

PARA ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NA FRONTEIRA: transpassar os limites curriculares

Marcos Irineu Klausberger ¹ 

RESUMO

Este texto se situa no campo do ensino de Geografia e dos estudos fronteiriços, compreendendo como cenário de pesquisa as cidades-gêmeas de Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai. O trabalho parte do pressuposto de que a fronteira é diferente dos demais territórios que constituem os Estados nacionais, parecendo haver uma densidade maior de particularidades que se refletem em muitas geografias. Defende a necessidade de propostas para a construção de um currículo diversificado, integrativo, ligado à vida, que contemple o lugar e as suas especificidades, concebido a partir das infinitas relações que mantém com o mundo. Com essa leitura, procura responder quais sentidos os currículos pensados para a Geografia devem atribuir à fronteira para dar conta desse espaço e de suas singularidades. Para tanto, o estudo evidencia a fronteira como uma totalidade, como um lugar social vivido e redimensionado em seus aspectos simbólicos e imaginários, representado por interações baseadas na cidadania, na binacionalidade, no trânsito diário e nas necessidades da comunidade local. Em congruência com a teoria, o corpus empírico advém da análise de documentos, examinando a proposição dos currículos no Brasil, sob as perspectivas política e pedagógica. Do interior desses movimentos, apontam-se caminhos para outros currículos, pensados sob o viés das espacialidades, demandando uma prática escolar geográfica que estimule o respeito ao diverso e contribua para uma aprendizagem mais significativa, permitindo aos alunos uma leitura do mundo a partir do seu lugar. A metodologia é bibliográfica.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Currículo, Complexidade, Estudos fronteiriços, Santana do Livramento-Rivera.

TO TEACH AND LEARN GEOGRAPHY AT THE BORDER: crossing curricular boundaries

ABSTRACT

This text is situated in the field of Geography teaching and border studies, comprising the twin cities of Santana do Livramento, in Brazil, and Rivera, in Uruguay, as a research scenario. The work starts from the assumption that the frontier is different from the other territories that constitute the national states, and there seems to be a greater density of particularities that are reflected in many geographies. It defends the need for proposals for the construction of a diversified, integrative curriculum, linked to life, that contemplates the place and its specificities, conceived from the infinite relations that they maintain with the globalized world. With this reading, seeks to answer which the meanings of the curricula thought for Geography must attribute to the frontier to account for this space and its singularities. Therefore, the work evidence the border is understood as a totality, as a social place experienced and resized in its symbolic and imaginary aspects, represented by interactions based on citizenship, binationality, daily movements and the local community needs. In congruence with the theory, the empirical corpus comes from the analysis of documents, examining the proposition of curricula in Brazil, from the political and pedagogical perspectives. From within these work fronts, proposes ways for other curricula, thought by the bias of spatiality, demanding a geographic school practice that encourages respect for the diverse and contributes to a more meaningful learning, allowing students a reading of the world from their place. The methodology is bibliographic research.

Keywords: Teaching of Geography, Curriculum, Complexity, Border studies, Santana do Livramento-Rivera.

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Autor Correspondente: Marcos Irineu Klausberger

E-mail: mklaustablet@gmail.com.

Recebido em 26 de Julho de 2023 | Aceito em 29 de Novembro de 2023.

1 DE(S) MARCANDO A LINHA

A questão das fronteiras tem sido controversa ao longo da história, mostrando que, desde o surgimento e o emprego da palavra na linguagem corrente, a fronteira vai assumir interpretações diversas, respondendo às necessidades dos grupos no espaço e no tempo. Na contemporaneidade, as fronteiras podem ser observadas e estudadas sob diferentes enfoques. Com esse olhar, Morin compreende as fronteiras como a unidade da dupla identidade, que é, concomitantemente, distinção e pertencimento, abertura e fechamento:

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

Assim, pensar a fronteira requer considerar a dialogicidade de relações, entendendo-a como um espaço simultaneamente plural e singular, marcado por uma identidade social e econômica que reflete, por um lado, a intersecção das culturas das nações vizinhas e, de outro, o desencontro das respectivas esferas político-administrativas. Por esse ângulo, convém reconhecer que o corte imposto pelo limite internacional não representa uma descontinuidade cultural e, em muitos casos, nem mesmo espacial. Mas, ao contrário, trata-se de uma zona que aponta para um espaço de interação específico, “composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialidade mais evoluída é a das cidades-gêmeas” (Machado *et al.*, 2005, p. 95).

A zona de fronteira se caracteriza por intercâmbios que, embora internacionais, criam um meio geográfico próprio, mas que parece ser perceptível apenas na escala local/regional (Steiman & Machado, 2012). Por essa razão, Oliveira reconhece as fronteiras como espaços dotados de especificidades: “São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si- cada fronteira é uma fronteira” (Oliveira, 2005, p. 380). A fronteira é lugar e, à sua maneira, mundo. É complexa! Destarte, cada fronteira é uma parte do todo, que é o espaço geográfico, aquilo que Santos (2009) consagra como sendo, a um só tempo, um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de ações e sistemas de objetos, em constante interação.

Com essa interpretação, este artigo toma como cenário de estudo as cidades-gêmeas de Santana do Livramento, no Brasil, e Rivera, no Uruguai, o maior centro urbano da diáde Uruguai-Brasil. No espaço referido, os contatos internacionais são facilitados pela inexistência de barreiras físicas ou de controles aduaneiros sobre o limite político, traduzindo-se numa mancha urbana contínua, conforme apresentado na imagem seguinte

Figura 1: Vista aérea das duas cidades: Rivera, na parte superior e S. Livramento, na parte inferior.



Fonte: Klausberger, 2020.

Devido à continuidade espacial, em Livramento-Rivera, as relações engendradas entre os lados do limite internacional parecem ser parte constitutiva do cotidiano dos sujeitos que coabitam com esta realidade. Desse modo, em áreas de fronteira, notadamente naquelas constituídas por cidades-gêmeas, os sujeitos, por meio de suas vivências, experenciam uma condição de transterritorialidade aberta, concebida como:

a manifestação de uma multiterritorialidade em que a ênfase se dá no estar-entre, no efetivamente híbrido, produzido através das distintas territorialidades. ... Destaca-se a própria transição, não no sentido de algo temporário, efêmero e/ou de menor relevância, mas no sentido de “trânsito” e imbricação territorial- não um simples passar-por, mas um estar-entre. Essa transição de territórios/territorialidades se manifesta... nos entrecruzamentos e nas sobreposições de relações sócio-espaciais (Haesbaert & Mondardo, 2010, p. 35).

O conceito de transterritorialidade, de certa forma, relativiza a própria ideia de fronteira internacional, uma vez que os habitantes dessas áreas parecem, muitas vezes, viver mais “na” fronteira do que em dois territórios estatais, tamanha a familiaridade com que vivenciam essa dupla territorialidade. Nessa perspectiva, as fronteiras produzem um “*milieu* próprio” (Steiman & Machado, 2012), uma cultura singular, que não pertence nem a um nem a outro lado do limite internacional, mas, pontualmente, faz-se por meio dele e só se manifesta por esta condição de liminaridade. Em outros termos, é a partir da existência da fronteira político-administrativa que parece se processar a produção de uma multiplicidade de fronteiras simbólicas.

Logo, para além de uma categorização de fronteira vinculada unicamente aos conceitos de território e nação, é importante considerar por quem ela é habitada e o caráter que esse espaço pode assumir, especialmente quando se trata de cidades-gêmeas. Há de se ressaltar as identidades, as manifestações e as interações que se constroem nessa incessante transposição de limites políticos impostos pelas determinações legais. Nesse ponto de vista, a zona de fronteira parece tornar-se visível quando se opera uma mudança na escala de análise, mantendo o Estado-Nação como pano de fundo, mas estudando a área formada pelas práticas específicas que dão vida e estão ligadas à existência da fronteira, lidando, dessa maneira, com o conceito de lugar, palco do cotidiano (Dorfman, 2009).

Por essa lógica, na fronteira Livramento-Rivera há uma justaposição de culturas e de identidades, por onde circulam não apenas mercadorias, mas também ideias, sonhos, imaginários, intensões e silêncios que, por vezes, fogem até mesmo ao entendimento da população local. Nessa conurbação testemunha-se uma mescla cultural que pode ser exemplificada não somente pela presença de brasileiros e uruguaios, mas ainda de cubanos, palestinos, haitianos, senegaleses e venezuelanos, promovendo um verdadeiro encontro babélico de línguas, transpassando a diversidade de valores culturais e se desdobrando em trocas e tensões políticas, econômicas e sociais, reverberando numa riqueza cultural e geográfica a toda a população que habita nessa fronteira. À vista disso, esse lugar, que também é mundo, parece solicitar um desdobrar de estudos e práticas educativas sobre essas e outras perspectivas apresentadas pelos processos culturais quanto ao sentido mais amplo de fronteira como territorialização da vida.

A fronteira, por ser integrada, é diferente dos demais territórios que constituem os Estados nacionais, parecendo haver uma densidade maior de particularidades que se refletem em muitas outras *geografias* (no sentido de espacialidades) e, portanto, precisam ser entendidas a partir da própria fronteira. Com essa leitura, é possível questionar: quais *geografias* emergem nesse local? Como pensá-las para uma educação não dissociada do vivido? Quais sentidos os currículos propostos para a Geografia devem atribuir à fronteira para dar conta deste espaço e de suas singularidades? A partir dessas indagações, este artigo, derivado de uma tese de doutorado, tem como objetivo compreender, a partir das espacialidades que emergem no contexto da fronteira, o que está ausente nos currículos escolares e que precisam emergir, em sala de aula, mediante os conceitos e temas trabalhados pelo ensino de Geografia. A abordagem metodológica está fundamentada nos preceitos da pesquisa qualitativa (Flick, 2009), operacionalizada a partir da análise de documentos e de revisão bibliográfica.

2 SANTANA DO LIVRAMENTO E RIVERA: UMA FRONTEIRA SINGULAR

Cidades-gêmeas, Livramento (RS) e Rivera (RV) formam um conjunto urbano significativo, com mais de 155 mil habitantes. No entanto, possuem graus de hierarquia diferentes para os seus respectivos Estados: Rivera, mesmo pertencendo a um conjunto nacional menor, é capital do departamento de mesmo nome, ocupando uma posição administrativa mais importante que Livramento, que é sede de município. Nessa esteira, importa destacar que a distância de Rivera à Montevideu é diferente da distância de Livramento à Brasília, não apenas euclidianamente, mas também manifestada na imposição de leis e acordos, geralmente pensados por quem nunca viveu nessa fronteira.

Segundo Dorfman (2009), em comparação com outras fronteiras, a fronteira de Livramento-Rivera é única. Entre as razões para tal excepcionalidade, menciona a inexistência de ascendência de uma cidade sobre a outra, o entrelaçamento da infraestrutura, o compartilhamento do centro urbano e os vínculos intensos e cotidianos, que, reiteradamente, escapam às limitações impostas politicamente, indo ao encontro de construções comuns e específicas. As relações políticas, econômicas e culturais são tão intensas de modo a conferir à conurbação o título metafórico de Fronteira da Paz. Nesse sentido, Livramento-Rivera pode ser entendida como uma "fronteira viva, caracterizada por várias formas de cooperação e entrelaçamento entre os campos sociais presentes, em que mesmo os confrontos são superados por práticas que podem levar à integração" (Martins, 2002, p. 250).

Quem vive nessa fronteira, mesmo sabendo que logo ali, "do outro lado", seja outro país, não vive pensando no outro como um estrangeiro, mas nas alternativas de fazer deste uma continuação do seu território a partir das relações e possibilidades proporcionadas por esse espaço. Assim, parecem conhecer toda a escala de poder manifestada (objetiva e subjetivamente) no cotidiano. A construção espaciotemporal de Livramento-Rivera, tende a justificar tal sentença. Isso porque esse lugar, desde a sua formação (anterior aos seus respectivos Estados nacionais), parecer, amiúde, desconsiderado os limites jurídico-administrativos, articulando-se e desarticulando-se de acordo com a porosidade permitida. Dessa maneira, os laços entre uruguaios e brasileiros, mesmo com suas adversidades, subsistem e amadurecem, convertendo-se em intercâmbios que vão da culinária à linguagem, do comércio às relações familiares, do jogo que transita entre o legal e o ilegal.

Nessas cidades, a linha divisória corre ao longo de uma rua, sinalizada por pequenos marcos de concreto, geralmente imperceptíveis, já que ao seu redor estão instalados bancas de camelôs ou cambistas. Essa divisão tem como espaço privilegiado o Parque Internacional (Fig. 2), a única praça binacional do mundo, onde se ergue o obelisco de fronteira ladeado pelas bandeiras do Uruguai e do Brasil.

Figura 2: Parque internacional: símbolo da convivência fraternal entre Brasil e Uruguai



Fonte: Prefeitura de Santana do Livramento / Ascom.

Nessa conurbação, não há feições naturais que separem a área dos dois municípios. O relevo da região é pouco acidentado, possibilitando visualizar a cidade vizinha a partir de pontos de observação mais altos, como em prédios ou em cerros, dando a impressão de que as duas cidades são apenas uma (Fig. 1). Visto que essas cidades estão separadas (ou unidas) por uma rua, o acesso de um lado para o outro é algo naturalizado, passando quase que despercebido no vaivém dos moradores locais. Estes, explicam Bentacor-Rosés e Ángelo (1998, p. 73), *“no realizan sus recorridos, sus reuniones de trabajo, ocio o residencia ciñéndose a las áreas que políticamente se han delimitado para cada ciudad. Sus vidas cotidianas escapan a estas limitaciones, a estos trazados”*, rompendo, assim, com as abstrações conceituais do Estado, de nação, de cultura nacional, e emergindo em suas práticas cotidianas.

É habitual que pessoas vivam de um lado e trabalhem ou estudem de outro. Muitos deles dispõem de dupla cidadania: formando famílias binacionais. Nessa complexidade, onde o entrelaçamento entre os sujeitos locais é evidente, a origem de cada formação familiar parece ser um elemento que merece destaque na composição do espaço fronteiriço. Essas famílias, que foram se constituindo independentemente dos limites territoriais, foram responsáveis, em boa medida, pelo amálgama cultural, social e econômico observado nas relações que se estabelecem no dia a dia dessa fronteira. O hábito de tomar chimarrão/*mate*, comer churrasco/*asado*, juntamente com o bilinguismo e o portunhol parecem ser os aspectos culturais mais latentes que, devido ao contato geográfico e com o passar dos tempos, criaram-se e intensificaram-se nesse espaço, construindo uma cultura e uma identidade particular.

O crescimento econômico, lento e precário, possivelmente ocorra devido a se situarem na periferia dos respectivos países. Por essa razão, o desenvolvimento dessas cidades só foi (e continua sendo) possível devido à relação de complementaridade, onde as necessidades de uma são sanadas pela outra. Nessa conurbação, as articulações estabelecidas entre seus habitantes abrangem várias esferas, muitas vezes sem a anuência dos centros decisórios nacionais. Em algumas situações,

as autoridades representativas dos órgãos oficiais em nível nacional ou estadual veem-se obrigadas a “fechar os olhos”, não por estarem coniventes com o desrespeito às leis, mas pelo fato de conhecerem a realidade local, compreendendo o quanto os acertos informais são vitais para o desenvolvimento da comunidade fronteiriça (Müller, 2002, p. 226).

Dentre esses acertos informais destaca-se, com efeito, a ausência de controle nas áreas urbanas (e adjacentes), facilitando a prática de contrabando, tolerada desde o período da colonização devido ao isolamento geográfico dessas cidades em relação aos centros econômicos dos seus respectivos Estados. O contrabando é visto como uma prática naturalizada pelos moradores locais, suprindo periodicamente suas cestas básicas com produtos comprados “do outro lado da linha/*línea*”.

El hábito de comprar del lado brasileiro, aun en periodos que monetariamente pueda ser poco conveniente como ha ocurrido en diferentes oportunidades, pone de manifiesto que esas actividades se relacionan mucho más con una vivencia diaria de gran influencia en la vida cotidiana de los fronterizos y que puede rastrearse incluso en la memoria familiar. Precio, calidad, costumbre y la existencia o no de sustitutos en el propio mercado son los elementos básicos que explican los flujos de consumidores en la frontera. No importa el valor del peso para los brasileños a la hora de comprar queso y dulce de leche (Bentacor-Rosés, 2010, p. 86).

Há também o “contrabando-formiga” que, diferentemente do contrabando de grande volume, se refere àqueles que transportam pequenos ou médios volumes para revender em outros locais. Esse tipo de contravenção é uma forma de subsistência, parecendo ser uma resposta aos altos níveis de desemprego de uma região sem desenvolvimento industrial e com atividades que geram poucos postos de trabalho (Dorfman, 2009).

As oscilações cambiais, que ora beneficiam os habitantes de uma cidade, ora de outra, tornam essa fronteira um espaço propício ao comércio de produtos fabricados nos países envolvidos, favorecendo ainda a comercialização de mercadorias procedentes de outras partes do mundo. Segundo Machado (2010, p. 69), “as cidades-gêmeas, são, no mínimo, binacionais, mas com frequência abrigam pessoas de diferentes lugares do país e do mundo”. Livramento-Rivera não foge a essa dinâmica, sendo o comércio um dos motivos principais que atraem estrangeiros, caracterizando-se como um espaço cosmopolita e multicultural.

Na última década, imigrantes haitianos, senegaleses, cubanos e venezuelanos escolheram essa fronteira como sua morada. Contudo, a presença da comunidade árabe-palestina, muito mais antiga, salienta-se entre os imigrantes, sendo visíveis em estabelecimentos comerciais tanto do lado uruguaio como do lado brasileiro. Alguns utilizam como estratégia comercial a prática do “espelhamento”, instalando duas lojas do mesmo ramo, uma em cada cidade, para poderem fazer frente às variações cambiais (Dorfman, 2009). Nos estabelecimentos comerciais, tanto em Livramento como em Rivera, é possível efetuar o pagamento em reais, pesos ou dólares, fazendo com que a “mudança” de moedas seja um elemento central da vida cotidiana da fronteira, constituindo-se, além disso, como uma fonte de ocupação para um número significativo de habitantes, formais e informais.

Porém, se existe um limite para a coexistência dos habitantes dessas cidades, ele é representado pelo campo futebolístico, com demonstrações de uma identidade que religa esses sujeitos às suas respectivas nações. Para os torcedores mais ferrenhos, as vitórias só parecem ter graça se comemoradas “do outro lado”, ou seja, invadindo o território do perdedor. Para evitar confrontos entre os torcedores, o policiamento local vê-se obrigado a fechar as principais passagens das ruas que unem uma cidade à outra (Müller, 2002). Entretanto, em um jogo de Copa do Mundo, por exemplo, quando o enfrentamento não é direto, encontra-se brasileiros torcendo pela seleção uruguaia e vice-versa, dizendo-se sul-americanos ou, até mesmo, fronteiriços. Nessa conurbação, é recorrente que torcedores do Grêmio ou do Internacional, times do Rio Grande do Sul, também torçam pelo *Nacional* ou para o *Peñarol*, times uruguaios.

Na fronteira Livramento-Rivera, há um viver diverso e singular. Ela envolve um mundo de sentidos que perpassam os territórios nacionais, mas que, muitas vezes, apenas quem a vive parece conhecer. Tais sentidos parecem derivar da necessidade de convivência e sobrevivência entre espanhóis e portugueses, há mais de dois séculos. Esses sujeitos precisam ler constantemente as relações que se constituem cotidianamente, necessitando estabelecer uma geopolítica de convivência local, que rompe com os limites do território e lida com os não-limites do espaço fronteiriço. São práticas espontâneas e naturalizadas. Nesse contexto, parece se concretizar a integração que tanto é almejada para a consolidação do Mercosul. Até mesmo porque, na leitura de muitos fronteiriços, “*Aquí hay Mercosur hace mucho tiempo*” (Bentacor-Rosés, 2010, p. 98). Se no caso de Livramento-Rivera esse processo se desenvolve melhor do que o Mercosul dos gabinetes institucionais, com suas demandas políticas e econômicas, cabe valorizá-lo, investigá-lo e transformá-lo, contribuindo cada vez mais para a sua integração, pois:

os brasileiros e os uruguaios da fronteira, embora próximos geograficamente, encontram-se distanciados por legislações nacionais ..., fazendo com que a linha imaginária - a linha de fronteira - adquira conformações objetivas ...- principalmente nas cidades - onde medidas econômicas ou políticas implementadas afetam imediatamente... a população vizinha (Mélo, 2004, pp. 126-127).

Na fronteira, as decisões tomadas pelos governos centrais, em Brasília ou em Montevidéu, se entrecruzam, sendo que nem sempre essas resoluções vão ao encontro dos anseios da população. Aliás, parece ser a burocracia com que esses Estados lidam com as suas fronteiras os maiores entraves para que esses espaços, enquanto lugares, assegurem o seu desenvolvimento e fortaleçam a sua identidade. Herança da modernidade, o Estado, de acordo com Sousa Santos (2010, p. 151), desempenha dupla função:

As culturas nacionais, enquanto substâncias, são uma criação do século XIX,... são o produto histórico de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado. O papel do Estado é duplice: por um lado, diferencia a cultura do território nacional face ao exterior; por outro lado, promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional.

Acredita-se que essa condição tende a se manifestar nos currículos escolares, tanto num como noutra país, uma vez que são fundamentados em documentos oficiais construídos por agências e organismos governamentais responsáveis pelo sistema educacional de cada nação. O currículo é o instrumento de concretização do projeto político e pedagógico da escola que, por sua vez, pode consagrar a fala ou o silêncio, produzir efeitos e instituir significados (Louro, 2001), inclusive sobre como um país constrói discursivamente o seu território ou como o território lhe pertencendo, fazendo com que os sujeitos de uma dada nação se sintam, ou não, participantes desse espaço.

No Brasil, o tema fronteira parece ser pouco estudado pelas Ciências da Educação, bem como pouco refletido nas políticas públicas, em razão, talvez, da tradição institucional brasileira que, historicamente, “esteve de costas para suas fronteiras” (Pereira, 2009, p. 58). É notório que a herança de tal postura, no que se refere a aspectos educativos para essas regiões, até recentemente, tenham sido tratados nas políticas educacionais de forma unilateral e homogênea, sem considerar a singularidade fronteiriça que presumiria, no mínimo, a observância à pluralidade cultural.

Essa interpretação parece se materializar na pesquisa de Fedatto (2005) que, estudando escolas brasileiras localizadas na fronteira Ponta Porã (Brasil)-*Pedro Juan Caballero* (Paraguai), constatou que a escola da fronteira não se diferenciava das demais.

tendo por base o currículo adotado, a primeira impressão que parece tornar-se certeza é uma “típica escola brasileira”. ... E o conteúdo? ...é todo baseado nos livros didáticos enviados pela FAE/MEC, isto é, o aluno de Ponta Porã recebe o mesmo conteúdo que do Amazonas ou Pelotas (RS), uma vez que... o currículo não se traduz em projetos e atividades que contemplem as particularidades locais (Fedatto, 2005, p. 495).

Em pesquisa realizada por nós (Klausberger, 2020), na qual se investigou os currículos adotados para a Geografia em Livramento verificou-se que, de forma análoga, a mesma sentença aplicava-se às escolas dessa fronteira. Nessas instituições, a *geografia* da vida cotidiana parecia estar ausente nos currículos propostos para a Geografia escolar. Ocasionalmente, quando associavam algum objeto de conhecimento à fronteira, desconsideravam o lado uruguaio, evidenciando que os currículos estavam submetidos a forças centrípetas, orientados para dentro do território brasileiro, negligenciando as especificidades desse espaço.

Todavia, toma-se como pressuposto que a complexidade cultural das fronteiras, principalmente quando se trata de cidades-gêmeas, requer ações (e reflexões) educativas para atender uma população diferenciada pela língua, por costumes, crenças e saberes. A escola é um espaço geográfico. As escolas de fronteira representam esse espaço numa escala de existência, constituindo-se em um lugar, inclusive curricular. Por esse ângulo, a Geografia deve partir da reflexão do espaço de vivência, construindo o raciocínio espacial e a linguagem geográfica propícia ao movimento entre os saberes escolares e a vida dos educandos.

Presumindo que essas escolas, por sua posição geográfica, deveriam enfatizar constantemente o conceito de fronteira, articulando-o a outros, para a compreensão do lugar e das relações que esse estabelece com outras partes do mundo, na próxima sessão analisa-se como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, concebe tal conceito para o componente curricular de Geografia.

3 A FRONTEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

No Brasil, por ser federação, a construção do currículo se inicia na regulação nacional, passa pela coordenação do Governo Federal, em regime de colaboração com os estados e municípios, para então ser proposto às escolas. Tarefa complexa, visto que o Brasil é um país de dimensões continentais, com grande diversidade regional e marcantes desigualdades sociais. Estabelecer currículos nessa realidade é uma atribuição que compete ao Ministério da Educação, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394 (1996) [LDB], a qual está organizada em duas perspectivas: a política e a pedagógica.

A perspectiva política, a partir da qual a LDB determina o currículo, se refere à divisão de tarefas entre a União e os estados quando estabelece para a Educação Básica, em seu Art. 26, na redação dada pela Lei nº 12.796 (2013), que em todos os sistemas de ensino e em cada estabelecimento escolar: “Os currículos... devem ter base nacional comum, a ser complementada... por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Nessa esteira, a Lei nº 13.415 (2017) acrescentou, no texto do Art. 35-A da LDB, que: “A parte diversificada dos currículos... deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”.

A perspectiva pedagógica se refere ao paradigma curricular adotado pela Lei. Mesmo tratando separadamente do Ensino Fundamental e do Médio, a LDB traça as diretrizes dos currículos de ambos segundo um paradigma comum, expresso em termos de competências básicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, conforme consta nos artigos 32 e 35 da Lei nº 9.394 (1996). Com o modelo curricular firmado pela LDB, a observância das diretrizes estabelece que tanto a base nacional comum como a parte diversificada prestem contas das competências que os alunos deverão construir (Klausberger, 2023).

Na BNCC (Brasil, 2017), a parte destinada à Geografia, no Ensino Fundamental (Anos Finais), é estruturada em um texto introdutório que trata de cada um dos anos do curso e por um quadro para cada um desses anos, organizado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Inserido na unidade temática “Conexões e escalas”, o termo “fronteira” comparece na BNCC somente nos dois últimos anos, no espaço reservado às habilidades a serem desenvolvidas. Nessa matriz curricular, tal conceito parece ser pensado, exclusivamente, sob o viés geopolítico, solicitando a análise das áreas de tensão e conflito nas regiões de fronteira da América, no 8º ano (EF08GE11), e da Europa, Ásia e Oceania, no 9º ano (EF09GE08) (Brasil, 2017). Essa abordagem, ao vincular os espaços fronteiriços a conflitos e obstáculos, parece corroborar a representação que entende a fronteira como análoga ao limite jurídico-administrativo dos Estados nacionais, relacionando-a, por conseguinte, a ideia de divisão/separação espacial.

Importa destacar que as alterações curriculares requisitadas pela BNCC exigem adequações no contexto escolar. Desse modo, as políticas curriculares, ao serem propostas, tendem a reorganizar os instrumentos que auxiliam a prática pedagógica, como os livros didáticos, que buscam reproduzir as orientações expressas nos documentos. Diante disso, o risco é que a Geografia escolar tenda a ser determinada pelo conteúdo desses materiais.

É forte essa marca, posto que tais conteúdos estabelecidos a partir do Livro Didático chegam à escola e aos professores com a autoridade de seus autores, dos referenciais que trazem da relação deles com a academia e o forte peso da sua tradição. ... É nessa dinâmica do fazer docente que afirmamos o quanto os conteúdos das aulas são mais determinados pelo Livro Didático de Geografia do que pela leitura das práticas espaciais dos estudantes ou mesmo de opções conceituais da geografia acadêmica (Santana Filho, 2017, pp. 244-245).

Nesse sentido, ainda que a BNCC determine a complementação dos currículos comuns por uma parte diversificada, esses livros, muitas vezes sendo o único recurso teórico e didático utilizado pelos professores, não encaminham para tal proposta. Assim, concebidos para uma realidade nacional, esses materiais acabam por silenciar os múltiplos pertencimentos culturais dos sujeitos aos quais os processos de ensino-aprendizagem se destinam. Portanto, seja em Tabatinga, Corumbá ou Livramento, a omissão daquilo que está “do outro lado da linha” tende a dificultar o entendimento da fronteira como uma zona, como uma totalidade, pois ignora a outra língua, a outra história, bem como as memórias em comum, as afetividades e os laços tecidos durante séculos de contato. Cabe à escola e ao ensino de Geografia construir um currículo que rompa com essa abordagem, trazendo para a sala de aula o lugar e as suas especificidades, mostrado a partir das infinitas relações que mantém com o mundo.

Por sua vez, na BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018) a Geografia é um componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada também pela Filosofia, História e Sociologia. Por essa razão, o documento não lida separadamente com as disciplinas. Esse material é estruturado por um texto introdutório, que trata das aprendizagens a serem desenvolvidas. Para isso, o documento está organizado em categorias da área, assinalando que essas: “são fundantes para a investigação e a aprendizagem, não se confundindo com temas ou propostas de conteúdos” (Brasil, 2018, p. 550). São elas: política e trabalho; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; tempo e espaço; e, território e fronteira.

Indicando a fronteira e o território como categorias a serem empregadas na compreensão das ideias, dos fenômenos e dos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o documento orienta que, nessa etapa, o estudo dessas categorias deve possibilitar aos educandos “compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas, mobilizar a curiosidade investigativa sobre o seu lugar no mundo, possibilitando a sua transformação e a do lugar em que vivem, enunciar aproximações e reconhecer diferenças” (Brasil, 2018, pp. 552-553).

Comparando a BNCC para o Ensino Fundamental (Anos Finais) com a do Ensino Médio, observa-se uma abordagem mais complexa em relação ao conceito de fronteira, relacionando-o aos Estados nacionais, mas também aos conceitos de cultura, identidade e territorialidade. Além disso, a fronteira não é pensada unicamente a partir das fronteiras políticas, pois ainda considera a polissemia e os diferentes sentidos e significados a que a ela é atribuído. Ou seja, ao conceber a fronteira como uma das categorias que devem permear os temas e conteúdos das Ciências Humanas no Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) parece conferir maior importância a esse conceito em comparação à proposta para o nível de ensino anterior.

Entretanto, é sabido que peças formais e burocráticas, ainda que bem fundamentadas pedagogicamente, não promovem, por si só, a melhoria da qualidade do ensino. É preciso criar as condições necessárias à sua execução, isto é, a tradução da lei, das normas e das recomendações curriculares nacionais em currículos que possam ser colocados em ação nas escolas, em propostas pedagógicas adequadas aos diversos estados, regiões e municípios- inclusive os fronteiriços.

Em vista disso, na sequência do texto, sugerem-se encaminhamentos a essa proposição, buscando mostrar, a partir das espacialidades que emergem no contexto da fronteira, o que está ausente nos currículos escolares e que precisa emergir, em sala de aula, mediante os conceitos e temas trabalhados pelo ensino de Geografia, tornando, assim, o estudante mais capacitado a ler o mundo em suas diferentes escalas.

4 LER O LUGAR (A FRONTEIRA!) PARA COMPREENDER O MUNDO

Acredita-se que a concretização de um currículo que dê conta das particularidades locais e regionais depende da autoria docente. Para tanto, em Geografia, compete aos professores reconhecer que o espaço é um texto, onde: “as primeiras linhas são os lugares, os quadros mentalmente desenhados são as paisagens, o reconhecimento de limites e fronteiras são os territórios e suas territorialidades e as ações sobre este texto fazem parte do próprio aluno” (Costella, 2014, p. 193).

Logo, compreendendo um conjunto de metodologias a serem desenvolvidas, os conceitos que estruturam a Geografia devem comparecer cotidianamente no desenvolvimento das competências e habilidades. Os professores, em suas práticas, devem promover situações em que os educandos consigam compreender a articulação existente entre o espaço, a paisagem, o território, a territorialidade, o lugar, a globalização, as técnicas e as redes, em diferentes escalas. Mediante a apreensão desses conceitos torna-se possível a reflexão sobre os diversos conteúdos que derivam desse entendimento. Ou seja, independentemente do espaço que os alunos vivem e estudam, esses conceitos devem estar presentes no dia a dia da sala de aula. Os conceitos em si não mudam de um lugar para o outro. O que muda, na realidade, é o conteúdo desse espaço, o que demanda pensar, didaticamente, a transposição do contexto local para um olhar a partir dos conceitos-chave da Geografia.

Em suas atividades cotidianas, os sujeitos produzem a sua *geografia*, pois, ao trabalharem, divertirem-se, circularem pela(s) cidade(s), constroem lugares, produzem o espaço, condicionam os seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido. Consequentemente,

Ao construírem geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo *geografias* e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas. A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade (Cavalcanti, 2012, p. 45).

Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento, construindo uma prática crítica e reflexiva, fornecendo subsídios para o educando lidar com as espacialidades e com as transformações que ocorrem nesses espaços, capacitando-o para ler o mundo de forma complexa e plural. Assim, para que os conhecimentos cotidianos ascendam ao nível dos conceitos científicos, permitindo a construção de um pensamento que possibilite ver a fronteira e, consequentemente, o mundo, não somente como um conjunto de coisas, mas também como “capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais” (Cavalcanti, 2012, p. 163), articulados em quadros animados pelas ações que os movimentam, a Geografia deve partir da reflexão e do estudo do espaço de vivência, construindo o raciocínio espacial e a linguagem propícia ao movimento entre os saberes escolares e a vida dos alunos.

A fronteira, por ser integrada, é diferente dos demais territórios que constituem os Estados nacionais, parecendo haver uma densidade maior de particularidades que se refletem em muitas outras *geografias* e, portanto, precisam ser entendidas a partir da própria fronteira, pois, amiúde, só quem a vive parece conhecê-las. Daí a necessidade de proposições para a construção de um currículo diversificado, integrativo, ligado à vida, que contemple o lugar e as suas especificidades, estudado a partir das infinitas relações que estabelece com o todo, que é o mundo globalizado.

Nessa perspectiva, retoma-se a pergunta que movimenta a pesquisa: quais sentidos os currículos propostos para a Geografia devem atribuir à fronteira Livramento-Rivera para dar conta desse espaço e de suas singularidades? Como resposta, almeja-se que a Geografia, envolvendo a ação dos estudantes e a valoração dos seus conhecimentos prévios, admita infinitas possibilidades de dialogar com a fronteira a partir de suas

especificidades e de suas expressões dimensionadas na paisagem, no território e no lugar, mediante as lentes da globalização. Para que haja uma aproximação a esse entendimento, as práticas pedagógicas devem estar voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, pautando-se, por conseguinte, na inter-relação entre conceitos, procedimentos e atitudes ligados ao espaço geográfico, com vistas a uma postura de permanente reflexão do cotidiano e da vida em sociedade. A fronteira, sendo parte constituinte do espaço geográfico, brinda com várias possibilidades operacionais em diferentes escalas e, se manifestando através de diferentes formas em si mesma, enquanto unidade espacial relacional.

Com esse enfoque, a fronteira deve ser lida a partir do conceito de paisagem, propondo, em sala de aula, a reflexão dos processos responsáveis pela (trans)formação dos aspectos visíveis das duas cidades. Por meio da prática de observação, direta ou indireta, os alunos precisam interrogar a paisagem, compreendendo os diversos elementos que a compõem, incluindo aqueles que, à primeira vista, não estão explícitos para o sujeito observador. A conurbação Livramento-Rivera apresenta uma paisagem peculiar: no rural, fazendas que se estendem de um lado a outro da fronteira; no urbano, barracas de cambistas, praças, hotéis, *free-shops*, lojas-espelho, mesquitas, camelôs. Os estudantes, ao compreenderem as relações entre esses (e outros) elementos, enxergarão, com mais clareza, que a articulação que engendra essas cidades é fruto de uma longa história em comum, pois a leitura da paisagem também reflete a leitura do tempo.

Nesse sentido, a prática de observação ainda contribui para o desenvolvimento da habilidade de compreensão da dimensão espaciotemporal, fundamental para que o educando assuma uma postura de estranhamento e desnaturalização frente àquilo que hoje é tido como natural, permitindo que os fenômenos aparentemente evidentes revelem dúvidas e contradições em sua composição espacial, até mesmo porque “a fronteira é, quase sempre, a consagração de determinada correlação de forças políticas e, como tal, tende a esconder o *front* (a disputa) que a engendrou, naturalizando-a” (Haesbaert & Porto-Gonçalves, 2006, p. 14).

Assim, ao tratar sobre os processos relacionados ao poder- poder de afetar, influenciar, controlar o uso social do espaço- se lida com o conceito de território. Na fronteira, esse conceito deve destacar não somente os processos de controle (político/jurídico/administrativo), mas, essencialmente, os processos de dominação (econômico/social) e apropriação (simbólico/cultural) desse espaço, mostrando que esses processos, na maioria das vezes, não são coincidentes com o limite internacional.

Em Livramento-Rivera, a composição da paisagem, dominada em suas feições naturais por uma topografia de coxilhas e recoberta por pradarias mistas, denota a continuidade espacial dessa área, evidenciando que a natureza não respeita os limites políticos, cujo significado é resultante da formação socioespacial que o constituiu. Destarte, o conceito de território, entendido como um híbrido entre a sociedade e a natureza, favorece a compreensão da inter-relação dos eventos naturais e sociais, no espaço. A discussão a respeito das fronteiras naturais e artificiais, as tensões ambientais no bioma Pampa ou a correlação entre as feições de relevo, as condições climáticas e a produção de energia eólica, por exemplo, são temáticas locais que possibilitam o desenvolvimento da referida habilidade.

Ademais, a explicação de que os processos de controle, dominação e apropriação do território dificilmente coincidem com o limite político-administrativo, compreende as diferentes práticas espaciais que exprimem os fluxos e os vínculos, materiais e imateriais, que os fronteiriços estabelecem entre si e com o espaço que se relacionam, indicando, assim, as territorialidades. Isso significa que pensar a fronteira através do conceito de território, demanda, também, a reflexão acerca da ideia de pertencimento e de identidade, estabelecendo articulações entre o espaço geográfico com o lugar do aluno, de forma que eles reconheçam as relações de poder em seu cotidiano.

Os fronteiriços convivem na justaposição de dois territórios. Dessa forma, há um viver múltiplo, complexo: viver a fronteira é viver o mesmo território de forma diversa; é viver numa sobreposição e imbricação de distintas territorialidades, com caminhos e descaminhos. Posto isto, é eminente que se possa analisar a fronteira pela ótica local e englobar aquilo que não é apenas visível, mas que é de existência simbólica, imaterial: a moral, os padrões de conduta, o idioma, os gostos e as afetividades; apontando, à vista disso, para o conceito de lugar. O estudo do lugar, pelo educando, de que pertence a ele, favorece a compreensão da sua identidade, pois o lugar representa o espaço de vivência, de continuação do próprio aluno e de suas relações. A partir da cultura e das práticas espaciais, o que os faz ser brasileiros ou uruguaios? E na fronteira, o que são? Acredita-se que o ensino de Geografia, relacionando o conceito de território ao processo de construção da identidade, também precisa dar conta desses questionamentos.

Não se trata, contudo, somente de estudar a fronteira a partir do contexto local, mas de fazer, por meio de diferentes metodologias, emergirem características locais que possam ser aplicadas para o entendimento de outros espaços, em escalas de complexidades mais amplas, ultrapassando a experiência espacial dos educandos, desenvolvendo, desse modo, a habilidade de representação espacial. Representar um espaço não é apenas percebê-lo, mas compreendê-lo no mundo, como parte e todo, numa abordagem multiescalar que vai do local ao global, retornando ao local. Didaticamente, quando se representa um espaço é oportuno que o estudante o aproxime de suas vivências, bem como trate das interações que esse espaço estabelece com outras partes do mundo.

Por essa razão, na prática pedagógica, é preciso realçar a Geografia do(s) lugar(es) através de “caminhadas mentais” que, via situações-problema, desafiam a pensar, a refletir e a acomodar novos conhecimentos. No caso da fronteira, essa proposta parece ser mais significativa se os alunos forem instigados a “transitar em ambos os lados da linha”, transpassando, cotidianamente, os limites do território, compreendendo as relações que Livramento e Rivera estabelecem entre si e com outros lugares do mundo. A dinâmica campo-cidade, as flutuações cambiais, a questão do contrabando e a relação entre a precarização do trabalho e as migrações, entre outros temas possíveis de serem estudados, ilustram a inserção dessas cidades (lugar), em uma lógica global. Assim, a Geografia deve propor ações e reflexões sobre o espaço local objetivando a construção de outras ações e reflexões que encaminham à abstração do conhecimento, capaz de ser utilizado em qualquer composição espacial, independentemente da escala de análise.

A representação espacial também é compreendida pelas habilidades de leitura, produção e interpretação de mapas e outras textualidades. Diante disso, a cartografia deve ser considerada em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos e sistemas conceituais que permitam ler e escrever, sinteticamente, as características do espaço. Na fronteira, a leitura e a interpretação de representações cartográficas devem lidar com mapas dinâmicos e representativos, elaborados com e sem o emprego de “linhas coloridas ou pontilhadas” (Raffestin, 2005, p. 12) que marcam a divisão política e administrativa entre as cidades, uma vez que a fronteira constitui-se num espaço social transitivo, composto por semelhanças e diferenças provocadas pela presença e pela ausência do limite internacional.

Em síntese, os conceitos estruturantes da Geografia devem estar sintonizados à construção de habilidades e competências, cabendo ao professor, cotidianamente, promover movimentos didáticos que levem os educandos a compreenderem a articulação existente entre o lugar, a paisagem, o território, a(s) territorialidade(s), a globalização, as redes e as técnicas, em diferentes escalas. É mediante a imbricação e a retroação desses conceitos que parece ser possível a mudança de perspectiva que concebe a fronteira como a separação de unidades políticas e soberanas (própria à noção de limite), para a concepção que a entende como zona, constituída por um espaço de interpene-tração mútua e de constante manipulação de estruturas sociopolíticas e culturais distintas. Assim, os conceitos de lugar, paisagem, território, territorialidade, rede e zona de fronteira apontam para o caráter dinâmico dos processos e interações afetivas, econômicas, culturais e políticas e sugerem que uma das propriedades do espaço fronteiriço, por mais que se queira delimitá-lo, é a de ser um “sistema aberto” (Morin, 2005), evidenciando o caráter dialógico e relacional dessa área.

5 TRANSPASSAR OS LIMITES CURRICULARES

A fronteira é um espaço multicultural, lugar da copresença e da coexistência. É parte e todo, é transdisciplinar. Lugar do encontro e do desencontro, o seu estudo requer a efetivação de saberes e fazeres pedagógicos que possibilitem a compreensão de sua dinâmica como uma totalidade, trabalhando com conhecimentos integrados, abertos, que considerem a complexidade inerente à realidade da fronteira. Nessa direção, concerne à escola destacar a relação entre o cotidiano e a construção de conceitos no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, considerando o papel da cultura local e da cultura escolar como dimensão da formação da cidadania.

Na fronteira, o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, assume um conjunto indissociável de culturas, saberes, preceitos, tensões, silêncios e reconstruções constantes. Compete à Geografia compreender essa singular complexidade. Em sala de aula, as práticas pedagógicas propostas a partir desse espaço devem favorecer a igualdade, a liberdade de expressão, a valorização do conhecimento (e do desconhecimento também!), a textualização da vida e a fraternidade entre as diferenças. Para tanto, cabe ao professor de Geografia, em trabalho coletivo com os educandos, ser autor de suas práticas, baseando-as em processo cotidiano de produção do conhecimento, primando por um trabalho interpretativo, relacional e de análise crítica sobre os saberes escolares.

À vista disso, aventam-se caminhos para outros currículos, dinâmicos, transpassados por referenciais de diferentes universos. Nessa perspectiva, trabalhar o cruzamento de culturas presentes na fronteira demanda uma prática escolar geográfica que estimule, efetivamente, o respeito ao diverso e contribua para uma aprendizagem mais significativa, permitindo, assim, aos estudantes, habitantes desse espaço, uma leitura do sentido de suas inserções no mundo a partir do seu lugar. Uma proposta foi aqui reverberada. Como a fronteira, no entanto, ela não é fechada e inexorável; segue aberta e receptiva para novos olhares, novas dúvidas e novas interpretações.

REFERÊNCIAS

- Bentancor-Rosés, G. & Angelo, R. (1998). Abordaje de las fronteras desde un enfoque interdisciplinario: la cotidianeidad desde el espacio público. In: Strohaecker, T. *et al.* (Orgs.). *Fronteiras e Espaço Global*. Porto Alegre: AGB.
- Bentancor-Rosés, G. (2010). Una frontera singular. La vida cotidiana en ciudades gemelas: Rivera (Uruguay) y Sant'Ana do Livramento (Brasil). In: Nunes, A, Padoin, M. & Oliveira T. (Orgs.). *Dilemas e diálogos platinos: fronteiras*. Dourados: Ed. UFGD.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: a etapa da educação infantil e a etapa do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil (2018) *Base Nacional Comum Curricular: a etapa do ensino médio*. Brasília, DF: MEC.
- Cavalcanti, L. (2012). *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papyrus.
- Costella, R. (2014). Ensinar o quê... para quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade. In: Martins; R., Tonini, I. & Goulart, L. (Orgs.). *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Dorfman, A. (2009). *Contrabandistas na fronteira gaúcha: escalas geográficas e representações textuais*. [Tese de doutorado] Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fedatto, N. (2005). Educação em Mato Grosso do Sul: limitações da escola brasileira numa divisa sem limites na fronteira Brasil-Paraguai. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Haesbaert, R. & Porto-Gonçalves, C. (2006). *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: Ed. UNESP.

- Haesbaert, R. & Mondardo, M. (2010). Transterritorialidade e antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. *GEOgraphia*, 12(24), 19-50. doi: [10.22409/GEOgraphia2010.v12i24.a13602](https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2010.v12i24.a13602)
- Klausberger, M. (2020). *O ensino de Geografia nas escolas de fronteira: transpassar os limites curriculares*. [Tese de doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Klausberger, M. (2023). Currículo, complexidade e construção do conhecimento: relações implicadas do saber, aprender e educar. *Revista Espaço do Currículo*, 16(1), p. 1-15. doi: [10.15687/rec.v16i1.65671](https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65671)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei Nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais e dar outras providências. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Louro, G. (2001). O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: Costa, M. (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Machado, L. et al. (2005). O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Machado, L. (2010). Cidades na fronteira internacional: conceitos e tipologia. In: Nunes, A, Padoin, M. & Oliveira T. (Orgs.). *Dilemas e diálogos platinos: fronteiras*. Dourados: Ed. UFGD.
- Martins, M. (2002). Pagos, passagens, incertezas... o drama da fronteira. In: MARTINS, M. (Org.) *Fronteiras culturais: Brasil- Uruguai-Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Mélo, J. (2004). Fronteiras: da linha imaginária ao campo de conflitos. *Sociologias*, 6(11), 126-146. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5447>
- Morin, E. (2005). *O método 1: a natureza da natureza*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina.
- Müller, K. (2002). Práticas comunicacionais em espaços de fronteira: os casos do Brasil-Argentina e Brasil-Uruguai. In: MARTINS, M. (Org.) *Fronteiras culturais: Brasil- Uruguai-Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Oliveira, T. (2005). Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-prático. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Pereira, J. (2009). Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. *Revista Múltiplas Leituras*. 2(1), 51-63. doi: [10.15603/1982-8993/ml.v2n1p51-63](https://doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v2n1p51-63)
- Raffestin, C. (2005). A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: Oliveira, T. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: Ed. UFMS.
- Santana Filho, M. (2017). Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente. In: Tonini, I. et al. (Orgs.). *O Livro Didático de Geografia e os desafios para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina.
- Santos, M. (2009). *A natureza do espaço: técnica, tempo. Razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp.
- Sousa Santos, B. (2010). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Steiman, R & Machado, L. (2012). Limites e fronteiras internacionais: uma discussão histórico-geográfica. In: Trincherro, H. & Oliveira, T. (Orgs.). *Fronteiras platinas: território e sociedade*. Dourados, MS: Ed. UFGD.