias interculturales para contextos transfronterizos. Los talleres que trabajaron las representaciones posibilitaron a las docentes participantes expresarse de forma libre y espontánea, conectada a un saber íntimo y compartido. Las docentes colocaron en el papel lo que sienten y viven en su cotidiano de sujetas transfronterizas. Además, el análisis semiótico, subjetivo e individual se sumó a una interpretación colectiva de las imágenes, verbalizada con experiencias propias de cada una de las participantes. Los dibujos que rescatamos en el presente artículo expresan, de cierta forma, la materialidad del ser transfronterizo que se manifiesta entre el ir y venir entre puentes y ríos. A su vez, las diversas representaciones simbolizan una mezcla de lo fijo y lo rígido del concreto con la fluidez del agua. La metáfora de lo concreto del puente y del flujo del agua podemos relacionarlas con vivencias cotidianas en la región

ya que al mismo tiempo que soy un sujeto (único), concreto; el agua me convierte en un ser permeable y mutable para actuar con el otro.

Los programas de formación docente permanente para las fronteras deben posibilitar una reflexión desde la condición de docentes transfronterizas en interrelación con los procesos históricos, sociales y culturales del territorio a partir del lugar afectivo que la frontera también ocupa. Las docentes a veces visualizan un lugar de cierta forma romántico de la frontera, aún muy conectado al estado nación. Es de igual importancia reflexionar sobre un lugar transcultural o si se prefiere el entre lugar, que posibilite el reconocimiento de la interculturalidad desde el lugar de frontera. En este sentido, un posible camino parta de las propias concepciones docentes cuando contemplan la posibilidad de nuevos sentidos a partir del contacto de las culturas, del diálogo y la solidaridad.

Referencias

AGUILERA OLMOS, Miguel (coord.). Antropología de las fronteras: alteridad, historia y memoria más allá de la línea. Tijuana: Ed. Digital, 2013. 375 p.

ALBUQUERQUE, José Lindomar. Espacios urbanos transfronterizos y trinacionales: aproximaciones sobre las triples fronteras entre Foz do Iguaçu (BR)/Ciudad del Este (PY)/ Puerto Iguazú (AR) y Tabatinga (BR)/Letícia (CO) / Santa Rosa (PER) In: Hernandez, Alberto (org.). Puentes que unen y muros que separan: fronterización, securitización y procesos de cambios en las fronteras de México y Brasil. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2020.

ANDERSON, Benedict: Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo/Companhia das Letras, 2008. 336p

FALS BORDA, Orlando. Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá: Clacso/Siglo del Hombre Editores, 2009. 492 p.

GIROUX, Henry A. La pedagogía de frontera y la política del posmodernismo. Revista Intringulis, n. 6, p. 37-42, sep./dic. 1992.

MELO-PFEIFER, Silvia & SIMÕES, Ana Raquel(ed.). Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. 2017. E-Book. https://www.researchgate.net/publication/321221118_Melo-Pfeifer_Simoes_2017_ed_Plurilinguis-

mo_vivido_plurilinguismo_desenhado_estudos_sobre_a_relacao_dos_sujeitos_com_as_linguas_E-Book. Acceso en enero de 2020.
MELO-PFEIFER, Silvia, FERREIRA, Teresa. Diz-me lá o que é que tu desenhaste aqui!" – das narrativas visuais a uma intertextualidade multimodal? In: MELO-PFEIFER, Silvia; SIMÕES, Ana Raquel. (Eds.). Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado: estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas. 2017. E-Book. https://www.researchgate.net/publication/321221118_Melo-Pfeifer_Simoes_2017_ed_Plurilinguismo_vivido_plurilinguismo_desenhado_estudos_sobre_a_relacao_dos_sujeitos_com_as_linguas_E-Book. Acesso em janeiro de 2020.
MOORE, Danièle. (Coord.). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier, 2001.
ORTIZ RODRIQUEZ, Roxana. Epistemología de la frontera: modelos de sociedad y políticas públicas. Distrito Federal: EON, 2014. 103 p.
PRATT, Mary. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco. Revista Travessia, n. 38, 1999, p. 7-29.
PRIETO, Norma Iglesias. Tijuana provocadora. Transculturalidad y processos creativos. In: Valenzuela Arce, José Manuel (Comp.). Transfronteras. Fronteras del mundo y procesos culturales. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte, 2014, p. 97-127.
SIMMEL, Georg. Puente y puerta. In: El individuo y la libertad: ensayos de crítica de la cultura. Barcelona: Peninsula, 2001.
STURZA, Eliana. Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. In: Salto para o Futuro – Escolas Interculturais de Fronteira, Ano XXIV, Boletim 1, maio de 2014, p. 4-7.
WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.). Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

ESCOLAS INTERCULTURAIS DE FRONTEIRA E A (DES)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM AMBAS ACEGUÁS (BRA/URU)

Edgar Garcia Velozo
Mestrando em Geografia
edgar.velozo@ufrgs.br

A integração entre o Brasil e seus países vizinhos se percebe com mais força nas zonas de fronteira, principalmente em cidades-gêmeas e, assim, surgem diversas possibilidades de união e mescla na economia e na cultura nessas regiões. A partir disso, notam-se também, desafios no que tange às potencialidades e limitações dessa integração.

Ao se pensar na formação cultural, na educação e na socialização dos jovens fronteiriços, deve-se refletir sobre como esses processos ocorrem de forma diferenciada na zona de fronteira, comparado às zonas afastadas dos limites nacionais. Assim, buscou-se com este trabalho compreender tais processos e, em grande medida, identificar os desafios e possibilidades gerados pelos fenômenos específicos de regiões fronteiriças e cidades-gêmeas.

Especificamente, se investigaram as principais características da diversidade cultural da região, para assim observar como esses aspectos e temas socioculturais são abordados em sala de aula. Através disso, foram analisados os desafios lá presentes durante as observações em campo e entrevistas realizadas com os professores e funcionários das escolas e diálogo com os alunos.

Analisando o cotidiano escolar e a diversidade cultural presente na vida dos estudantes, teve-se o propósito de verificar como são abordadas nas escolas as manifestações culturais das duas nações e a criação de uma possível identidade fronteiriça específica da região. A preocupação principal é analisar se o ensino nesses locais abrange todas as perspectivas culturais que uma região fronteiriça proporciona, visto que a hipótese e motivação primária deste projeto se dão a partir da lacuna criada na não inclusão de tais processos culturais, que são diferenciados na zona fronteiriça, dentro do ambiente escolar.

Publicado em: Dorfman, A.; Filizola, R.; Félix, J. M. (Orgs.) Ensinando Fronteiras: projetos estatais, representações sociais e interculturalidade. Porto Alegre: Editora Letra1; Editora Diadorim, 2021, p. 327-346. doi: 10.21826/9786599023460-16

A nomenclatura a ser utilizada para a área de estudo deste trabalho é de "Ambas Aceguás" como se fez em Dorfman et al (2019, no prelo), com a finalidade de compreender a região como possuidora de identidade e características próprias. As cidades objeto de análise se localizam no sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul e no norte do Uruguai, no departamento de Cerro Largo, e são um dos exemplos de cidades-gêmeas. Estas duas cidades possuem alto nível de integração entre elas, desde a parte econômica e social, como a parte de infraestrutura, com projetos financiados pelo bloco do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) que incentivam a integração regional entre seus países membros (Carneiro Filho; Lemos, 2014).

Estruturando a pesquisa

Durante a organização do projeto para esta pesquisa, foi estabelecida uma série de procedimentos metodológicos a serem perseguidos até se chegar aos objetivos. Iniciou-se com uma revisão teórica dos principais conceitos discutidos (fronteira, condição fronteiriça, ensino de Geografia, cidades gêmeas e interculturalidade) e, na sequência, partiu-se para uma análise específica de uma área fronteiriça, nas cidades-gêmeas de Aceguá (BRA) e Aceguá (URU).

O trabalho de campo ocorreu nos dias 07 e 11 de novembro de 2019, em Ambas Aceguás. Foram escolhidas duas escolas, uma para cada município, e para operacionalizar essa etapa, foi adotada como base a metodologia utilizada no trabalho de Bertin (2014). Após requerer autorização para as instituições responsáveis dos municípios em foco, foram feitas observações em aula de Geografia nas duas escolas e diálogos com alunos e professores para uma breve análise da percepção dos estudantes sobre o local onde habitam.

Foi planejado um trabalho de campo que contou com um roteiro de observações, diálogos e entrevistas a docentes para auxiliar na discussão sobre o ensino na região. Outras pessoas que vivenciam aquele lugar também foram ouvidas, tendo em vista contribuir com as percepções a respeito dos desafios e possíveis potencialidades presentes nesta região fronteiriça.

As perguntas foram elaboradas com o intuito de explorar os níveis de diversificação cultural da fronteira, ou seja, a multi-

culturalidade, de modo que mesmo os alunos com pouca instrução conseguissem exteriorizar suas compreensões e reflexões sobre a realidade (Bertin, 2014).

Apresentando os principais conceitos pertinentes à discussão

Adotando a visão da fronteira como um espaço de encontros e não somente de separação por questões de soberania foram elaboradas as primeiras hipóteses para este trabalho. Ferrari (2019, p.13) coloca que por mais que o limite nacional faça a divisão entre as entidades políticas, a zona de fronteira também é um espaço de interações e congruências. Outra concepção de fronteira que é relevante para esse trabalho e contexto é a de Pesavento (2006), que coloca a fronteira como

> [...] margem em permanente contato, como passagem a proporcionar mescla, interpenetração, troca e diálogo, que se traduzem em produtos culturais. Assim as fronteiras remetem à vivência, às socialidades, às formas de pensar intercambiáveis, aos ethos, valores, significados contidos nas coisas, palavras, gestos, ritos, comportamentos e ideias. (Pesavento, 2006, p. 11).

Essas interações se dão em diversas dimensões, como na social, econômica, política, governamental, cultural, etc. No caso da discussão aqui proposta, se fez a análise a partir das dimensões culturais e simbólicas da fronteira e no que tange ao âmbito educacional.

Partindo de premissas como a grande diversidade cultural presente nas fronteiras político-territoriais entre estados nacionais e de que as abordagens feitas a partir do ensino nas escolas de ensino básico devem ser abrangentes e inclusivas, percebe-se uma problemática pertinente ao se falar do ensino em regiões fronteiriças: as escolas de fronteira e os professores têm a motivação, o preparo ou o incentivo necessário para incorporar essa pluralidade cultural nos currículos escolares e na sala de aula?

Para enxergar a fronteira como essa região rica e chegar na hipótese primária desta pesquisa, há algumas características da

fronteira e definições sobre sua complexidade e diversificação que, em grande medida, abriram o caminho sobre as possibilidades de análise. Raffestin, por exemplo, afirma que:

> A fronteira e suas metamorfoses podem ser consequência de modificações não visíveis no sistema de valores. Quando a delimitação não é mais possível no interior de um conjunto cultural, fica à disposição somente a malha dos territórios. Mas não foi o que prevaleceu, na maior parte dos casos do mundo. (Raffestin, 2005, p. 14 e 15).

Por mais que haja a separação internacional por uma linha socialmente construída, a interação cultural entre as duas nações ainda se faz presente, criando em muitos casos, inclusive, uma identidade fronteiriça específica do local que se forma. Dorfman (2013) propõe o conceito de condição fronteiriça ao se referir a essas características condicionadas aos habitantes da fronteira que interagem, trocam e lidam com as diferenças e semelhanças do seu idioma, de sua cultura, etc.

No caso das fronteiras brasileiras, principalmente as fronteiras gaúchas, Dorfman (2008) associa essa identidade com a chamada "nacionalidade *doble-chapa*" e pode-se listar algumas práticas do cotidiano que remarcam essa identidade, como o bilinguismo ou a formação de uma comunicação própria dos que habitam a região: o portunhol.

Boaventura de Sousa Santos (1993) dialoga sobre as formas culturais específicas da zona fronteiriça e suas relações identitárias, pois nessas zonas há diversas "possibilidades de identificação e criação cultural". Sobre a identidade e as identificações, o autor ressalta:

> Além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação. (Santos, 1993, p. 31).

Posto que a identidade formada em zonas fronteiriças é distinta de outras, se faz necessário explorar suas características. Uma vez que duas nações, com suas respectivas tradições culturais e atributos nacionais formam esse ponto de encontro, surge uma troca de ambos os lados, na medida em que as relações entre as nações acontecem. É formado assim, um espaço intercultural.

Quanto à interculturalidade, Canclini (2004) a define como uma categoria que expressa as trocas entre os grupos sociais, etnias e nações a partir do fenômeno globalizatório. Trocas essas sobretudo culturais e simbólicas. Já Walsh (2009) parte de uma visão mais crítica dessa categoria, diferenciando-a entre interculturalidade crítica e interculturalidade funcional. Essa última mantém o *status quo* e permite que as estruturas e os processos de exclusão se mantenham, inclusive institucionalmente, nas regiões de fronteira.

Assim posto, a interculturalidade crítica, proposta por Catherine Walsh, mostra-se pertinente à discussão aqui proposta, devido ao fato que essa perspectiva coloca em xeque o formato e a estrutura desses intercâmbios presentes na região fronteiriça. O caminho da interculturalidade crítica vai além dos aspectos institucionais e configurações estatais, ou seja, questiona as formalidades e diretrizes políticas e educacionais que agem na fronteira, e propõe uma indagação sobre o sistema, além de valorizar as formações que se materializaram com as (con) vivências na região fronteiriça.

Apreende-se, então, a criação de um ambiente intercultural em certas áreas fronteiriças que não materializam limites, mas sim regiões, em grande medida, abertas aos fluxos de ambos os lados. Nestas condições, a fronteira revela-se paradoxal, já que o seu reforço e mesmo seu desmantelamento é um provável reflexo de um outro sistema de limites em crise, não imediatamente visível (Nunes, 2015, p. 4).

Para se compreender melhor a formação e as especificidades do ambiente intercultural é importante pensar nas chamadas cidades-gêmeas. Como posto por Machado (2005):

> Estes adensamentos populacionais, cortados pela linha de fronteira, seja esta seca ou fluvial, articulada

> ou não por obra de infraestrutura, apresentam grande potencial de integração econômica e cultural assim como manifestações localizadas dos problemas característicos da fronteira. (Machado, 2005, p. 12).

Essa integração econômica e cultural frequentemente observada em cidades-gêmeas impulsiona as formações interculturais e a construção de espaços específicos da zona fronteiriça, onde se observam aspectos diferenciados de locais dela afastados. Aqui se define essa zona como o "espaço que emerge da demarcação político territorial entre dois Estados nacionais" e ressalta as dimensões sociais e culturais que surgem a partir da zona de fronteira (Ferrari, 2019).

Cumpre salientar que nessas zonas e, principalmente, em cidades-gêmeas brasileiras, existem as chamadas Escolas de Fronteira, cuja designação se deu através de programas do Ministério da Educação (Escolas Bilíngues de Fronteira e Programa Escolas Interculturais de Fronteira). Com início em dezembro de 2010, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) possibilitou as primeiras discussões e planejamentos para o "Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira". Essas escolas são espaços interculturais, visto que recebem alunos de ambos os lados da fronteira, e possuem um papel importante na integração regional. Ao se perceber isso, surgiram programas como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), cujo principal objetivo é "promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue" (Brasil, 2013).

Assim, posto que as escolas localizadas nessas áreas de fronteiras contam com a presença de um ambiente culturalmente diverso e intercultural, é importante lembrar de que pensar interculturalmente é ir além da ideia da multiculturalidade e para isso, se faz necessário compreender o espaço da escola de fronteira (Peixoto, 2009, p. 58).

Relacionando a discussão acima com a educação e esclarecendo a problemática citada anteriormente, é importante ressaltar que tratar de educação em área fronteiriça

> [...] exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos

> humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional. (Candau, 2005, p. 35).

Assim como no ensino de Geografia, onde problematizamos as informações do nosso cotidiano e propomos relações a partir delas para a construção do conhecimento geográfico, se faz necessário que haja uma problematização e adequação aos moldes educacionais que são aplicados dentro das escolas fronteiriças, devido às suas diferenças, especificidades e potencialidades.

Sobre educação nas regiões fronteiriças

Ao ler e tecer discussões sobre o ensino e educação em regiões fronteiriças, são percebidas diversas dimensões socioculturais que não necessariamente são observadas ao analisar uma sala de aula, por exemplo, em regiões centrais e afastadas das bordas internacionais. A região em análise neste trabalho, não é apenas multicultural, mas sim intercultural, havendo trocas e influências recíprocas de um lado da fronteira sobre o outro.

Há uma necessidade de que as unidades federativas fronteiriças contemplem em seus currículos e projetos educacionais, os aspectos da interculturalidade presente nas comunidades fronteiriças. (Rosa; Nunes, 2015) Isso ainda se discute, pois persiste uma negligência por parte do Estado de implementar ou de enfatizar os elementos interculturais desses ambientes. Candau e Moreira (2008, p. 13) colocam que "não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa" (Moreira; Candau, 2008, p. 13).

O conhecimento só é construído e formado a partir da interação entre a dúvida e a problematização da informação. (Castrogiovanni; Costella, 2016). Então, em áreas de fronteira integradas e interculturais, é preciso que as temáticas fronteiriças sejam desconstruídas e reconstruídas na sala de aula. Em regiões onde a integração e os fluxos fronteiriços são intensos, como se observa em diversas áreas entre o Brasil e Uruguai, isso deve ser

trazido para o ambiente escolar e relacionado com os conteúdos propostos pelos currículos escolares.

Paulo Alves da Silva discute a ideia de um currículo escolar intercultural para o contexto fronteiriço, integrando as especificidades da área de fronteira e o "entrelaçar das políticas, das culturas, das línguas e seus contextos". Mais do que integrar, se faz necessário trandisciplinarizar, ou seja, "imbricar, invisibilizar os limites, mas sabendo o que cabe a cada parte" (Silva, 2016, p. 146).

É importante comentar sobre o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) ao falar sobre ensino e educação em regiões de fronteira. Criado em 2005, o programa busca trabalhar com as Escolas Interculturais de Fronteira e suas (con)vivências que definem as dinâmicas da vida fronteiriça, assim ampliando as relações entre as escolas de ensino básico de educação primária que se situam em zonas de fronteira entre Brasil e Uruguai (Sturza, 2014). Atualmente, devido aos cortes nos recursos destinados a esse programa, o PEIF não está em atividade. Isso remete à negligência por parte do Estado, comentada anteriormente neste trabalho, ao identificar aspectos essenciais das escolas de fronteira e suas potencialidades e, mesmo assim, não as priorizar. Programas como esses são necessários, pois documentos oficiais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não levam em conta o espaço fronteiriço brasileiro e suas especificidades (Rosa; Nunes, 2015).

Em escolas brasileiras, há alunos que nasceram em países vizinhos, cuja primeira língua é o espanhol e, mesmo estudando do lado brasileiro, moram em seus respectivos países. Essas escolas de fronteira são caracterizadas como interculturais. Questiona-se, contudo, se o ensino realizado e as abordagens em sala de aula são materializados de forma intercultural.

Essas são algumas das indagações que motivaram essa pesquisa: o interesse em saber como esses processos se dão nas escolas de fronteira e se há preocupação em relação a isso nesses espaços. Ao refletir sobre esse tema, logo se questionou como são feitas as abordagens pelos professores e que influências isso pode gerar na formação cultural e identitária dos alunos brasileiros e

uruguaios que migram, mas não se consideram migrantes nem estrangeiros, diariamente para acessarem o ensino básico brasileiro.

Os motivos que os levam a cruzar a fronteira para ir à escola diariamente são diversos, e veremos alguns deles nos relatos coletados no trabalho de campo em Ambas Aceguás. Contudo, ainda restam indagações sobre como as escolas e os/as professores/as levam a interculturalidade para dentro da sala de aula.

É instigante tentar imaginar como uma pessoa de tal nacionalidade, seja ela uruguaia, brasileira ou qualquer outra, e que ainda habita seu país de origem, tem toda sua educação básica voltada a outro país, visto o aspecto nacionalizante da educação e do ensino de Geografia, por exemplo. Ao se estudar as paisagens, os recursos naturais e físicos, as manifestações socioculturais, etc. Essa pessoa internaliza uma visão que não condiz com a forma que seria estudada no seu país de origem.

Figura 1 - Escolas em ambas Aceguás.

Fonte: Elaboração de Fernando P. Pinto (2021)

Vivências Interculturais em ambas Aceguás

As cidades-gêmeas de Aceguá (BRA) e Aceguá (URU), referidas neste trabalho como Ambas Aceguás, formam um espaço intercultural de intensos fluxos na fronteira sul do Brasil. Na figura 1, pode-se observar a localização geográfica das cidades e das respectivas escolas visitadas durante o trabalho de campo. No lado uruguaio, foi visitada a *Escuela Nº 74 General Fructuoso Rivera* e no lado brasileiro, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (E.M.E.F.) Nossa Senhora das Graças.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Aceguá (BRA) possui uma população estimada de 4.901 pessoas em 2019 e está localizada na unidade federativa do Rio Grande do Sul. Já Aceguá (URU), conforme o relatório do *Observatorio Territorio Uruguay,* conta com uma população de cerca de 1.680 habitantes e está situada no departamento de Cerro Largo, de acordo com a regionalização do Uruguai.

Foram observados diversos aspectos da paisagem e das (con)vivências lá presentes. Se percebe uma fronteira com fluxo livre entre ambos os lados, onde a população ocupa ambos espaços e não há uma estrutura que impeça a passagem, como por exemplo, um muro ou uma grade.

Sobre as atividades e interações entre as cidades, é perceptível a presença de turistas brasileiros que vão aos *free shops* no lado uruguaio (onde os uruguaios não poderiam realizar compras) pelos preços mais baratos. Indivíduos de ambas as cidades atravessam a fronteira para comprar produtos que estejam mais baratos nas respectivas cidades opostas devido a flutuação das moedas locais. Parte da população também faz esse deslocamento por motivos como a ida à escola no país vizinho ou a algum hospital brasileiro para fazer uso do Sistema Único de Saúde (SUS).

No que tange às vivências e dinâmicas desta área, percebe-se uma consolidada integração cultural e econômica, visto que desde a infância as crianças já são educadas na perspectiva intercultural em um espaço diferenciado. Jovens e adultos realizam o mesmo trajeto diário por motivos de estudo, trabalho e necessidades básicas. Essas (con)vivências fortalecem os laços

entre os cidadãos de ambas as cidades vizinhas. A partir destes apontamentos e observações feitos sobre as cidades-gêmeas aqui analisadas, se verifica a existência de uma identidade fronteiriça em Ambas Aceguás, assim também se percebendo a condição fronteiriça desta. Essa identidade se constrói através dos fluxos e diálogos de ambos os lados da fronteira, formando um espaço integrado que ultrapassa quaisquer tipos de obstáculos. Independentemente das barreiras estatais ou políticas que delimitam os territórios, ou das barreiras linguísticas, o diálogo e as trocas permanecem.

Relatos e percepções sobre o trabalho de campo

As escolas escolhidas para as atividades do trabalho de campo, foram participantes do PEIF, citado anteriormente. As atividades de campo nas escolas se realizaram a partir de conversas com docentes, funcionários e estudantes da escola, assim como observações de aulas de Geografia.

As entrevistas foram realizadas durante as observações e atividades dentro das duas escolas visitadas, com base em um roteiro construído previamente para balizar o diálogo, organizar os objetivos e delimitar as perguntas, cujas respostas são pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa. As conversas propostas no decorrer do campo buscam responder os seguintes questionamentos, para ambos os lados da fronteira e ambas as escolas:

a) Como a escola se prepara para acolher os alunos de diferentes nacionalidades?

b) As manifestações culturais provenientes de Ambas Aceguás são abordadas em aula?

c) A escola segue os currículos e parâmetros nacionais de educação ou há alguma adaptação por se tratar de uma região diferenciada do resto do países?

d) Como o PEIF contribuiu para a integração regional em Ambas Aceguás?

e) Como tem sido a produção de atividades interculturais desde o corte do Programa?

f) Em relação ao idioma, qual delas predomina mais nesse local? (Espanhol, Português ou o *Portuñol).*

Escuela Nº 74 General Fructuoso Rivera - Aceguá (URU)

As observações foram iniciadas no dia 7 de novembro de 2019 no lado uruguaio da fronteira, na Escola Nº 74 "General Fructuoso Rivera". Fundada em 1927, é uma escola de ensino fundamental, dentro do sistema educacional do Uruguai. A escola tem cerca de 150 alunos, desde a pré-escola até o 6º ano, o último do ensino primário uruguaio. Nessa escola, foi possível realizar um diálogo com professores, funcionários e alunos e, também, a observação de uma aula de Geografia para a turma do 4º ano.

Os alunos e professores, de todos os níveis, tomam café da manhã juntos diariamente na cozinha da escola, evidenciando como se dá a socialização diária entre os atores que vivenciam aquele local. Logo de início se notou a predominância da língua espanhola, contudo alguns professores e até mesmo as crianças, perguntaram se a preferência era por falar em português ou espanhol, também já apontando um domínio dos dois idiomas por parte dos discentes e docentes da escola. Os professores que se deslocam diariamente da cidade de Melo (URU), localizada a 60 quilômetros de Aceguá, não têm o hábito de falar português, logo preferindo que a comunicação fosse apenas em espanhol.

Durante a observação da aula de Geografia nessa escola, destacaram-se as noções de localização, orientação e lateralidade para os alunos do 4º ano do ensino primário uruguaio, que aparentam já tê-las desenvolvidas desde a infância. Quando a professora lançava perguntas em relação à localização geográfica do Uruguai e de algumas cidades do país, os alunos prontamente respondiam, assim demonstrando na prática suas habilidades de orientação e no manuseio de mapas, em conjunto com outros recursos da sala de aula, na busca do acerto de suas respostas.

A faixa etária dos alunos era por volta dos nove e dez anos. Dentre eles, alguns moram do lado brasileiro, contudo a maioria vive no lado uruguaio. Todos falavam espanhol fluentemente e quase todos entendem o português, com boa parte também falando a língua sem nenhum problema.

As crianças aparentam ser acolhidas e incluídas no ambiente escolar, em razão da interculturalidade e da naturalização desta região fronteiriça, que cria um espaço híbrido e de reciprocidade.

As relações de pertencimento dos alunos com o território, por mais que ainda dentro de um formato educacional nacionalizante, se formam com a região em si, em um movimento intercultural que reforça sua identidade fronteiriça.

Outro ponto a ser comentado depois de conversar com a professora dessa turma, é que a escola segue a base e os planos nacionais de ensino urugaios, o que faz com que todos os assuntos trabalhados sejam discutidos a partir de um olhar geográfico do Uruguai como um todo, ou seja, sem priorizar a situação e as relações presentes na região onde habitam. Mesmo que se trabalhe a Geografia de outros locais e escalas ao longo dos anos escolares, tudo parte do Uruguai como referencial e ponto de origem.

Escola Municipal de Ensino Fundamental N. Sra. das Graças - Aceguá (BRA)

As atividades de campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora das Graças no lado brasileiro da fronteira ocorreram no dia 11 de novembro de 2019. Esta escola foi fundada em 2007 para atender as demandas decorrentes do aumento do número de alunos da região, funcionando em turno integral para receber alunos brasileiros e uruguaios.

Dialogando com docentes, discentes e demais funcionários da escola foram identificados vários aspectos que evidenciam vivências interculturais, destacadamente na política, em que os cidadãos *doble chapas,* possuidores tanto da documentação brasileira como da uruguaia, podem votar nas eleições dos dois países; no futebol, visto que é comum as crianças terem um time para torcer no Uruguai e outro no Brasil; nas festas e feriados nacionais e, sobretudo, no aspecto linguístico, pelo fato de a grande maioria da população falar, ou pelo menos compreender, a língua espanhola e a portuguesa com certa facilidade, formando também o dialeto do portunhol. Ambas Aceguás, mesmo sendo um ponto de encontro internacional, molda uma região híbrida de reciprocidade, onde se visualizam e se sente a intensa movimentação cultural e identitária específica do local.

Ao perguntar para as pessoas entrevistadas a respeito da atuação do PEIF na escola, elas manifestaram que ocorreram

diversas atividades e práticas, promovidas pelos participantes do programa durante seu funcionamento, e que foram enriquecedoras e proveitosas tanto para os professores como para os alunos que tiveram a possibilidade de estudar a partir de suas vivências. Pelos relatos, constatou-se um sentimento de perda em relação aos projetos articulados pelo PEIF, visto que a promoção de integração por eles realizada era gratificante e produtivo para os docentes e discentes da escola.

Ocorreu, ainda, a oportunidade, de diálogo com a professora de Geografia da referida escola. Ao contrário da diretora, chegou há pouco na cidade e, assim como o autor, não estava habituada a essa convivência intercultural construída nas áreas de fronteira. Ela comentou que identifica a presença de alunos uruguaios na sala de aula pelo sotaque "carregado", contudo não vê divergências ou disputas na sala de aula no que se tange às suas nacionalidades, visto que todos são dali, da região de Ambas Aceguás.

Há uma enorme presença de alunos uruguaios na escola, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O motivo, relatado pela diretora e demais funcionários da escola, se dá pelo fato de as escolas uruguaias oferecerem turno integral desde os primeiros anos, e os pais preferirem que seus filhos, especialmente quando pequenos, permaneçam apenas um turno na escola.

Outra razão para os alunos de Aceguá (URU) deslocarem-se para estudar no lado brasileiro é a ausência de Universidades no departamento de Cerro Largo, no Uruguai. Foi comentado que na cidade Melo (URU) há alguns cursos de licenciatura à distância. Porém, para outros cursos de graduação os uruguaios têm que ir a Montevideo, a 600 km de distância, para estudar, logo, preferindo se deslocar até Bagé, a 60 km de distância e ter acesso ao ensino superior brasileiro.

Ao perguntar se há alguma preocupação ou incentivo para trazer abordagens interculturais na aula de Geografia ou em atividades escolares, foi relatado que isso ocorre às vezes nas aulas de espanhol e, quando havia políticas como o PEIF, essas atividades de integração ocorriam mais frequentemente. Entretanto, não se tem uma abordagem dessas temáticas em aula, até porque isso não é previsto nas bases curriculares nacionais.

Outro ponto importante a ressaltar é que grande parte da população que vive (n)esse espaço e interage com a interculturalidade ali presente, não o percebe como algo distinto ou relevante. Depois de explicar as motivações de pesquisar aquela área e o interesse por compreender os processos que constituem essa comunidade fronteiriça, os entrevistados comentaram que por ser algo com o qual já estão acostumados desde sua criação, raramente percebem as potencialidades daquele ambiente.

Desafios à educação formal em região fronteiriça

Após as discussões teóricas acerca dos conceitos apresentados neste texto, a realização do trabalho de campo e a organização dos dados obtidos *in loco*, faz-se necessário verificar e identificar os desafios colocados à educação formal em regiões de fronteira, especificamente na região de Ambas Aceguás. Vale marcar aqui que esses desafios não são somente problemas presentes na área de estudo ou nas práticas observadas, mas também, potencialidades e aspectos que podem ser desenvolvidos ou incentivados por políticas públicas.

O primeiro desafio e também uma das primeiras problematizações que conduziram o autor ao presente tema de pesquisa, era verificar se os alunos de diferentes nacionalidades eram incluídos tanto no ambiente escolar, quanto nas premissas curriculares. O que se verificou é que em Ambas Aceguás a integração já se encontra consolidada, e os alunos de nacionalidades diferentes não são vistos como estrangeiros, mas sim vizinhos, colegas como quaisquer outros.

Entretanto, dentro da sala de aula não há abordagem direta sobre a diversidade cultural e os saberes produzidos na região, ou seja, as escolas seguem os respectivos planos de ensino nacionais, que por si só não integram ou incluem a riqueza (inter)cultural de áreas fronteiriças. Apesar dessa negligência dos planos de ensino e currículos nacionais com as áreas fronteiriças e escolas interculturais de fronteira, as vivências interculturais entre os estudantes também formam um espaço de ensino e aprendizado não formal pertinente a suas respectivas formações.

Outro ponto importante diz respeito à falta de recursos e políticas públicas para a organização de programas que promovam a integração das escolas de fronteira e a interculturalidade. O desenvolvimento de atividades como as do PEIF são essenciais para o incentivo à integração entre cidades fronteiriças, que podem acabar por desenvolver projetos em outros âmbitos, como planos econômicos e políticos nesses locais.

Essas políticas de promoção da interculturalidade, especificamente em escolas, podem oferecer cursos de formação aos professores que vêm de áreas distintas das regiões fronteiriças, e necessitam compreender o funcionamento dessa convivência e potencialidades que surgem a partir dela. Também, para saberem como lidar com os estudantes de diferentes nacionalidades de forma inclusiva e se beficiarem de um espaço diverso e rico para qualificarem suas aulas.

Considerações finais

A análise feita em ambas Aceguás, relativa ao ensino e suas potencialidades interculturais, buscou investigar e identificar os desafios e possibilidades do ensino em regiões de fronteira. Mesmo com a disponibilidade dos funcionários e professores das escolas e do apoio com a organização do trabalho de campo empreendido, seria interessante poder passar mais tempo em Ambas Aceguás e presenciar efetivamente as vivências interculturais, conversar mais com a população fronteiriça e ampliar o aprendizado sobre o espaço fronteiriço *in loco*.

O auxílio dos funcionários e professores das escolas para a organização e realização do trabalho de campo foi essencial, por isso esse trabalho destina-se também a eles que tanto contribuíram com o debate.

A consideração principal é de que as experiências interculturais em Ambas Aceguás se mantêm presentes e intensas, mas essa interculturalidade não é necessariamente utilizada dentro da sala de aula ou do ambiente escolar. Em relação às vivências da região, se percebe que os estudantes que moram de um lado da fronteira e estudam no outro, não se sentem como migrantes, eles enxergam o processo de migração como algo mais complexo,

que leve mais tempo e esforço, e isso representa a forte integração regional presente na área.

Sobre os caminhos futuros desta pesquisa, ficam em aberto inúmeras possibilidades de investigação, dentre as quais abordar os fluxos diários dos estudantes de ambos os lados da fronteira, com reflexões dos próprios alunos sobre suas motivações e expectativas nesse trânsito pendular entre as duas cidades. Uma associação entre essas percepções dos jovens fronteiriços e uma análise dos processos e políticas de transfronteirização na região, também seriam bem vindas para qualificar e desenvolver a discussão ainda mais.

Salienta-se, por último, que a fronteira entre as cidades de Aceguá (BRA) e Aceguá (URU) é um dos vários exemplos de que fronteiras não se restringem apenas a pontos de separação, conflito e divisão. Elas abrangem encontros e construções coletivas, integrações e interações muito ricas e culturalmente diversas, que devem ser lembradas e evidenciadas. Assim, faz-se necessário a constante análise e investigação dessas regiões, para que se amplie o conhecimento referente a esses espaços, dando visibilidade a essas experiências e vivências interculturais.

BIBLIOGRAFIA

BERTIN, Marta. O ensino de geografia na tríplice fronteira e o turismo como possibilidade de reflexão das representações sociais e espaciais. 2014. 209 p. Dissertação (Doutorado em Geografia) - UFRGS, Porto Alegre, RS, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Ensino Fundamental. Programa Escolas Interculturais de Fronteira. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CANCLINI, Néstor Garcia. Diferentes, Desiguales y Desconectados: Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, S.a., 2004.

CANDAU, Vera Maria. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M.; SOUSA, L. F. (Orgs.), Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferença(s) e Educação: aproximações a partir da perspectiva intercultural. Revista Educação On Line, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 1-42, 2005.

CARNEIRO FILHO, Camilo Pereira; LEMOS, Bruno de Oliveira. Brasil e Mercosul: Iniciativas de Cooperação Fronteiriça. Acta GeogrÁfica, Boa Vista, p.203-219, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; COSTELLA, Roselane Zordan. Brincar e Cartografar com os Diferentes Mundos Geográficos: A Alfabetização Espacial. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

DORFMAN, Adriana. Nacionalidade doble-chapa: novas identidades na fronteira Brasil - Uruguai. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz et al (Org.). A Emergência da Multiterritorialidade. Porto Alegre: Editora da Ulbra e UFRGS, 2008. p. 257-270

DORFMAN, Adriana. A condição fronteiriça diante da securitização das fronteiras do Brasil. In: NASCIMENTO, Durbens Martins; PORTO, Jadson Luis Rabelo. Fronteiras em perspectiva comparada e temas de defesa da Amazônia. Belém: Naea, 2013. p. 97-124.

DORFMAN, A.; LARA-VALENCIA, F.; VELOZO, E. G. Paisagem transfronteiriça: Ensinando e pesquisando em ambas Aceguás e ambos Nogales. Revista da ANPEGE, v. 16, n. 30, p. 363–382, 2020.

ESCOLAS DE FRONTEIRA. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira – PEBF. Brasília; Buenos Aires: Ministério da Educação; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008.

FERRARI, Maristela. Como Pensar a Identidade Nacional em Zonas de Fronteira? Uma análise a partir de dois conjuntos de cidades gêmeas brasileiro-argentinas. Boletim Goiano de Geografia, [s.l.], v. 39, p.1-18, 29 jul. 2019. Universidade Federal de Goias. http://dx.doi.org/10.5216/bgg.v39i0.55900.

IBGE. Aceguá - Cidades IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/acegua/panorama. Acesso em: 11 nov. 2019.

MACHADO, L. O. Estado, territorialidade, redes. Cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: Silveira M. L. (Org.). Continente em chamas. Globalização e território na América Latina, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira; 2005. p. 243-84.

ROSA, Márcio Marques; NUNES, Flaviana Gasparotti. Características e Desafios do Ensino de Geografia Geografia em Área de Fronteira: Considerações a partir do município de Coronel Sapucaia (MS). Boletim Gaúcho de Geografia, Porto Alegre, RS, p. 530-553, maio. 2015.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

URUGUAY, Observatorio Territorio. Perfil Municipal de Aceguá. Disponível em: https://otu.opp.gub.uy/perfiles/cerro-largo/acegua. Acesso em: 11 nov. 2019.

PEIXOTO, P. T. C. Multiculturalismo, transculturalismo e heterogênese urbana: composições da diversidade para a produção do transconhecimento. Revista Visões, n. 7, p. 2,jul. 2009/dez 2009. Disponível em: http://www.fsma.edu.br/visoes/principal.html. Acesso em 30 out. 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). Revista del Cesla, Warszawa, v. 8, p.9-19, 16 jan. 2008.

RAFFESTIN, Claude. A Ordem e a Desordem ou os Paradoxos da Fronteira. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). Território sem limites: estudos sobre fronteiras. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005, p. 9-15.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SILVA, Paulo Alves da. Premissas para um Currículo Escolar Intercultural no Contexto Das Fronteiras. Revista Geopantanal, Corumbá, v. 11, n. 21, p.141-150, nov. 2016.

STURZA, E. R. Das experiências e dos aprendizados no Programa Escolas Interculturais de Fronteiras. Salto para o Futuro, v. 1, p. 23-29, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

Sobre os autores

Adriana Dorfman (UFRGS)
Professora Associada do Departamento de Geografia e Professora Permanente do Programa de Pos-Graduação em Geografia da UFRGS, em Porto Alegre. Coordenadora do projeto Unbral Fronteiras. Co-chair da Comissão de Geografia Política da União Geográfica Internacional (CPG-IGU).

Chiara Brambilla (UBergamo-Itália)
PhD em Antropologia e Epistemologia da Complexidade. Professora assistente de Antropologia no Departamente de Ciências Humanas e Sociais na Universidade de Bergamo, Itália. É membra associada do Nijmegen Centre for Border Research – NCBR, na Universidade de Radboud, nos Países Baixos -, e da Associação de Estudos Fronteriços (ABS).

Daniel Furnish (ASU-EUA)
Estudante de mestrado, Escola de Justiça Social, Universidade do Estado do Arizona, nos Estados Unidos.

Edgar Garcia Velozo (UFRGS)
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS, em Porto Alegre.

Eliana Rosa Sturza (UFSM)
Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria.

Etta Kralovec (UArizona- EUA)
Doutora em Filosofia pela Universidade de Columbia. Professora de Ensino, Aprendizagem e Estudos Socioculturais na Universidade de Arizona. Coordenadora dos projetos Noyce Borders Scholars e Sin Fronteras Professional Development Community, em Sierra Vista, Estados Unidos.

Fabienne Leloup (UCL-Bélgica)
Professora do Instituto de Ciências Políticas de Louvain Europe, da Universidade Católica de Louvain (Bélgica), e presidenta do Instituto Franco-Belga de Fronteiras e Descontinuidades (IFD).

Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)
Licenciada, mestre e doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP/Campus de Presidente Prudente. Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Pesquisa (Geo)Grafias, Linguagens e Percursos Educativos. Pesquisadora da Rede Internacional de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação.

Francisco Lara-Valencia (ASU-EUA)
Professor associado da Escola de Estudos Transfronteiriços e da Escola de Ciências Geográficas e Planejamento Urbano da Arizona State University, em Tempe, nos Estados Unidos.

Geisa Zanini Rorato (UFRGS)
Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Urbanismo da Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Integrante do Observatório das Metrópoles - Núcleo Porto Alegre.

Igor Armindo Rockenbach (UFRGS)
Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutorando em Geografia com ênfase no Ensino de Geografia (POSGEA/UFRGS). Professor de Geografia.

Irasema Coronado (ASU-EUA; El COLEF-México)
Professora e diretora da Escola de Estudos Transfronteiriços da Arizona State University, em Tempe, nos Estados Unidos.

Jorgelina Tallei (UNILA)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente de Espanhol como Língua Adicional na Universidade Federal de Integração Latinoamericana (UNILA). Coordenadora do Projeto Pedagogia de Fronteira.

José Lindomar Albuquerque (UNIFESP)
Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Coordenador do Laboratório de Investigação em Migração, Nação e Região de Fronteira (LIMINAR).

Julian Mokwa Félix (UFRGS)
Bacharel em Relações Internacionais (UFRGS).

Laura Janaina Dias Amato (UNILA)
Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente de Português como Língua Adicional na Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA) e do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Latinoamericanos (PPG-IELA). Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem, Política e Cidadania.

Marcos Bohrer (IFC)
Licenciado e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutorando em Geografia com ênfase no Ensino de Geografia (POSGEA/UFRGS). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC – Campus Videira).

María del Rosario Brochado Rubin (IFD-Uruguai)
Mestra em Educação, Sociedade e Política pela Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO-Uruguai). Professora do Instituto de Formação Docente de Rivera.

Nestor André Kaercher (UFRGS)
Licenciado em Geografia e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Regina Coeli Machado e Silva (Unioeste)
Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Museu Nacional). Professora pesquisadora sênior na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora pesquisadora visitante na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Pesquisadora Produtividade nível 2 do CNPq (Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Roberto Filizola (UFPR)
Doutor em Geografia. Professor adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba.

Rogério Haesbaert
Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Curso de Pós-Graduação em Políticas Ambientales y Territoriales da UBA (Buenos Aires). Doutor em Geografia Humana pela USP (São Paulo, com Estágio Doutoral no Instituto de Estudos Políticos de Paris), Pós-Doutorado em Geografia na Open University (Inglaterra) sob supervisão de Doreen Massey.

Sylvie Considère (ESPE-França)
Professora de Geografia na Escola Superior de Professorado e Educação de Lille (ESPE Lille Nord de France) e membro do Instituto Franco-Belga de Fronteiras e Descontinuidades (IFD) em Lille, na França.

Tal Yaar-Waisel (UHaifa-Israel)
Doutoura em Geografia. Professora dos departamentos de Geografia e Ensino da Faculdade de Educação de Oranim e da Universidade de Haifa, em Israel.

Tony Payan (Rice-EUA; UACJ-México)
É titular da cátedra Françoise e Edward Djerejian para os estudos do México e Diretor do Centro para Estados Unidos e México do Instituto Baker de Políticas Públicas da Universidade de Rice. Professor associado de Ciências Sociais na Universidade Autônoma de Ciudad Juárez.

Zuila Guimarães Cova dos Santos (UNIR)
Doutora em Geografia (UFPR), professora do Departamento de Ciências da Educação – Guajará-Mirim (UNIR), Líder do Grupo de Estudos Interdisciplinares das Fronteiras Amazônicas – GEIFA/ UNIR, em Porto Velho.

Adriana Dorfman (UFRGS)
Chiara Brambilla (UBergamo-Itália)
Daniel Furnish (ASU-EUA)
Edgar Garcia Velozo (UFRGS)
Eliana Rosa Sturza (UFSM)
Etta Kralovec (UArizona- EUA)
Fabienne Leloup (UCL-Bégica)
Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)
Francisco Lara-Valencia (ASU-EUA)
Geisa Rorato (UFRGS)
Igor Armindo Rockenbach (UFRGS)
Irasema Coronado (ASU-EUA; El COLEF-México)
Jorgelina Tallei (UNILA)
José Lindomar Albuquerque (UNIFESP)
Julian Mokwa Félix (UFRGS)
Laura Janaina Dias Amato (UNILA)
Marcos Bohrer (IFC)
Nestor André Kaercher (UFRGS)
Regina Coeli Machado e Silva (Unioeste)
Roberto Filizola (UFPR)
Rogério Haesbaert
Rosario Brochado (IFD-Uruguai)
Sylvie Considère (ESPE-França)
Tal Yaar-Waisel (Oranim-Israel)
Tony Payan (Rice-EUA; UACJ-México)
Zuila Guimarães Cova dos Santos (UNIR)