



## **O ENSINO DE GEOGRAFIA NA FRONTEIRA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM LIVRAMENTO-RIVERA**

TEACHING GEOGRAPHY ON THE BORDER: TEACHING CONCEPTS AND PRACTICES IN LIVRAMENTO-RIVERA

LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN LA FRONTERA: CONCEPTOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LIVRAMENTO-RIVERA

**Marcos Irineu Klausberger**

Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, mklaustablet@gmail.com

**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 de que formas o contexto fronteiriço impacta a atuação docente e o ensino de Geografia. Para tanto, a pesquisa é baseada na análise qualitativa de entrevistas realizadas com professores de Geografia da Educação Básica, de Santana do Livramento e de Rivera. Do interior desses movimentos evidenciam-se saberes e fazeres pedagógicos distintos entre os docentes uruguaios e brasileiros, atribuindo-se essas diferenças aos locais onde esses sujeitos realizaram a formação inicial, à estrutura curricular dessa e ao fato de serem, ou não, lugarizados ao espaço fronteiriço. Destarte, apresentam-se sugestões para a formação continuada dos professores de Geografia, com o intuito de valorizar a fronteira como espaço pedagógico e promover práticas que integrem conhecimentos, experiências e a realidade local.

**Palavras-chave:** ensino de Geografia; currículo; estudos fronteiriços; Santana do Livramento-Rivera.



**Abstract:** This text is situated within the field of Geography education and border studies, taking as its research setting the twin cities of Santana do Livramento, in Brazil, and Rivera, in Uruguay. The study is based on the assumption that border areas differ from other territories that make up nation-states, appearing to possess a higher density of particularities that are reflected in diverse geographies. It argues for the need to develop proposals aimed at constructing a diversified, integrative, life-connected curriculum that considers place and its specificities, conceived through the countless relationships it maintains with the world. From this perspective, the study seeks to understand how the border context impacts teaching practices and Geography education. The research is based on a qualitative analysis of interviews conducted with Geography teachers from Basic Education in both Santana do Livramento and Rivera. Within these dynamics, distinct pedagogical knowledge and practices emerge between Uruguayan and Brazilian teachers, with these differences attributed to the locations where they received their initial training, the curricular structure of that training, and whether or not they are locally rooted in the border area. As a result, suggestions are presented for the continuing education of Geography teachers, aiming to value the border as a pedagogical space and to promote practices that integrate knowledge, experiences, and local realities. **Keywords:** teaching of Geography; curriculum; border studies; Santana do Livramento- Rivera.

**Resumen:** Este texto se sitúa en el campo de la enseñanza de la Geografía y los estudios fronterizos, teniendo como escenario de investigación las ciudades gemelas de Santana do Livramento, en Brasil, y Rivera, en Uruguay. El trabajo parte del supuesto de que la frontera es distinta a otros territorios que conforman los Estados nacionales, presentando una mayor densidad de particularidades que se reflejan en múltiples geografías. Se defiende la necesidad de propuestas orientadas a la construcción de un currículo diverso, integrador, vinculado a la vida, que contemple el lugar y sus especificidades, concebido a partir de las múltiples relaciones que este mantiene con el mundo. Desde esta perspectiva, se busca responder de qué maneras el contexto fronterizo impacta en la práctica docente y en la enseñanza de la Geografía. Para ello, la investigación se basa en el análisis cualitativo de entrevistas realizadas a docentes de Geografía de la Educación Básica, tanto de Santana do Livramento como de Rivera. En el interior de estos movimientos, se evidencian saberes y prácticas pedagógicas distintas entre docentes uruguayos y brasileños, diferencias que se atribuyen a los lugares donde realizaron su formación inicial, a la estructura curricular de dicha formación, y al hecho de estar, o no, arraigados al espacio fronterizo. En consecuencia, se presentan propuestas para la formación continua de docentes de Geografía, con el objetivo de valorar la frontera como espacio pedagógico y promover prácticas que integren saberes, experiencias y la realidad local.

**Palabras-clave:** enseñanza de Geografía; plan de estudios; estudios fronterizos; Santana do Livramento-Rivera.

## Introdução

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. 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 esta realidade. Nessa conurbação há uma justaposição de culturas e de identidades, testemunhando-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.

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).

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. Assim, partimos do pressuposto que a complexidade 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 e do estudo do espaço de vivência, construindo o raciocínio espacial e a linguagem geográfica propícia ao movimento

entre os saberes escolares e a vida dos estudantes. Mas, afinal, quais *geografias* emergem nesse local? Quais são as especificidades que os currículos propostos para a Geografia devem apresentar em escolas de fronteira? O contexto fronteiriço impacta a atuação docente e o ensino de Geografia, ou não? A partir dessas indagações, este artigo, derivado de uma tese de doutorado (Klausberger, 2020), tem como objetivo apresentar uma análise da Geografia escolar no contexto fronteiriço, destacando características, limites e possibilidades para a formação continuada de professores.

Com esse intuito, esclarece-se que a abordagem metodológica da tese está fundamentada nos preceitos da pesquisa qualitativa, operacionalizada a partir de entrevistas individuais em profundidade (Duarte, 2012). Assim, realizamos entrevistas com professores de Geografia, colhendo o depoimento de dez sujeitos. O grupo é composto por cinco brasileiros e cinco uruguaios. Todos são formados em Geografia e atuam em escolas públicas situadas em Livramento ou em Rivera. Além disso, como material de apoio às entrevistas, analisamos os currículos de Geografia empregados em escolas localizadas na área da fronteira Livramento-Rivera, substanciados nos planos anuais fornecidos pelos sujeitos professores participantes desta pesquisa. O Quadro 1 apresenta os sujeitos selecionados para a amostragem:

Quadro 1 - Sujeitos professores entrevistados<sup>1</sup>

Professores Entrevistados	Nacionalidade	Instituição formadora	Ano de diplomação	Tempo de magistério	Atua nos níveis
Breno PBR01	BR	UFPel (Pelotas)	1998	21	EM
Rafael PBR02	BR	UFPel (Pelotas)	2007	08	EF/EM
Astrid PBR03	BR	UniOeste (F. Beltrão/PR)	2008	09	EF/EM
Sílvia PBR04	BR	UFSM (Santa Maria)	1995	20	EM
Ilana PBR05	BR	UFPel (Pelotas)	1988	30	EM
Ursula PUY06	UY	CeRP (Rivera)	2017	04	CB
Ruana PUY07	UY	CeRP (Rivera)	2016	04	CB
Ully PUY08	UY	CeRP (Rivera)	2014	05	CB
Giulia PUY09	UY	IPA (Montevideo)	1998	21	CB
Yago PUY10	UY	CeRP (Rivera)	2011	08	CB/BAC

Fonte: Autor (2020).

<sup>1</sup> Para preservarmos a identidade dos entrevistados, atribuímos nomes fictícios aos mesmos.

Neste artigo, apresentamos um recorte das narrativas, selecionando algumas questões do roteiro empregado para a coleta de dados. Os diálogos foram gravados e posteriormente transcritos, sendo o texto o suporte para a realização das análises. Essas foram feitas mediante a categorização das respostas, que foram trianguladas com as outras informações coletadas durante a pesquisa. Destarte, afora essa introdução e as considerações finais, o texto está organizado em três seções, assim intituladas: da parte diversificada do currículo e das potencialidades da fronteira enquanto espaço pedagógico; a abordagem da fronteira nas aulas de Geografia; e, o conceito de fronteira na perspectiva dos professores: formação inicial e vínculos com o lugar.

### **Da parte diversificada do currículo e das potencialidades da fronteira enquanto espaço pedagógico**

Inicialmente, apresentamos aos respondentes as legislações decorrentes das políticas educativas nacionais, no Uruguai (Ley nº 18.437/2008. Art. 13ºB) e no Brasil (Lei nº 12.796/2013. Art. 26.), que tratam da exigência do estudo dos contextos locais. Nesse momento, questionamos se os currículos que orientavam as suas práticas pedagógicas contemplavam, ou não, esse dispositivo.

Em seus discursos, os docentes uruguaios Giulia e Ully argumentam trabalhar com a multiescalaridade dos fatos e dos fenômenos geográficos, buscando continuamente a relação parte-todo:

“Sim [...] em alguns programas sempre está definido no que você vai focar, [...] do local, da experiência do aluno, certo? Para o macro, certo? Ou você pode fazer o contrário, mas nunca pode deixar de lado o contexto do aluno, certo? Porque é o que eles sabem, então eles não são uma folha em branco [...] eles vêm com um acervo de conhecimento, mesmo que seja simplesmente do aspecto da convivência, da escola. [...] eles vêm do ensino fundamental, então eles têm um acervo de conhecimento, e, aqui, o que você tem que fazer é justamente aumentar esse acervo de conhecimento, mas sem deixar de lado o fato de que eles já trazem essas experiências. Portanto, muitas habilidades também precisam ser desenvolvidas, mas eles já as têm. O que você vai fazer é trabalhar com o que eles têm, e a maneira de despertar o interesse é trazendo algo que eles já sabem. [...] Então, a melhor maneira é partir justamente do que ela tem” (Giulia, PUY09, tradução nossa).

“Sim, [...] eu sempre parto do cotidiano. Para ensinar, digamos, parte-se do particular para o geral. Tento fazer com que eles conheçam primeiro o seu espaço, que se aproximem dele e, depois, ampliem suas perspectivas e horizontes. É por isso que o tema da cultura local é tão importante” (Ully, PUY08, tradução nossa).

Com a mesma postura, Rafael, compartilha uma de suas experiências:

“Uma das características que a gente sempre faz com os alunos é, por exemplo, quando estou trabalhando urbanização no 2º ou no 3º ano do Médio, mostrar que o local, que as nossas cidades tem os mesmos problemas ou os mesmos benefícios que cidades distantes daqui também têm. Nós temos pobreza, temos áreas da cidade que são bastante ricas, temos áreas comerciais, temos problemas ambientais, questão de enchentes, por todas as transformações que passou a cidade, preservação de áreas verdes. E, tudo isso, sempre comparando com Rivera. Então são essas relações que nós trabalhamos: algumas diferenças, algumas similaridades. [...] a gente trabalha muito essas questões locais, né?” (Rafael, PBR02).

Nessa ilustração, o movimento pedagógico relatado por Rafael contempla aquilo que, em nosso ponto de vista, deveria ser recorrente nas aulas de Geografia de Livramento e de Rivera, pois estabelece um paralelo entre as duas cidades, consideradas como partes de um todo: a zona de fronteira. Esse todo, por sua vez, se converte novamente em parte quando a projeta em escalas de complexidades mais amplas, comparando-a com outros lugares do mundo. Por seu turno, Giulia e Ully evidenciam que o papel do professor é levar os estudantes a construírem, a partir dos conhecimentos que já possuem, novos conhecimentos, avançando para outros e mais elevados patamares de entendimento.

Entretanto, a leitura desses sujeitos parece não ser uma unanimidade dentre os docentes que atuam nessa fronteira. Ilana e Breno, por exemplo, são enfáticos em suas respostas:

“Isso tá só na lei, não existe. No currículo que digo, essa parte diversificada não existe. De trabalhar fronteira? Nós não temos que trabalhar fronteira. Não faz parte. [...] Mas aí tu imagina, se nós não conseguimos nem dar conta do [currículo] comum, a parte diversificada muito menos” (Ilana, PBR05).

“Não. Poucas vezes é dito isso pra um professor, em alguma reunião, que tem que haver essa parte de conhecimento, que tem que diversificar os conteúdos e o próprio currículo. Então, por desconhecimento, o professor não faz. E, se sabe que vai mudar a prática dele, que é aquele caderninho que ele já tem pronto lá, e tem que trabalhar com outros assuntos, eu acho que complica muito” (Breno, PBR01).

Todavia, independentemente de trabalharem ou não com os contextos locais, na sequência dos nossos diálogos, todos os entrevistados se mostraram favoráveis às práticas que partem da realidade do aluno, apontadas por eles como importantes à aprendizagem. Nesse sentido, Batista explica a relevância dessa tarefa:

Cabe ao professor possuir clareza epistemológica da sua ciência e estar atento ao seu redor. É nessa esfera de compreensão que a abertura à autoria se conecta de maneira intensa com o lugar do aluno e a presentificação geográfica [...]. Assim sendo, a produção autoral, que parte das exigências do entorno e se elabora através de vivências prévias, é compromisso das aulas de



Geografia, tendo o professor uma responsabilidade de instigar condições objetivas nas quais ela possa ser plenamente exercida (Batista, 2019, p. 23).

Para fomentar as condições referidas pelo autor, consideramos que o professor deve ser capaz de ler a paisagem a partir da complexidade engendrada pela forma, pela função, pela estrutura e pelo processo que a constituiu, buscando, inclusive, o reconhecimento dos vínculos de pertencimento ou estranhamento que os estudantes têm para com este lugar. Com essa perspectiva, intencionando conhecer a visão desses sujeitos quanto às potencialidades da fronteira enquanto espaço pedagógico, perguntamos aos professores se a possibilidade de aproveitar desses sentimentos e significações, em sala de aula, favoreceria, ou não, o ensinar/aprender Geografia.

As professoras Ursula e Astrid, empregando o conceito de lugar, pontuam:

“Eu acho que sim, o pertencer a um lugar envolve toda a parte sentimental, né? Tem muitos geógrafos até que falam da Geografia da percepção, né? [...] O perceber um lugar tem muito a ver com esse sentimento de pertencer. E eu acho que é bom trazer isso. Pra explorar essa identidade, essa identificação com o lugar e esse orgulho do lugar onde a gente mora. E isso a gente vê que acontece bastante, e se a gente explora isso na sala de aula a gente obtém vários resultados” (Ursula, PUY06, tradução nossa).

“A gente pode utilizar a questão do lugar, do apreço, do local, do pertencimento, né? [...] A Geografia tem essa questão do pertencimento, né? E aqui é estranho, porque como é tudo muito longe, pra eles isso aqui é o mundo” (Astrid, PBR03).

A professora Ursula parece referir-se a autores ligados à Geografia Humanista, trazendo em sua fala, mesmo implicitamente, o conceito de topofilia, evidenciando as teorias que fazem parte da sua formação. Assim, depreende que os vínculos de afetividade que os seus alunos estabelecem com o lugar tendem a ser propulsores para um trabalho que lhes despertam interesse, favorecendo, a partir de projetos pedagógicos, a produção autoral desses sujeitos. Astrid, por seu turno, traz outra informação relevante para a análise, comentando que, devido à distância da(s) cidade(s) em relação a outros centros urbanos, para os estudantes, essa fronteira “é o mundo”.

Já as professoras Giulia e Ilana organizam as suas respostas com base nos conteúdos que trabalham em sala de aula:

“Sim, porque se eu vou trabalhar com o relevo, por exemplo: por que Rivera cresceu daquele jeito? O que aconteceu? Por que os bairros cresceram daquele jeito? [...] Então, aqui, você tem os limites naturais: o córrego, certo? Cursos d’água que estão lá. Você vai ter os cerros, certo? Então, aí você pode falar com eles: onde a cidade foi construída, foi no morro? Ou a cidade foi

construída em uma superfície plana, onde é mais fácil para a população acessar? Sobre qual tipo de relevo é melhor construir? Então, falamos sobre erosão, como o relevo se desgasta. Então, quando chove, para onde vai a água? Quando chove, quais ruas inundam mais? O que essa água carrega? O que acontece ao redor morro? [...] Onde tem vegetação, o que acontece quando a água escorre? (Giulia, PUY09, tradução nossa).

“Não sei te dizer. Aqui, pra ensinar a questão do Rio Grande do Sul (RS), pode ser. E também o RS não é todo homogêneo, porque a parte norte é completamente diferente do sul, né? Mas poderia, até pra estudar o RS, até pra questão da realidade que, aqui **[Livramento]**, é diferente do resto **[RS]**. Faz uma comparação, sei lá. A questão do relevo, da economia. Muitas pessoas estão saindo daqui **[Livramento]** e indo pra Caxias, né? Isso tá acontecendo muito e o pessoal que retorna vê a cidade com outros olhos. Talvez gostem daqui por não conhecer outros lugares. É bom pra ver que aqui não é o único lugar que existe e que é bom. Aqui não tem fonte de emprego” (Ilana, PBR05).

No entanto, o distanciamento em suas concepções é evidente. Giulia, utilizando exemplos, constrói a sua argumentação mediante uma “Geografia dos porquês” (Costella; Schaffer, 2012). Nessa “Geografia”, a partir da relação natureza-sociedade, propõe aos educandos uma reflexão a respeito dos aspectos observáveis das duas cidades, concebendo, assim, a fronteira como uma totalidade. Para essa professora, a paisagem do lugar parece ser entendida como um laboratório para a compreensão das paisagens de inúmeros outros lugares. Por outro lado, Ilana evidencia que a Geografia que trabalha encontra um fim quando alcança o limite político entre o Brasil e o Uruguai. Isso porque, além de nos dar a impressão de lidar com o conceito de lugar a partir do senso comum, refere-se reiteradamente ao estado gaúcho, desconsiderando o lado uruguaio.

A análise dessa questão mostra que a maioria dos docentes concorda com a ideia de que, trazendo para a sala de aula os vínculos de afetividade que os estudantes estabelecem com o lugar, a aprendizagem tende a tornar-se mais promissora. Entretanto, isso não significa que tal proposta seja praticada por esses sujeitos. Breno, por exemplo, embora considere válida essa abordagem, é evasivo em sua resposta:

“Acho que eu vejo como possível. Agora, realmente, eu não tinha pensado nisso. Aqui é diferente mesmo, eu já vi alguns falarem com orgulho da cidade. Mas é interessante porque, qual é o motivo, né? Se a gente for buscar lá na história, como é que surgiu Livramento, como é que essa fronteira que ia e vinha, as guerras que houve, nem era pra ter esse sentimento. [...] Fronteira da Paz, por quê? Como é que foi trabalhado isso pra chegar nesse ponto, né?” (Breno, PBR01).

Nesse momento do diálogo, parece termos despertado em Breno inquietações que, para nós, já deveriam fazer parte do seu cotidiano enquanto professor em Livramento. Essas dúvidas,



contudo, revelam a ausência de articulação entre tempo e espaço no raciocínio empregado por esse sujeito, uma vez que, buscando explicações para o título “Fronteira da Paz” nos séculos XVII e XVIII (marcados por conflitos entre as colônias portuguesa e espanhola) desconsidera as relações de solidariedade, complementaridade e dependência que constituíram e seguem constituindo as cidades de Rivera e de Santana do Livramento, furtando-se, assim, à complexidade exigida para a compreensão da multidimensionalidade da fronteira (Klausberger, 2023).

### **A abordagem da fronteira nas aulas de Geografia**

Pretendendo conhecer como os docentes lidavam com o conceito de fronteira, em sala de aula, na sequência da entrevista questionamos se tratavam desse conceito em suas práticas pedagógicas, se havia algum conteúdo específico ao qual relacionavam à fronteira e, ainda, como trabalhavam com esta.

Dos cinco professores que atuam na cidade brasileira, quatro alegaram trabalhar com a fronteira como objeto de conhecimento. Todavia, analisando os planos disponibilizados, apenas em dois encontramos itens que justificariam as suas afirmações. Nestes, o termo “fronteira” aparece como um conteúdo isolado nos materiais de Rafael (“As fronteiras e os territórios do mundo”, do 8º ano); e de Astrid (“Lugar, espaço, paisagem, limites e fronteiras”, do 7º ano). Breno, por sua vez, indica lidar com a fronteira nas turmas que atua, relacionando-a ao ambiente e à economia. No entanto, quando explica como trabalha com o conceito em questão, parece-nos que o confunde com o conceito de limite:

“Eu digo pra eles que as fronteiras são administrativas. Muitas vezes usando um recurso natural, um rio ou um relevo e, muitas vezes, não. Então, vou trazendo essas ideias pra eles, vou mostrando no mapa. Dou o exemplo dos Estados Unidos que são retas, e que é diferente do que a gente tá acostumado aqui, no Brasil” (Breno, PBR01).

Além da aparente imprecisão conceitual, nesse depoimento, enunciados como “eu digo pra eles”, “[eu] vou mostrando no mapa”, “[eu] dou o exemplo”, “[eu] vou trazendo essas ideias pra eles” nos levam a inferir que esse sujeito parece investir no que Becker (2012) denomina de “o mito da transmissão do conhecimento”, por meio do qual o docente acredita que aquilo que conhece pode ser depositado na mente dos educandos - seja por meio de longas explanações orais, da cópia de intermináveis textos ou, até mesmo, de enfiadinhos “exercícios” mnemônicos de “fixação”. Nessa linha de raciocínio, Batista (2019, p. 22) assevera que um professor que

adota tal postura está, “[...] mesmo que não perceba, pensando no aluno a partir de si próprio, o que pode ser profissionalmente frustrante e pedagogicamente ineficaz”.

Já Ilana é a única professora que relata não trabalhar com o conceito em questão:

“Se trabalha mais com os pequenos o conceito de fronteira. [...] No Ensino Médio, não se trabalha. Seria mais nas séries iniciais [...] se trabalha muito a cidade, município e a questão da fronteira nas séries iniciais, no 5º ou no 6º ano, por aí” (Ilana, PBR05).

Essa professora, inconscientemente, vincula a fronteira à cidade onde vive, pois a pergunta que proferimos não tratava em específico de Livramento-Rivera, mas do conceito em si. Com esse olhar, Ilana parece admitir como correta a ideia dos círculos concêntricos, empregando-a, implicitamente, em suas práticas pedagógicas. Nessa abordagem, a análise do espaço parte dos círculos de referência mais imediata do aluno para os círculos com maior raio de referência, desconsiderando a multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos, necessária à construção de raciocínios espaciais complexos (Cavalcanti, 2012).

Por seu turno, Sílvia, embora alegue fazer uso do conceito de fronteira em suas aulas, traz um discurso semelhante ao de Ilana, associando o conceito às cidades-gêmeas e recorrendo ao modelo de análise que vai do espaço próximo e supostamente mais simples para o mais distante e que seria mais complexo:

“A gente trabalha por projetos sobre a cidade. Mas, Rivera, não. Só Livramento. [...] porque tu tem que partir do teu ponto, da tua cidade, da tua casa, né? [...] e aí vai avançando” (Sílvia, PBR04).

O testemunho dessa professora nos traz outra informação relevante: a de que, quando trabalha a fronteira que habita, restringe-se a tratar apenas de Livramento, evidenciando que o currículo que adota parece estar submetido a forças centrípetas, isto é, a Geografia que pratica em sala de aula encontra uma “barreira” quando alcança o limite internacional.

Analisando os depoimentos dos sujeitos que lecionam em Livramento e os planos anuais que nos forneceram, observamos um trabalho pedagógico diferente daquele que acreditamos que deveria ser empreendido. Isso porque, dentre as informações que nos prestaram, deparamo-nos com teorias e práticas que, sob o nosso ponto de vista, já deveriam ter sido suplantadas, como o tratamento dicotômico e excludente dos fatos e fenômenos em sua escala local e global ou a crença de que a escola é um espaço para transmitir informações ao invés de construir, juntamente com os alunos, conhecimento. A ausência do vocábulo “fronteira” nos planos de ensino ou, até mesmo, a presença, mas como um conteúdo isolado da rede de conhecimentos da qual faz parte, também é motivo para termos o referido entendimento.

Já os professores que atuam em Rivera parecem apresentar uma postura didática diferente da postura dos professores brasileiros. Dos cinco docentes que entrevistamos, todos declararam lidar, em suas práticas pedagógicas, com o conceito de fronteira. De acordo com o seu planejamento, Ursula, professora do *Ciclo Básico*, diz trabalhar com esse conceito juntamente com a questão das migrações, fazendo uma comparação da fronteira Rivera-Livramento com alguma outra fronteira do continente americano. Mas, além disso, quando lida com outros conteúdos, menciona que,

“Em tudo isso dá pra colocar o conceito de fronteira e trazer pra nossa realidade, que é aquilo que está perto deles, o que eles conhecem, o que eles podem visualizar melhor e associar melhor os conteúdos” (Ursula, PUY06, tradução nossa).

Ou seja, a professora parece vincular, cotidianamente, os conteúdos que trabalha ao conceito de lugar. Nessa direção, quando expõe como lida com o conceito de fronteira, manifesta as suas preferências:

“Eu gosto de trabalhar com a percepção deles, que eles possam visitar o lugar, que eles possam vivenciar a experiência. Eu acho que esse é um jeito de apropriação do conteúdo, quando a gente não trabalha só o teórico, mas o une a uma parte prática, com uma parte visual, com uma experiência. [...] Não só fronteira, como qualquer outro conteúdo que a gente queira trabalhar e que a gente possa fazer isso. Mas, no caso que eu não tenho como levar eles até o lugar, eu gosto muito de trazer a situação até eles, seja através de uma história, seja através de um vídeo. Trazer o conceito até o lugar onde eles estão, né? [...] pra que eles possam não ver isso como algo que está longe, e sim no cotidiano deles para que, assim, eles possam se apropriar desse conceito ou desse conteúdo” (Ursula, PUY06, tradução nossa).

11

Em sua fala, Ursula demonstra saber que, além do lugar servir como um laboratório para se conhecer o mundo, também leva em consideração a faixa etária dos estudantes (12-14 anos de idade) para a elaboração de suas aulas, visto que, nessa etapa de desenvolvimento, os sujeitos tendem a estar vivenciando a transição do estágio operatório concreto para o estágio das operações formais, segundo a teoria piagetiana (Becker, 2012).

O professor Yago, assim como Ursula, também compara, em sala de aula, a fronteira México-Estados Unidos com a fronteira em que vive, valorizando esta última por ser uma fronteira de paz e de integração. Além disso, relaciona esse conceito a outros, como à cultura e à economia, articulando-os ao cotidiano dos estudantes:

"[...] a questão da economia, do real, do peso, quando serve, quando não serve, [...] tudo o que isso implica para a economia de uma cidade e de outra, está

diretamente relacionado a todos esses conceitos." (Yago, PUY10, tradução nossa).

E, na sequência de sua resposta, comenta como desenvolve o conceito em sua prática pedagógica:

"Começo com a parte sobre limites: O que é um limite? O que é uma linha? E o que é uma fronteira? A fronteira vai além disso; é uma zona de intercâmbio, cultural, de línguas, de muitas coisas [...]. Eu abordo isso da perspectiva do intercâmbio, certo? Da fraternidade que existe na fronteira, que vai além dessa linha imaginária, que implica em algo a mais; que está além disso" (Yago, PUY10, tradução nossa).

No que lhe concerne, Giulia alega lidar com o conceito de fronteira nas três séries que leciona, relacionando-o aos conceitos de paisagem, região, território e espaço. Assim como Ursula e Yago, também leva em consideração a vivência dos educandos:

"[...] aqui, todo mundo reconhece como "a linha". Então, a gente começa perguntando o que seria a linha. Para eles é a linha divisória. Eles ouvem muito isso, mas não a identificam, pois é uma linha que não divide. [...] É um vai e vem entre o Brasil e o Uruguai, né? Então, para eles, ir comprar do outro lado é tão natural, mas não sabem que é ilegal. [...] Logo, você trabalha em um país, mas não devolve esse lucro para o país [...] você vai e compra em outro lugar. Isso é todo dia. Então, conscientizá-los de como o país também perde com isso, mas que, de certa forma, para nós é natural e é comum, né? Então, você começa primeiro com esse conceito. Eu sempre começo a trabalhar com a experiência deles. Aí se for trabalhar o lugar, [...], convidá-los a trazer fotos de lugares onde eles estão. Aqui mesmo temos o Parque Internacional que é emblemático, ele representa exatamente o que é o limite, o que é uma fronteira" (Giulia, PUY09, tradução nossa).

Esses depoimentos dão a entender que, nas escolas de Rivera, os professores de Geografia oportunizam momentos para que os alunos reflitam sobre os diversos dados e informações que trazem do cotidiano para, a partir delas, avançar em seus conhecimentos, reconstruindo-os continuamente. Como exemplos, temos a fala de Yago que, pensando a fronteira como uma zona de intercâmbio, discute a questão do uso das diferentes moedas, prática recorrente nos estabelecimentos de ambas as cidades que aceitam, na maioria das vezes, real, peso ou dólar como pagamento. E, ainda, a de Giulia, que lida com a atividade do contrabando no contexto fronteiriço, problematizando as consequências para a economia local e nacional. Além disso, o que há em comum na narrativa desses dois professores é o trato com a fronteira a partir da diferenciação desta com o conceito de limite.

Nessa esteira, Ruana explica que, após trabalhar com os conceitos de Estado e território:

"Eu diferencio limites de fronteiras, porque há muita confusão. Eu trabalho com base no conhecimento que eles trazem, que geralmente é errôneo. Porque

eles falam da fronteira como se fosse um limite [...] onde você cruza de um território para outro. Isso é a fronteira para eles. Não sei se vem da mídia ou dos filmes, esses filmes americanos. Eles provavelmente dizem: cruzar a fronteira. [...] mas eles associam isso ao limite. E aí eu trabalho sobre esses conceitos, para diferenciá-los” (PUY07, Ruana, tradução nossa).

Ao compartilhar as suas impressões, essa professora pressupõe que as ideias que boa parte dos sujeitos tem sobre o conceito de fronteira são provenientes, em certa medida, dos meios de comunicação. Entretanto, o que chama a atenção no relato dessa professora é o reconhecimento acerca das representações que os alunos trazem de fora dos muros da escola, empregando-as como ponto de partida para as suas aulas. Mediante a intervenção docente, Ruana, tal como Giulia e Yago, parece transformar os equívocos que percebe em situações de aprendizagem, levando os educandos a pensarem em seus conceitos formados para, desse modo, reconstruí-los.

### **O conceito de fronteira na perspectiva dos professores: formação inicial e vínculos com o lugar**

A análise mostra que a Geografia praticada nas escolas de Rivera parece ser mais qualificada, didática e epistemologicamente, quando comparada a de Santana do Livramento. Por entendermos os docentes que entrevistamos como uma parte do todo, o grupo de professores que atuam na fronteira Livramento-Rivera, não temos o objetivo de compará-los. Porém, observando as diferentes posturas didáticas manifestadas em seus depoimentos, parece não ser possível deixarmos de estabelecer tal paralelo, mesmo que de forma aproximativa e pontual.

Dentre os fatores que parecem ser mais circunstanciais, o primeiro deles refere-se aos locais onde esses sujeitos realizaram a sua formação. No Uruguai, a formação docente para os professores da Educação Básica é departamentalizada, sendo oferecida no Instituto de Professores Artigas (IPA), em Montevideu, e nos Centros Regionais de Professores (CeRP), nos demais departamentos. Examinando o Quadro 1, verificamos que, dos cinco docentes que atuam do lado uruguaio, quatro estudaram em Rivera, no CeRP del Norte, em Rivera. Dentre os professores brasileiros, nenhum realizou a sua formação em Livramento- até porque o curso de Geografia não é ofertado nas instituições da cidade. Obviamente, não tratamos da qualidade de formação que é oferecida nesses países, mas da possibilidade de haver, no CeRP de Rivera, um olhar mais direcionado à fronteira quando comparado à outras instituições distantes desse espaço, como é o caso da UFPel e da UFSM, por exemplo.

O segundo motivo parece dizer respeito à estrutura curricular da formação inicial desses sujeitos. No Uruguai, os cursos oferecidos estão estruturados em três blocos: núcleo profissional comum, formação disciplinar específica e didática-prática docente - este último atravessando toda a formação desde o primeiro ano do curso. Esse modelo curricular é fruto do Plano Nacional Integrado de Formação Docente, em vigor desde 2008 (Gatti, 2010). Dentre os sujeitos que entrevistamos, os cinco professores uruguaios-que concluíram os seus cursos entre 2011 e 2017- têm a sua formação pautada nesse sistema. No Brasil, embora tenha havido, nos últimos anos, uma mudança significativa na organização curricular dos cursos de licenciatura, aqueles professores formados há mais tempo, como Breno (1998), Sílvia (1995) e Ilana (1988), possivelmente estudaram em cursos que se estruturaram no modelo “3+1”, o qual “[...] separava a formação dita básica, de conteúdo, trabalhada em três anos, e as formações pedagógicas, para a licenciatura, [...] trabalhada em um ano, geralmente no final do curso.” (Cavalcanti, 2002, p. 107).

O terceiro fator refere-se aos vínculos de sentimentos, experiências e significados que os entrevistados estabelecem com a fronteira Livramento-Rivera, neste momento, concebida a partir do conceito de lugar. Em princípio, uma das formas de tentarmos identificar se esses professores estão lugarizados ou não é sabermos o local onde nasceram e passaram a maior parte de suas vidas, não pelo viés determinista geográfico ratzeliano, mas pela auto-eco-organização inerente aos sujeitos, que desenvolvem sua autonomia (e concepção de mundo) na dependência da cultura.

Morin propõe a ideia de que cada sujeito é dotado de uma autonomia inseparável da auto-organização:

A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. [...]. Quanto a nós, seres culturais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber (Morin, 2003, p.118).

Esse pressuposto evidencia-se na fala dos entrevistados quando, a partir do nosso questionamento, respondem o que entendem por fronteira. Aqueles docentes que não construíram suas histórias de vida em Livramento-Rivera antes de lá lecionarem, como é o caso de Astrid, de Restinga Seca/RS, e de Breno e Rafael, de Pelotas/RS, tratam a fronteira com um olhar puramente teórico- ainda que as concepções de Breno e Astrid demonstrem a ausência de domínio conceitual sobre a fronteira, entendida por eles como análoga ao limite jurídico-administrativo dos Estados nacionais.



“as fronteiras são muito complexas. [...] Ela pode ter um valor cultural ou ter um valor puramente econômico [...], um valor político muito forte. Tem a questão legal, é claro: no Brasil, até 150 quilômetros pra dentro de um território é uma faixa de fronteira. São as questões jurídicas que delimitam a fronteira, mas, pensando de uma forma mais ampla, a fronteira vai além disso. Ela é uma espécie de um avanço de um lugar até começar outro ou uma mistura entre ambos [...] A fronteira tem essa característica de múltiplas visões” (Rafael, PBR02).

“O limite é onde você tem a divisão de um país e outro. A fronteira é quando você tem esse limite, mas você tem culturas, trânsito de povos, de mercadorias. [...] Então, fronteira é isso, não é só uma divisão de países, é uma divisão de culturas, de pessoas, de bandeiras, de tudo” (Astrid, PBR03).

“Acho que a fronteira, se for relacionar a fronteira entre países, que é o que a gente tá pensando aqui, é esse limite, né? Esse limite legal, onde tu tem as tuas ações legalizadas dentro daquele limite da fronteira e, se tu passar dali, tu tá fora da tua legislação. [...] Então, eu acho que fronteira é isso: a delimitação da cultura, legalizada por um governo. Porque a fronteira não é legalmente flexível, existe um marco que ali é a fronteira” (Breno, PBR01).

Dos outros sete docentes entrevistados, todos são naturais de uma das duas cidades, tendo convivido ao longo de suas vidas com as peculiaridades desse lugar. A professora Sílvia, nascida no município brasileiro, mesmo não sendo capaz de dar uma definição do conceito, pontua:

“Pra nós, aqui, não existe, digamos, a chamada fronteira, né? Tanto é que quando a gente conhece as pessoas, ou de lá ou daqui, a gente sempre diz assim: “-Ali na linha.”. [...] Então, acredito que, pra mim, aqui, a fronteira não tem uma designação certa, né? [...] Talvez seria isso, eu acho, não sei. Porque eu nunca pensei sobre isso, entendeu?” (Sílvia, PBR04).

Essa professora, ao afirmar que a fronteira não existe, também a confunde, assim como Astrid e Breno, com o conceito de limite. Contudo, diferentemente dos sujeitos que pensam a fronteira como divisão, Sílvia a entende como um espaço de contato e integração. Essa interpretação é ratificada pelo trecho em que menciona a expressão “na linha”, usualmente adotada pela população local para referirem-se à tênue espessura do limite para cruzar o centro e os bairros adjacentes (Dorfman, 2009). Daí o juízo de que o limite, visto como separação, não existe. Isto é, diversamente de Rafael, Astrid e Breno, a resposta de Sílvia é elaborada a partir de suas experiências, mesmo que de forma imprecisa.

Os outros seis docentes que, tal qual Sílvia, também nasceram e passaram a maior parte de suas vidas nesta fronteira, trazem narrativas carregadas de afeto, subjetividade e experiência, mas de uma forma refletida, articulando o cotidiano a um discurso conceitual organizado, como é o caso de Giulia, Yago e Ursula.

“Para mim, a fronteira é, em grande parte, uma troca constante [...] há trocas culturais, trocas românticas e trocas comerciais, todos os dias e a todo o momento. Mais uma coisa: eu roubei um pedacinho do Brasil, porque o meu marido é brasileiro (risos!)” (Giulia, PUY09, tradução nossa).

“É a zona de intercâmbio, é essa troca cultural, essa troca comercial e econômica. É uma realidade diferente de outros países, e só quem mora aqui consegue entender o que é, né? Viver, estar presente nessa zona de troca, né? Varia de acordo com a economia dos dois países. O que está acontecendo no Brasil e no Uruguai é muito, muito latente. A realidade dos dois países é conhecida. A gente parece, às vezes, não saber se é uruguaio ou brasileiro, porque a gente está nessa zona aqui, a gente está fazendo fronteira. Então, é tudo o que a fronteira gera, né?” (Yago, PUY10, tradução nossa).

“cada fronteira é diferente. Eu acho que cada fronteira tem um conceito e uma definição diferente pras pessoas que moram aqui. [...] Que aí já tem um monte de sentimentos e percepções que vem de anos. [...] uma fronteira seria uma região onde existe uma mistura cultural que alcança todas as pessoas, não só as que moram dentro dela, mas também os que estão ao redor. [...] Então, o conceito de fronteira, pra gente, ele vem carregado de diversos sentimentos” (Ursula, PUY06, tradução nossa).

Importa destacar que a pergunta que realizamos foi a seguinte: “Em suma, o que é fronteira?”. A iniciativa de estabelecer, ou não, relação desse conceito com Livramento-Rivera partiu dos professores. Isto é, o fato de esses sujeitos estarem ou não lugarizados a esse espaço parece influenciar diretamente a perspectiva que adotam para ler e ensinar a fronteira, ratificando a nossa suposição. Nesse sentido, as professoras Ilana e Ruana apresentam concepções semelhantes, entendendo a fronteira a partir do seu caráter relacional.

“Fronteira é a área, né? É a área que mistura elementos culturais e políticos de dois países. Porque aqui, até não sei quantos quilômetros se sente a influência do Uruguai e lá, no Uruguai, a mesma coisa do Brasil, né? Existem vários elementos que parecem que fazem como uma simbiose, assim, que dá uma coisa própria que é daqui. O portunhol, por exemplo, é bem interessante. Ele é típico desta fronteira aqui” (Ilana, PBR05).

“Eu acho que a fronteira é um espaço. É uma faixa, dos dois lados do limite, onde ocorrem trocas culturais e comerciais, fluxos populacionais, fluxos de informação [...] É uma faixa, que pode ser mais larga, pode ser mais estreita. Mas, às vezes, eu entro em conflito comigo [...] eu não sei se é uma faixa física, por que até onde essa influência chega pode ser considerada uma fronteira, né? Você pode estar em Montevidéu e estar na fronteira porque você está sofrendo influência brasileira, por exemplo. [...] que em Montevidéu eu acho que tem muito mais influência argentina do que brasileira. Então, hoje, com o mundo inteiro globalizado, todo o mundo estaria em uma área de fronteira? (Risos!). Esse tipo de coisa é complicado [...] Porque a gente recebe influência de diferentes dimensões, de diferentes lugares do mundo” (Ruana, PUY07, tradução nossa).

O depoimento de Ruana sugere que possamos ler qualquer espaço do mundo a partir do conceito de zona de fronteira, dado que, pela complexidade das redes técnicas e informacionais constituídas pelo processo de globalização, estamos suscetíveis, diariamente, às influências culturais, políticas, econômicas e simbólicas que, mesmo distante, se fazem próximas, extrapolando os limites dos territórios, estejam eles situados nas margens ou no centro dos Estados nacionais. Outrossim, à semelhança de Ilana, Ruana reforça a ideia de que a fronteira internacional, sendo uma zona, é um sistema aberto, no qual parece não ser possível definir até onde vai o alcance dos efeitos produzidos pelas interações socioespaciais entre os países vizinhos.

### Considerações Finais

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). 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.

Contudo, a partir do que constatamos em nossos diálogos com os professores, tal sentença parece ser uma realidade distante de boa parte das escolas da fronteira pesquisada, principalmente naquelas situadas do lado brasileiro. Nestas, a *geografia* da vida cotidiana parece estar ausente nos currículos propostos para a Geografia escolar, solicitando, por conseguinte, a necessidade de propormos encaminhamentos 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 mundo. Nessa direção, concerne à escola destacar a relação entre o cotidiano e a construção de conceitos no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, considerando o papel da cultura local e da cultura escolar como dimensão da formação da cidadania.

Dessa maneira, para que haja uma mudança de perspectiva, o primeiro movimento a ser realizado deve estar orientado à qualificação dos professores que trabalham nessa fronteira, especialmente àqueles que atuam nas instituições do lado brasileiro. Inicialmente, é necessário que as escolas de Livramento mostrem aos docentes a importância da parte diversificada na composição dos currículos. Assim, concebendo a fronteira como uma totalidade, pensamos que

tal ação deveria transpassar o limite internacional entre as duas cidades, vislumbrando aquilo que vem sendo empreendido em Rivera.

Para isso, seria importante a criação de um grupo de trabalho dentro da Comissão Binacional de Educação (Livramento-Rivera) que objetivasse, entre outras demandas, a formação continuada dos professores de Geografia. Nesse grupo, uma possibilidade de aproximação entre os docentes brasileiros e uruguaios se daria por meio da pesquisa colaborativa que, segundo Ibiapina (2008, p. 25), “[...] é atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”. A fronteira é um espaço de trocas, inclusive de experiências. Quantos novos conhecimentos poderiam ser construídos a partir do compartilhamento de ideias, vivências e práticas pedagógicas entre os professores brasileiros e uruguaios? Essas reflexões emergiriam a partir de ações conjuntas, contribuindo ao entendimento dos professores em relação à espacialidade dessa fronteira como resultante de vários processos e fenômenos que a produziram e, sobretudo, à tomada de consciência sobre o papel da Geografia escolar no cumprimento de sua função social.

O espaço geográfico, na fronteira, 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, a textualização da vida e a fraternidade entre as diferenças. Com esse olhar, supostamente, os professores terão maiores possibilidades de construir e operacionalizar um currículo capaz de mostrar, com efeito, a funcionalidade do objeto de estudo da Geografia a partir da fronteira, contextualizando o cotidiano do aluno aos acontecimentos do lugar e do mundo, problematizando as informações e transformando-as num conjunto inesgotável de possibilidades de ler, textualizar e interagir com o espaço geográfico com autonomia, coerência e competência.

## Referências

BATISTA, Bruno Nunes. *Na sala de aula de geografia*. Aracaju: Criação Editora, 2019.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 04 de abril de 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, 2013. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 4 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

DORFMAN, Adriana. *Contrabandistas na fronteira gaúcha: escalas geográficas e representações textuais*. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32550/000714186.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jun. 2025.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. (orgs.) *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 62-83.

GATTI, Elsa. Sistema de formação de professores no Uruguai. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/193-1.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. São Paulo: Liber Livros, 2008.

KLAUSBERGER, Marcos Irineu. *O ensino de geografia nas escolas de fronteira: transpassar os limites curriculares*. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214642/001119216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jun. 2025.

KLAUSBERGER, Marcos Irineu. Entre tempos, identidades e transterritorialidade: a fronteira Santana do Livramento (BR)-Rivera (UY). *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 16, n.2, p. 333-361, jul.-dez., 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1123/352352647>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MARTINS, Maria Helena. Pagos, passagens, incertezas... o drama da fronteira. In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Fronteiras culturais: Brasil-Uruguai-Argentina*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. p. 233-252.

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

URUGUAY. *Ley. n° 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación.* Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> Acesso em: 4 jun. 2025.

---

Marcos Irineu Klausberger

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), campus Novo Hamburgo. Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS (2020).

Endereço Profissional: Rua Pinheiro Machado, 205. Bairro Industrial. Novo Hamburgo. CEP: 93320-490

E-mail: [mklaustablet@gmail.com](mailto:mklaustablet@gmail.com)

---

Recebido para publicação em 11 de junho de 2025.  
Aprovado para publicação em 19 de setembro de 2025.  
Publicado em 17 de outubro de 2025.