

DIMENSÕES DOCENTES EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS NA FRONTEIRA¹

MARCOS BOHRER

Professor do IFC – campus Videira
marcosrbohrer@gmail.com

IGOR ARMINDO ROCKENBACH

Professor de Geografia
irockenbach@outlook.com

NESTOR ANDRÉ KAERCHER

Professor da UFRGS
nestorandrek@gmail.com

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

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

Ferry, pelo caos, é utilizado para aproximar o/a leitor/a do imaginário fronteiriço: o que existe no fim do nosso território? A fronteira, muitas vezes, é vista como caos, desordem ou fim. Vista de longe, pode parecer tudo isso. Para quem a habita, conhece seus percursos e vivencia seu cotidiano, ali é o início de nosso território. Foi o que aprendi², em 2015, lecionando na fronteira

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

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

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

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

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

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

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



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

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

A presente cartografia revela a atual espacialidade dos campi dos IFs e sua presença nas cidades gêmeas, informando em quais municípios limítrofes do território nacional eles estão presentes³.

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

Vale destacar que tais educandários foram criados pela Lei N° 11.892 de 2008⁴, a partir de escolas técnicas pré-existentes. Após a promulgação da supracitada lei, a administração pública federal passou a unificar e organizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) para sua posterior expansão. Com isso, a partir de um ordenamento multicampi, a interiorização dos IFs proporcionou um encontro com novas realidades territoriais. De tal modo, muitos campi surgiram, inclusive, na faixa de fronteira (FF)⁵ - em destaque na cartografia (figura 1). A interiorização da RFEPCT pode ser percebida quando dirigimos nosso olhar para a fronteira: das 33 cidades gêmeas, 13 contam com um campus do IF. Com exceção do campus de Cáceres (MT), que foi estabelecido a partir da Escola Agrotécnica Federal (EAF) da década de 1980, as demais cidades foram contempladas com um campus do IF entre 2010 e 2016. Se considerarmos ainda que o *campus* instalado na cidade de Barracão (PR) atende – devido a sua proximidade – alunos/as do município de Dionísio Cerqueira (SC) e Santo Antônio do Sudoeste (PR), bem como um polo de ensino a distância instalado no município de Quaraí (RS), percebemos que 16 das 33 cidades gêmeas são atendidas pela política de expansão da RFEPCT.

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

nicipios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural (BRASIL, 2014). Tal documento classificava 29 municípios como cidades gêmeas e foi modificado nos anos de 2016, pela Portaria n° 213, de 19 de julho de 2016, e de 2019, pela Portaria n° 1.080, de 24 de abril de 2019, adicionando mais três e um município, respectivamente, para totalizar as atuais 33 cidades gêmeas.

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

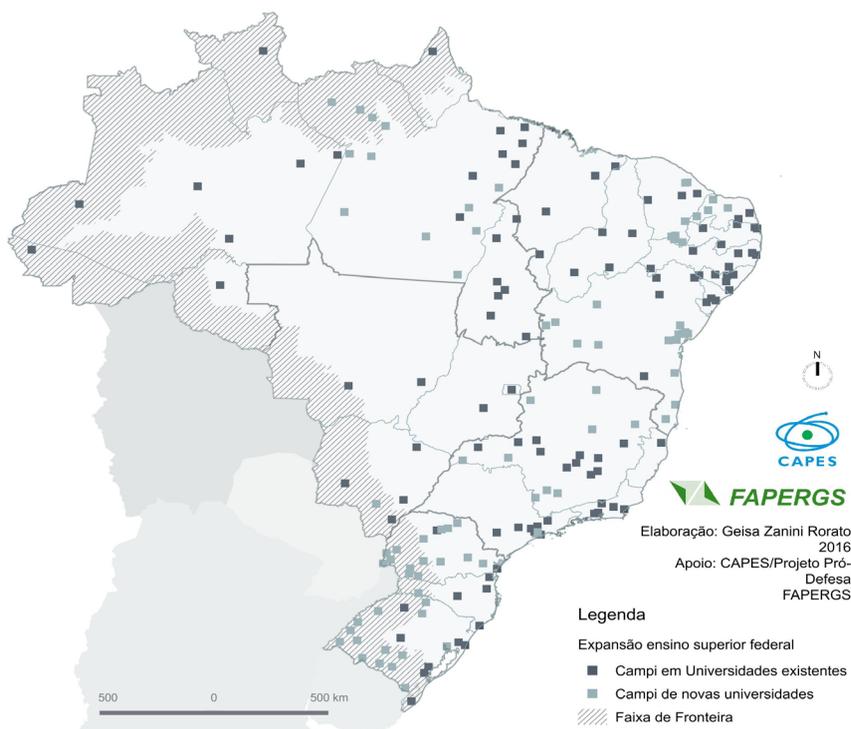
5 Por Faixa de Fronteira considera-se a faixa interna de 150km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, conforme previsto na Lei n° 6.634, de 2 de maio de 1979, bem como previsto na “Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira” (Brasil, 2005).

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

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

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

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



Fonte: Rorato (2016, p. 75)

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

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

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

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

Do território ao lugar: construindo vivências

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

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

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

Por meio dos conceitos de lugar e território, trazemos a luz que, muitas vezes, esses dois conceitos convergem, disputando um mesmo espaço, assim como podem ser contraditórios, tal como propõe Henri Lefebvre (1986⁶ citado por Haesbaert, 2004), na compreensão dos espaços de representação e espaços vividos. Elencaremos a seguir, nossas leituras.

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

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

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

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

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

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

Território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (Bolígian; Almeida, 2003⁷, p. 241, citado por Silva, 2009, p.106).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O que se materializa na fronteira

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

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

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

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

O que se depreende é que os saberes docentes não são, nessa perspectiva, oriundos apenas do meio acadêmico e/ou da formação inicial. Eles são constituídos ao longo das práticas da profissão e das vivências sociais, constituindo-se cotidianamente. O trabalho docente é realizado, em especial, para os alunos e alunas, isto é, nossa prática é realizada com seres humanos, que, a partir de suas vivências, passam a construir relações e dimensões com os espaços e demais sujeitos. Desta forma, a interação docente-discente possibilita uma relação de trocas, conhecimentos e aprendizagens, algo que Tardif (2007, p. 125) considera como a dimensão intersubjetiva e emocional do trabalho docente. Desta maneira, observamos que os objetivos dos/das docentes são numerosos e variados, dependendo sempre das condições sociais e culturais nas quais atua⁸. Como já mencionado, nossos objetos – os jovens estudantes – são seres humanos, carregados de elementos sócio-históricos, espacializados e lugarizados. O território, por meio de suas condicionantes, ou seja, dos sujeitos fronteiriços, chegará ao ambiente escolar, modificando o fazer docente e, conseqüentemente, a dimensão do trabalho desses profissionais. Por isso, Tardif coloca que o trabalho docente é de caráter afetivo e emocional, dado que envolve a sensibilidade de perceber e refletir sobre e com as emoções (Tardif, 2007, p. 130). Da relação dos/das professores/as com os/as alunos/as, o território em

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

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

A fronteira e nossa aula: revelando as práticas

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

1. Município de formação:

a) Graduação:

b) Pós-Graduação:

2. Por qual motivo foste atuar na fronteira?

3. Buscando em Morin (2001) a relação do conhecimento com a cultura, existe uma influência de uma cultura bilíngue e do cotidiano fronteiriço em suas aulas? Em caso de resposta afirmativa, como isso ocorre?

4. Levando em consideração os saberes docentes de Tardif (2007) – que sublinham o pluralismo profissional relacionado aos lugares e às vivências dos docentes como uma etapa fundamental na constituição profissional – em sua prática na fronteira, você acredita que atuar nessa parcela do espaço geográfico contribuiu para sua (auto)formação? Em caso de resposta afirmativa, de que modo atuar na fronteira modificou sua forma de lecionar?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para ensinar/aprender com os pares

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

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

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

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

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

Referências

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

Cultura. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei N° 6.634, de 2 de maio de 1979. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei n° 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm. Acesso em: 06 mar. 2020.

BRASIL. Portaria n. 125, de 21 de março de 2014. Ministério da Integração Nacional. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Diário Oficial da União – Seção 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso: 15 de setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar de 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso: 20 de setembro de 2020.

BOHRER, Marcos. O ensino médio técnico integrado visto por quem sente e vê: os jovens fronteiriços e o professor de geografia. 2017. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papiros, 2012.

COUTO, Regina Célia do. O Currículo como Produtor de Identidade e de Diferença: Efeitos na Fronteira Brasil-Uruguay. 2012. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

DORFMAN, A. Contrabandistas na fronteira gaúcha: Escalas geográficas e representações textuais. 2009. 360f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92493>. Acesso em: 22 set. 2020.

FERRY, Luc. A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad: Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O Método. Porto Alegre: Sulina, 2001.

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

RORATO, Geisa Zanini. Expansão do ensino superior federal, atores territoriais e emergência de novas escalas de poder e gestão: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). 2016. 257f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Faculdade de Arquitetura, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. Revista Geografar, Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/viewFile/14430/9698>. Acesso em: 4 fev. 2020

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência. São Paulo: Difel, 1983.