

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS – FCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

CIRLANI TEREIANI

**INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA
EM ESCOLAS NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI EM MATO
GROSSO DO SUL**

Dourados-MS
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS – FCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

CIRLANI TERCIANI

**INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA
EM ESCOLAS NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI EM MATO
GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes

Dourados-MS
2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra Flaviana Gasparotti Nunes (Orientadora)
(Presidente da Comissão)

Prof. Dr. Jones Dari Goettert (Membro-UFGD)

Profa. Dra. Jacira Helena do Vale Pereira (Membro-UFMS)

Dourados-MS, 01 de junho de 2011

Dedicatória

Dedico este trabalho a meus pais Cirso e Ana. Neste instante não tenho como não me lembrar de um momento, no ano de 2004, quando minha mãe, com sua voz enérgica disse: “vai fazer faculdade sim!”. Foi graças a sua “sutileza” de palavras e gestos que pude descobrir que as geografias são vividas a cada dia e que se (re) desenham nos movimentos dos corpos nos espaços. A meus irmãos Marcelo, Guilherme e Juliana, pela cumplicidade, incentivo e força. E, especialmente aos sujeitos de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero por compartilharem as belezas e incertezas do viver a/na fronteira.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Cirso Terenciani e Ana Figueiredo Terenciani, pelo apoio e auxílio que sempre alternam entre as preocupações dos pais e as realizações de filha, que se manifestam nas tensões e emoções de um amor humano.

A meu irmão, Marcelo Figueiredo Terenciani, que durante este período foi muito mais que um simples irmão, foi um amigo zeloso e cuidadoso em todos os momentos. Obrigada pelas xícaras de chá nos momentos de tristeza, aflições e “dores de garganta”, mas, principalmente, pelo carinho, companheirismo, apoio e muita ajuda.

A meu irmão, Guilherme Figueiredo Terenciani, pelo carinho, apoio e por compreender as tensões internas e externas que vivi durante a fase de finalização deste trabalho.

À minha orientadora, Flaviana G. Nunes, pela ajuda e *orientação* durante estes últimos dois anos.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou uma maior dedicação às atividades da pesquisa.

Ao querido amigo Marcos L. Mondardo, que nestes últimos meses de redação se fez *presente e próximo*, mesmo *longe*, contribuindo com críticas e sugestões em torno dos territórios e das fronteiras cotidianas, ouvindo pacientemente minhas lamentações e angústias em torno da escrita.

Em cada *espaço* e *tempo*, o conjunto de relações e ações que desenvolvemos nos faz e refaz no jogo dos (des) encontros que marcam nosso existir. Dessa forma, os *lugares* por onde passei e os *sujeitos* que encontrei fazem parte de mim e, conseqüentemente, do que me propus a escrever, sendo eles:

Em Angélica (MS):

A meus avós, Aparecido e Luiza, Josias e Maria, pelo carinho, amor, respeito e por sempre acreditarem na educação e me apoiarem a estudar;

À minha tia Maria Aparecida (Cidinha), pelo amor, amizade, dedicação e ajuda (principalmente na transcrição das entrevistas);

À minha prima Lidiani, pela ajuda com as transcrições das entrevistas;

No Rio de Janeiro:

À querida professora Lisandra Lamoso, pela agradável companhia durante o intercâmbio do PROCAD na UFRJ, pelas risadas, pelas contribuições e indicações teóricas, pelo “brigadeiro comido de colher” que fez emergir uma amizade em terras tão distantes.

A meus queridos amigos, Alonso (*Bil*) e Thiago Eugênio (*Tyrso*), pela convivência alegre e emocionante, os quais foram, durante alguns meses, minha família e meu chão. Obrigada pelas risadas longas e maravilhosas que me alegravam e me consolavam nos momentos de tristeza e dificuldades acadêmicas em torno das “construções sociais”, pelo ombro amigo, os diálogos e, sobretudo, pelas nossas viagens. Ainda ao Thiago, agradeço por toda a ajuda e atenção durante a realização do trabalho de campo.

Ao professor Roberto L. Corrêa, pelas contribuições teóricas, pela simplicidade do existir que nos faz despertar para as realidades *simbólicas que permeiam nossas geografias cotidianas*.

À professora Iná E. de Castro, pelas discussões e contribuições em torno do projeto de dissertação.

Aos amigos que lá conheci e que se fazem presentes em outros lugares: Gerardo e Luciana (Ceará), Luciano e Gutemberg (Amapá), Luís Paulo e Jhonatan (Rio de Janeiro) e Ingrid (Equador).

Em Dourados:

A Juliana Mota, minha querida amiga-irmã *Biju*, pelo carinho, alegria, amor e *irmandade* que delineou nossa vida: pelas risadas, pelas discussões de texto no *Grupo de Estudos OutrosNós*, pela simplicidade e olhar meigo sobre as desigualdades e *as fronteiras*.

Às amigas, Viviane Gonçalves (*Bugs*), Elem Gonçalves (*Cureu*), Luana Maria, pelo carinho, amizade e cumplicidade desde o período de nossa graduação. Pela simplicidade e alegria de viver, e por serem também minha família.

Ao querido amigo Roger Vieira (*Urso*) e a sua mãe, Terezinha de Jesus, por terem sido minha família, por me acolherem em suas vidas, tornando-se também parte de mim.

Aos amigos Juliana Tosati, Vanilton e Amandinha, pela amizade e carinho que perpassam além dos espaços e dos tempos.

Aos amigos Carlos Barros e Leandro Possadagua, pelo apoio e incentivo, pelas risadas e pelas alegres discussões.

À minha tia Luciana, pela atenção, ajuda e carinho nos momentos de revisão deste trabalho.

Ao amigo Cássio Knapp, pelas longas conversas, por dividirmos os mesmos anseios em torno do fim da dissertação. Mas, sobretudo, pela amizade que se fez em nosso cotidiano.

Aos amigos Glaucio Kanapp e Joseana Farezin pelo carinho e amizade, pela agradável companhia nas horas felizes e pelo ombro amigo e incentivo nos momentos de crise.

A Karoline Batista, pelas discussões no *Grupo de Estudos OutrosNós*, pela ajuda e por sua agradável companhia juntamente com a de Cecília Costa durante *as nossas idas* a Ponta Porã.

Aos amigos secretários do PPGG/UFGD (Elaine Muscollini, Bruno B. Moreno e Danile Z. Viscardi), pela ajuda e dedicação com que nos auxiliaram. Ao amigo Cleber P. de Castro, que mesmo sendo encarregado de outro Programa, sempre nos auxiliou nos *momentos de transição*. Ao Angelo Franco e o LABGEO, pelo auxílio e prontidão na confecção dos mapas.

Aos professores da UFGD, que me acompanham desde o período de minha graduação e que se tornaram grandes amigos: Maria José (Zezé), Márcia Mizuzaki, Adauto de O. Souza, Edvaldo Moretti, Pedro Alcântara (Pedrão), e muitos outros que fizeram parte do processo de minha formação acadêmica.

À professora Cleonice Gardim, que me acompanhou e orientou durante minha graduação e que com sua simplicidade e humanidade que me despertou para o *existir fronteiriço*.

Ao professor Losandro A. Tedeschi, pelas contribuições, críticas e considerações em torno do exame de qualificação.

Ao querido amigo Jones D. Goettert, pelas discussões e provocações no *Grupo de Estudos OutrosNós*, pelas contribuições durante o exame de qualificação e pela amizade que se construiu durante estes dois últimos anos juntamente com sua família: Elaine, Pablo e Maju.

Aos colegas do mestrado: Claudio, Ana Cristina, Sinvaldo, Marcelo, Mauricio, Daiane, Adriana, Fernando, Jussara, Naman e Danilo, pela amizade e pelas discussões durante a realização das disciplinas.

Em Ponta Porã:

Ao Sr. Eugênio e à tia Estela, por me acolherem em sua casa durante os trabalhos de campo, pelo carinho e amor com que me trataram durante esta fase da pesquisa.

Aos professores e professoras que me concederam as entrevistas. Sem eles e elas, este trabalho não teria sentido.

A todos e todas, o meu muito obrigada!

*“Já se disse que as grandes idéias vêm ao mundo mansamente como pombas.
Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito dos
impérios e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da
esperança.” (Albert Camus)*

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar perigos e abismos deu
Mas foi nele que espelhou o céu.”
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar e analisar como a Geografia escolar tem considerado a diversidade cultural presente na fronteira Brasil-Paraguai, na cidade de Ponta Porã – MS. A escolha desta cidade justifica-se em função de sua localização, classificada como “cidade gêmea” de Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay, Paraguai, o que lhe confere especificidades locais no que se refere a aspectos culturais, econômicas e políticas, marcados por embates, tensões, conflitos, relações de parentesco e trocas interculturais entre brasileiros e paraguaios, que refletem a complexidade vivenciada em uma fronteira internacional. A contigüidade das duas cidades possibilita um efetivo trânsito entre os moradores locais para ambos os lados da fronteira, e é nesse contexto que procuramos inserir o ensino de Geografia. As escolas de Ponta Porã contam com um número representativo de alunos paraguaios que possuem nacionalidade brasileira, sendo identificados como *brasiguaios*, vivenciando uma multiterritorialidade transitando entre fronteiras (étnicas, culturais e nacionais) e territórios (re) criando novas formas de viver a/na fronteira. Assim, nosso principal objetivo centrou-se nas reflexões em torno da diversidade e diferença cultural vivenciada nas escolas locais para discutir conceitos básicos da Geografia, a saber: território, lugar e fronteira, relacionando-os com a perspectiva intercultural em educação. A partir de pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas com professores e professoras de escolas da cidade que contam com um maior número de alunos *brasiguaios*, buscando analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, as concepções e posturas destes professores perante a realidade fronteiriça e as proposições sobre o ensino de Geografia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Como resultado, percebemos que a prática docente desta disciplina apresenta-se carente no que tange a sua dimensão socioespacial, de modo que os conceitos se caracterizam como distantes da vida individual e coletiva dos sujeitos, sendo considerados apenas como um conjunto de conteúdos e temas contidos na ementa curricular, na qual pouco se discute as práticas de discriminação e preconceito vivenciados a partir do (des) encontro entre brasileiros e paraguaios. Entretanto, acreditamos que a postura intercultural para o ensino de Geografia representa uma alternativa para a prática de ensino desta disciplina em áreas de fronteira a partir das relações de contato, diálogo e troca cultural, contribuindo para um maior entendimento dos encontros e desencontros que se configuram no contexto fronteiriço e que se manifestam espacialmente.

Palavras-chave: Interculturalidade, fronteira e prática de ensino de Geografia.

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de identificar y analizar como la Geografía en la escuela tiene considerado la actual diversidad cultural en la frontera Brasil-Paraguay, en la ciudad de Ponta Porã – MS. La opción de esta ciudad se justifica en función de su localización, clasificada como “ciudad gemela” de Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay, Paraguay, lo que confiere a misma especificidades locales con respecto a los aspectos culturales, económicos y políticos, marcados por los embates, las tensiones, los conflictos, las relaciones de parentescos y los cambios interculturales entre brasileños y paraguayos, que reflejan la complejidad que se vive en una frontera internacional. La proximidad de las dos ciudades hace posible un tránsito eficaz entre los habitantes locales para ambos lados de la frontera, y en este contexto que buscaremos insertar el encino de la Geografía. Las escuelas de Ponta Porã cuentan con un número representativo de alumnos paraguayos que poseen nacionalidad brasileña, siendo identificado como *brasiguaios*, que viven una *multiterritorialidade* donde transitan entre las fronteras (étnico, cultural y nacional) y territorios (re) criando nuevas formas de vivir la/ y en la frontera. Así, nuestro objetivo principal se centró en las reflexiones alrededor de la diversidad y la diferencia cultural que fue vivida en las escuelas locales para discutir conceptos básicos de la Geografía, a saber: territorio, lugar y frontera, relacionándolos con la perspectiva intercultural en la educación. A partir de la investigación cualitativa, fueran hechas entrevistas con los profesores y profesoras de las escuelas de la ciudad que cuenta con un número más grande de alumnos *brasiguaios*, buscando analizar los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas, los conceptos y las posiciones de estos profesores ante la realidad fronteriza y las proposiciones a respecto del encino de la Geografía en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Como resultado, percibimos que el profesor de esta disciplina se presenta desprovisto en lo que se refiere a su dimensión socio espacial, a manera que los conceptos si caracterizan como distantes de la vida individual y colectiva de los ciudadanos, siendo considerados como un conjunto de contenidos en el resumen del plan de estudios, en el cual poco discute las prácticas de la discriminación y el preconceito vividos a partir del (des) encuentro entre los brasileños y los paraguayos. Sin embargo, creemos que la posición intercultural para el encino de la Geografía representa una alternativa para la práctica del encino de esta disciplina en áreas de la frontera a partir de las relaciones del contacto, del diálogo y del intercambio cultural, contribuyendo para un entendimiento de los encuentros y desencuentros que si configuran en el contexto fronterizo y que se manifiestan espacialmente.

Palabras-Clave: Interculturalidad, Frontera y Práctica del Encino de la Geografía.

SUMÁRIO

RESUMO	10
RESUMEN.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - DIVERSIDADE E DIFERENÇA CULTURAL EM PONTA PORÃ.....	32
1.1 - Entendendo cultura para compreender identidade.....	32
1.2 - Brasileiros e paraguaios: conflitos em torno das construções identitárias	46
1.3 - Interculturalidade e/ou multiculturalismo na prática de ensino?.....	57
CAPÍTULO II - A FRONTEIRA NA CIDADE DE PONTA PORÃ: AS RELAÇÕES COTIDIANAS PARA ALÉM DAS RELAÇÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS	69
2.1 - Estado, território e territorialidades: “O que os limites e as fronteiras não podem separar”.72	
2.2- A fronteira em Ponta Porã: multiplicidade de relações e territorialidades	93
2.2.1 - O <i>brasiguai</i> na fronteira ponta-poranense	120
CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: CONFLITOS E TENSÕES ENTRE O “SER” E O “NÃO SER” PARAGUAIO.....	130
3.1 <i>Fronteiras</i> : desafios e possibilidade para a prática docente de geografia	134
3.2 - Prática de ensino de Geografia e interculturalidade: o diálogo é possível?	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Limite Internacional Brasil-Paraguai.....	45
Figura II - Localização das “cidades gêmeas” na zona de fronteira brasileira	96
Figura III - Extensão da Faixa de Fronteira brasileira	99

LISTA DE MAPAS

Mapa I - Localização do Município de Ponta Porã – MS (Brasil).....	94
Mapa II - - Localização das Escolas Pesquisadas	131

LISTA DE FOTOS

Foto I - Monumentos nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.....	102
Foto II - Parte do Monumento da Amizade – Limite Internacional Brasil-Paraguai.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela I - Identificação dos professores e das professoras entrevistados.....	103
Tabela II - Eixos de Estudos propostos nos PCN de Geografia para o terceiro ciclo.....	144
Tabela III - Eixos de Estudos propostos nos PCN de Geografia para o quarto ciclo	145

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem sendo marcada por questões referentes às identidades, mais especificamente, ao caráter múltiplo e diverso que esta compreende e que foi historicamente negado e desconsiderado em prol de ideais eurocêntricos de assimilação e integração cultural. Nesse sentido, o que não correspondia ao chamado padrão europeu-branco-cristão-masculino-heterossexual-nacional passava a ser considerado automaticamente como “ruim”, “feio”, “mal”, “inferior”. Enfim, recebia os piores atributos que serviam de justificativa à necessidade do processo de “integração”.

Para Hall (2006), estas discussões em torno das identidades decorrem do que ele chama de “crise das identidades”, expressas por processos de ressignificação identitária¹. De acordo com o autor, esta crise representa uma mudança nos valores e nos sentidos que as identidades vão adquirindo e que se distingue em três fases: a primeira compreende o período Iluminista (século XVII), no qual os sujeitos estavam centrados no individualismo e na racionalidade científica; a segunda fase representa a emergência do sujeito sociológico, caracterizado pela capacidade que possui de interação com o mundo; a terceira fase constitui o sujeito pós-moderno, isto é, aquele composto por várias (múltiplas) identidades.

A terceira fase, caracterizada por Hall (2006), abarca a sociedade atual, representada pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento do que Santos (1996) chama de meio técnico-científico-informacional, ou seja, o desenvolvimento de sofisticadas técnicas em conjunto com o intenso desenvolvimento informacional e científico, estando todos interligados e interdependentes e que trazem profundas mudanças para os diferentes setores sociais e em diferentes escalas. O meio-técnico-científico-informacional é um conceito utilizado por Santos para analisar o processo de globalização², que, grosso modo, representa o grande

¹ O processo de ressignificação compreende o caráter diverso com que a identidade passa a ser considerada, no qual são entendidas sempre como plurais, podendo ser acionadas ou desativadas pelos sujeitos de acordo com o contexto onde estão, por exemplo, uma pessoa qualquer é constituída por vários elementos identitários: ela pode ser mulher, branca, classe média baixa, dentre outros, e dependendo a ocasião, um ou outro elemento pode se sobressair, de acordo com as necessidades individuais e coletivas. Nesse sentido, a identidade perde a linearidade e homogeneidade pretendida pela racionalidade científica, (HALL, 2006).

² Vale ressaltar que a globalização, como afirma Hall (2009), não é um fenômeno eminente da sociedade atual, pois, em sua perspectiva, o início da globalização é marcado pelo processo de conquista e colonização europeia sobre o “Novo Mundo”.

desenvolvimento nos meios de comunicação e transporte, e o surgimento de novos mercados financeiros associados a capitais transnacionais, que afetam direta ou indiretamente a forma de organização e (re) produção espacial em diferentes localidades³.

A globalização traz consigo o paradigma de “fim das fronteiras”, “fim dos territórios” e, conseqüentemente, “fim da geografia” justamente pela intensidade e velocidade com que a comunicação e a informação se deslocam por diferentes partes do planeta, dando a impressão de que os espaços “diminuíram” e que a sociedade está imersa em um processo de desterritorialização constante⁴. Nesse sentido, em diálogo com Fukuyama (1989), Hall (2009) afirma que a globalização é um processo contraditório que se manifesta socialmente, pois ao mesmo tempo induz à homogeneização e produz *efeitos diferenciadores*:

[...] a globalização contemporânea é uma novidade contraditória. Seus circuitos econômicos, financeiros e culturais são orientados para o Ocidente e dominados pelos Estados Unidos. Ideologicamente, é governada por um neoliberalismo global que rapidamente se torna o senso comum de nossa época. Sua tendência cultural dominante é a homogeneização. Entretanto, esta não é sua única tendência. A globalização tem causado extensos *efeitos diferenciadores* no interior das sociedades ou entre as mesmas. [...] (HALL, 2009, p. 57, grifo do autor).

Estes *efeitos diferenciadores*, que Hall (2009) considera ser uma tendência da globalização, podem ser comparados às tensões que Fleuri (2003) aponta surgirem entre grupos de diferentes culturas e que se desenvolvem a partir das contradições do processo de

³ Hall (2009) afirma que as influências/consequências da globalização podem ser consideradas de duas maneiras: uma no sentido de que ela representa um sistema global de operação planetária: “[...] Poucos locais escapam ao alcance de suas interdependências desestabilizadoras. Ele tem enfraquecido significativamente a soberania nacional e o ‘raio de ação’ dos Estados-nação” (p. 56). E ao mesmo tempo em que se manifesta globalmente, a *globalização* não se apresenta de modo uniforme e homogêneo em todas as esferas e escalas: “[...] Ele continua sendo um sistema de desigualdades e instabilidades cada vez mais profundas, sobre o qual nenhuma potência [...] possui o controle absoluto” (p. 56).

⁴ Na leitura de Haesbaert (2009), estas afirmações derivam de concepções limitadas do que represente o território, ora pensado sob o viés político-administrativo das correntes teóricas vinculadas à Ciência Política (RATZEL, apud ROBERT MORAES, 2003), ora como matriz eminentemente cultural (BONNEMAISON, 2002), representado pelas abordagens antropológicas; ora como “território usado” (SANTOS, 2006) numa vertente de análise economicista. Haesbaert considera que estas abordagens sobre o território apresentam-se reduzidas, não contemplando toda sua complexidade. Em sua leitura, o território é pensado a partir de uma abordagem integrada (político, econômico e cultural) e está intimamente vinculado à territorialidade, isto é, às relações e práticas sociais que os sujeitos desenvolvem entre si com o espaço e que geram uma forma de identificação, (re) criando sentidos e significados que são atribuídos ao território. Nessa perspectiva, os territórios não se extinguem, pois estão a todo o momento sendo (re) construídos, numa lógica que se estabelece entre os processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização, proposto por Raffestin (1993), e que são faces indissociáveis da vida humana. Assim, os sujeitos estão em sua existência sempre (re) fazendo seus territórios, sejam estes através da apropriação simbólica ou material.

globalização: “[...] A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas [...]” (FLEURI, 2003, p. 16). As práticas culturais, que estão sempre em relação constante com o espaço, apresentam um caráter diverso e múltiplo, sendo desenvolvidas pelos sujeitos cotidianamente e implicando em diferentes formas de ver, viver e pensar o mundo. Entretanto, muitas destas *diferenciações* acarretam conflitos identitários, que se expressam a partir da racionalidade dicotômica “eu” *versus* “outro”, ou “nós” *versus* “eles”. Estas relações de proximidade ou separação entre grupos culturais distintos revelam o emaranhado de relações de poder⁵ entre os mesmos e que são capazes de “definir” o que é socialmente aceito, “certo/bom”, e o que deve ser negado, “errado/ruim”, e que se manifestam nas relações cotidianas dos sujeitos, como *fronteiras* que podem se manifestar de forma simbólica ou materialmente. Nesse sentido, afirmam Goettert e Mondardo (2009, p. 125):

[...] E parece ser ali, no cotidiano, em qualquer lugar, ao aludirmos ao Outro, que (re) produzimos – fortalecendo ou distendendo – ‘fronteiras identitárias’ (que podem ou não se revelar também como ‘fronteiras de classe’), e que definem, como *discursos em prática*, as posições ocupadas por cada um em nossas armações identitárias (grifos dos autores).

As fronteiras que os autores remetem diferem da concepção clássica destas como delimitações político-administrativa dos Estados (RATZEL, apud ROBERT MORAES, 2003). Entendemos, em conformidade com Goettert e Modardo (op. cit.), que as *fronteiras* se manifestam de diferentes formas e em diversos momentos em nossas vidas. As *fronteiras* são

⁵ A partir de uma análise foucaultina, entendemos que o poder se manifesta em diferentes instancias e interações entre os sujeitos, influenciando no controle dos corpos, na forma de agir e se comportar dos sujeitos. De acordo com Benites (2007), Foucault faz uma crítica à forma como o poder era tradicionalmente analisado, vinculado à matriz institucional e ao Estado como concentrador do poder. Para Foucault (1995, apud BENITES, 2007), “as relações de poder enraízam-se no conjunto da rede social”, atuando através do poder disciplinar, como controle do outro. Este controle pode se manifestar, através do que Foucault chama de *práticas discursivas* “que formam sistematicamente os objetos de que falam”, ou seja, através do discurso, são criadas e fundamentadas imagens e formas sobre objetos e sujeitos. São as relações de poder entre grupos e sujeitos distintos que definem as imagens que são feitas e (re) produzidas socialmente. Dialogando com Foucault (1984) Benites afirma que para este, o poder pode ser exercido por modalidades instrumentais: “conforme o poder é exercido pela ameaça das armas, pelos efeitos da palavra, através das disparidades econômicas, por mecanismos mais ou menos complexos de controle, por mecanismos de vigilância, com ou sem arquivos, segundo regras explícitas ou não, permanentes ou modificáveis, com ou sem dispositivos materiais, etc.” (s/p). Nesse sentido, a relação entre grupos culturais é marcada por relações de poder e práticas discursivas, nas quais imagens e projeções sobre os “outros” são (re) criadas e fundamentadas. Assim, o grupo que exercita as modalidades instrumentais do poder traz consigo a possibilidade de (re) produzir imagens, condutas, comportamentos e, também, de recriminar o que não está de acordo com seus padrões de certo e errado, bonito e feito, dentre outros, tendo a capacidade de difundir a inferiorização de um sobre a superioridade de outro.

realidades vivenciadas simbolicamente pelos sujeitos no interior de diferentes culturas e identidades a partir do contato com o “outro” (BARTH, 1998; BONNEMAISON, 2002) e podem apresentar uma dupla função: separar e ao mesmo tempo unir, numa relação dialética entre “ordem e desordem”, considerada por Raffestin (2005) como sendo o “paradoxo da fronteira”.

A ordem e a desordem não são, paradoxalmente, noções opostas e não representam mais do que momentos de um processo semelhante ao da cinemática da fronteira. A fronteira não é uma linha, a fronteira é um elemento de comunicação biossocial que assume uma função reguladora. Ela é a expressão de um equilíbrio dinâmico que não se encontra somente no sistema territorial, mas em todos os sistemas biossociais (RAFFESTIN, 2005, p. 13).

Entendemos que a concepção da fronteira como *um elemento de comunicação biossocial*, proposto por Raffestin (2005), se aproxima da concepção de “entre-lugar” utilizada por Bhabha (2010), ou seja, lugares de (re) criação, onde novas formas de pensar e agir podem se fazer através do contato entre sujeitos distintos. Entretanto, nem sempre esta ocorre de forma harmoniosa, havendo tensões e conflitos em torno desta proximidade, que corroboram a complexidade existente em torno das fronteiras, sejam elas de caráter político-administrativo ou culturais.

Assim, torna-se necessário pensarmos a relação entre os sujeitos e as culturas como um constante *fazer-se*, dinâmico e múltiplo, estando ambos numa relação de reciprocidade, isto é, se (re) formulando nos tempos e nos espaços.

Partindo do pressuposto de identidades e culturas múltiplas, nos propomos, neste trabalho, a analisar o ensino de Geografia na cidade de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul (Brasil), que está localizada numa área de “fronteira seca”⁶ com a cidade de Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambay (Paraguai). Ambas as cidades são classificadas como “cidades gêmeas”⁷, pois se dispõem de forma contígua e conurbadas uma à outra. Nesse sentido, o trânsito

⁶ As fronteiras secas são definidas através da imposição de marcos para “separar” um e outro país. Neste caso específico, os locais não estão separados por acidentes geográficos ou rios, mas simplesmente por uma rua onde estão postos os marcos, reconhecidos e legitimados internacionalmente.

⁷ De acordo com a Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDFF), do Ministério da Integração Nacional as “cidades gêmeas” correspondem aos municípios que se apresentam conurbados ou semiconurbados com uma localidade do país vizinho (BRASIL, 2005). Para Silva e Oliveira (2008) esta expressão é utilizada para representar “pares de centros urbanos” localizadas em área de limite internacional, podendo ou não estarem conurbadas, isto é, a área urbana de cidades distintas que se juntam pelo seu adensamento, formando um conjunto entre as mesmas. No caso das “cidades gêmeas”, a interação existente entre os núcleos pode se dar através de zonas de contato representados pelas fronteiras secas ou fluviais, pelas atividades econômicas que

de sujeitos por um e outro lado do limite internacional é intenso, possibilitando a realização de práticas interculturais.

A especificidade destas duas cidades se revela mediante aspectos das identidades étnicas e nacionais que se confrontam visivelmente, configurando tensões e conflitos em torno dos processos de identificação, da negação do “outro”, ao mesmo tempo em que também se fazem práticas de contato e interação, típica do que representam a interculturalidade. A fronteira, nesta perspectiva, representa, ao mesmo tempo, um “entre-lugar” de divisão e possibilidade de (re) criação cultural, onde os contatos entre sujeitos distintos acarretam em novas possibilidades de vivência na/da fronteira.

No caso da fronteira Brasil-Paraguai, as tensões entre identidades e sujeitos de nacionalidades distintas acarretam a formação de *fronteiras identitárias e étnicas*, atuando em muitos casos como uma forma de separação difícil de ser transposta. Os preconceitos, estigmas e discriminações são suas manifestações explícitas, permeadas por relações de poder entre grupos distintos (brasileiros e paraguaios). No caso de Ponta Porã e Pero Juan Caballero, estas tensões marcam a discriminação de que os paraguaios são alvo, uma vez que estes são considerados de forma pejorativa e comparados a “tudo o que é ilegal e falso”. Assim, mesmo estando em uma área contínua espacialmente, as relações e contatos encontram limites nos quais as identidades “nós” e “eles” se chocam e criam o “outro”⁸, sendo este representado socialmente como inferior. Em Ponta Porã, o “outro” é, na maioria das vezes, o paraguaio e o Paraguai, vistos e considerados como algo indigno, sobre o qual a soberania e a superioridade brasileira e do Brasil se apresentam e se impõem.

Nesse sentido, as fronteiras ganham uma importância mister no contexto em que a globalização dos meios de comunicação e transporte se tornam mais intensos e visíveis para além dos espaços, transpondo limites, barreiras e fronteiras. No entanto, em relação a práticas e relações socioculturais, estas se encontram cada vez mais presentes.

É neste contexto de compartimentações/separações, encontros e desencontros entre brasileiros e paraguaios que está inserido este trabalho, buscando compreender, a partir da presença e do contato entre alunos paraguaios que possuem nacionalidade brasileira, entendidos

são desenvolvidas em seu entorno, a mobilidade e fluxo de pessoas e também por seus processos históricos, que muitas vezes revelam uma interação e ligação das mesmas. (SILVA & OLIVEIRA, 2008).

⁸ Vale ressaltar que a própria representação do “outro” também é uma expressão relativa, variando no interior de cada grupo e das relações de poder existentes entre estes.

como “*brasiguaião*”⁹ nas escolas de Ponta Porã, como se configura o ensino de Geografia. Para isso, nos embasamos em pesquisas qualitativas com professores e professoras desta disciplina, comparando suas narrativas com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁰ para esta disciplina, além de analisar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas a fim de verificar as indicações e orientações escolares para o contexto local.

Para a realização da pesquisa, tivemos como procedimento a escolha de escolas que apresentassem maior número de alunos *brasiguaios*. Assim, foram selecionadas, por meio de conversas nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, quatro escolas, duas estaduais e duas municipais: Escola Estadual João Brembatti Calvoso, Escola Estadual Mendes Gonçalves, Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques e Escola Polo Municipal Ramiro Noronha. Estas escolas apresentam como principal característica o fato de estarem localizadas muito próximas à linha do limite internacional (a aproximadamente 100 metros¹¹), o que remete à proximidade do local de moradia de alunos que residem do outro lado da fronteira, e que procuram a educação formal nas escolas brasileiras.

Buscamos entrevistar os professores de Geografia destas escolas. Estas contam com aproximadamente dois professores da disciplina para atender ao Ensino Fundamental, totalizando oito entrevistas e mais uma professora de Língua Portuguesa. Além disso, entrevistamos as coordenadoras pedagógicas das escolas em questão, num total de cinco coordenadoras, como também, as diretoras ou diretoras adjuntas das mesmas. Uma representante da Secretaria Municipal de Educação, professora Mirta Mabel, e duas representantes da Secretaria Estadual de Educação, professoras Tereza e Mirian, também foram entrevistadas.

⁹ A bibliografia em torno do termo ‘brasiguaião’ é extensa. Esta expressão ficou largamente conhecida a partir da definição de Sprandel (1992) “*brasiguaião: homem sem pátria*”, na qual a autora busca discutir elementos em torno da luta pela terra e do processo de migração que estes sujeitos sofreram entre Brasil e Paraguai na década de 1980. Outra discussão em torno do brasiguaios consta em Santa Bárbara (2005) que procura discuti-los a partir do que ele chama de “jogos de identidade”, na qual sujeitos de classe social distintas podem se apropriar do termo de acordo com a situação vivenciada, representado ora os camponeses sem terra, ora as elites latifundiárias, ora os grupos de imigrantes. Dessa forma, entendemos que o termo é ambíguo, podendo apresentar diferentes significados, apresentando uma forte conotação política. Entretanto, optamos por utilizá-lo em função da frequência com que apareceu em nossas fontes orais, a partir da narrativa dos sujeitos por nós entrevistados, que a partir do acionamento de uma identidade transfronteiriça, vivenciam uma territorialidade múltipla e híbrida na fronteira, transitando entre os dois países, representando assim, *o fronteiriço*.

¹⁰ Os PCN foram implantados em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) contendo as diretrizes básicas para o ensino das diferentes disciplinas que são trabalhadas durante o Ensino Fundamental e Médio e que devem ser seguidos em todo o país.

¹¹ Vide Figura 5.

Com relação à identificação dos professores e professoras, optamos por utilizar nomes fictícios, pois o elemento da não identificação possibilitou que estes se manifestassem de forma mais aberta e à vontade durante as entrevistas. Ademais, acreditamos que as identificações não são necessárias para o trabalho, haja visto que buscamos compreender o ensino de Geografia na cidade de Ponta Porã, sem que para isso tenhamos de identificar os sujeitos da pesquisa.

No que tange ao contato entre alunos brasileiros e paraguaios “*brasiguaios*” em escolas brasileiras, nos embasamos em Pereira (2001 e 2009), que realizou importante trabalho sobre processos identitários com crianças imigrantes a partir da análise de escolas em Ponta Porã. Os contatos entre os moradores de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero ocorrem em diferentes instantes, nos quais o trânsito entre as cidades (e também entre os países) ocorre cotidianamente, extrapolando a formalidade legal e jurídica existente entre Brasil e Paraguai.

Entretanto, conforme discutido por Pereira (2009) e constatado por nós através de pesquisas empíricas, as dificuldades de comunicação existentes entre brasileiros e paraguaios são intensas, principalmente quando se referem à escola, que no caso brasileiro recebe um número significativo de alunos paraguaios que possuem nacionalidade brasileira. Estes alunos, principalmente os das séries iniciais, muitas vezes chegam à escola sem saber falar a Língua Portuguesa e, em alguns casos, não sabem falar sequer a Língua Espanhola, comunicando-se apenas através da Língua Guarani¹², o que dificulta a comunicação destes para com professores e/ou professoras¹³.

Sem dúvida a língua é um dos grandes desafios a serem vencidos nas áreas de fronteira, visto que nestas residem uma população diferenciada pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes. Não é possível desconsiderar que essas questões afetam as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais (PEREIRA, 2009, p. 58).

Assim, a diversidade linguística e cultural em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero configura-se como elemento de suma importância no contexto social de ambas as cidades na

¹² A partir de 1992, o governo paraguaio reconheceu a língua guarani e a língua espanhola como línguas oficiais do país, tornando o Paraguai o único país bilíngüe da América Latina.

¹³ Informação obtida através de conversas informais com as coordenadoras pedagógicas das escolas em questão. Em todos os casos, a Língua Guarani foi considerada como uma das maiores dificuldades de comunicação, considerando que pouquíssimos professores conseguem falar ou entendê-la, mesmo sendo intensamente reproduzido nas falas de alunos e alunas, principalmente os que acabaram de ser matriculados nas escolas brasileiras.

medida em que representam a vivência dos sujeitos fronteiriços e que, por sua vez, refletem o modo como estes apreendem e reproduzem os espaços.

Questões referentes à diversidade cultural vêm ganhando destaque no cenário educacional brasileiro desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que elegeram a pluralidade cultural como tema a ser abordado pelo processo de ensino/aprendizagem (BRASIL, 1998). A emergência de temas vinculados à diversidade cultural no Brasil é decorrente da Convenção da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) acerca da “*Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*” de 1978. Tal Convenção propõe os conceitos básicos para a educação intercultural, enfatizando a importância do reconhecimento e do respeito à diversidade, pois esta é uma característica dos grupos humanos, de modo que toda forma de preconceito e intolerância deve ser questionada.

Entretanto, com relação à implantação dos PCNs na educação básica brasileira, uma importante crítica apontada por Sposito (1999) e Oliveira (1999) refere-se ao fato de que estes, mesmo enfatizando a *pluralidade cultural*, são pensados e elaborados a partir da realidade nacional. Assim, esta é uma forma de homogeneização e padronização do ensino, como o próprio nome já o diz “*parâmetros curriculares nacionais*”. Além da “padronização e homogeneização” do processo de ensino no Brasil, percebemos que, no caso da Geografia escolar, a grande questão está centrada na imposição vertical de determinadas políticas públicas educacionais sem a devida discussão com os professores e as professoras da educação básica, que se vêem obrigados a repensar suas práticas, sem que haja uma discussão dialógica em torno das possíveis correntes teóricas que possam lhes fundamentar, como apontou Kaecher (2002 e 2007), de modo que os conteúdos podem até mudar, mas não há mudanças nas posturas teóricas destes professores que continuam a reproduzir concepções tradicionais de ensino.

De acordo com os PCNs para o ensino de Geografia, um dos objetivos desta disciplina consiste em:

[...] estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, *trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem*, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas

relações no tempo entre sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26, grifo nosso).

A Geografia, conforme proposto, deve trabalhar com diferentes abordagens do espaço: seus aspectos políticos, culturais, físicos, dentre outros, para serem compreendidos em sua dinâmica e, ainda, inter-relacionados e interdependentes. Observamos que há, ao menos, referência a necessidade e importância de considerar os elementos culturais no processo de ensino/aprendizado. Entretanto, ao analisarmos as narrativas de professores e professoras da cidade de Ponta Porã, percebemos, em raros momentos, que a cultura e a diversidade cultural são mencionadas, confirmando a proposição de Kaecher (2002 e 2007) sobre o fato de que as discussões de novas correntes teóricas pouco chegam à Geografia escolar.

Mesmo havendo por parte dos PCNs o incentivo em torno das discussões sobre pluralidade cultural no processo de ensino/aprendizado, e existindo toda uma discussão visando promover uma educação intercultural por parte da UNESCO, nas escolas, os temas relativos às culturas são, geralmente, restritos a festas folclóricas e datas comemorativas. Este fato remete a uma visão reduzida sobre a mesma, sendo considerada distante da vida dos sujeitos, desvinculada das apropriações territoriais e (re) produções espaciais.

Nesse contexto, o espaço fronteiriço configura-se como um local de grande complexidade e riqueza para a Geografia, expressando de forma intensa os confrontos entre territorialidades distintas, pois implica o controle político-administrativo de dois Estados-nação, neste caso, Brasil e Paraguai. Cada um com suas próprias leis e sabendo que não devem interferir no princípio da soberania do outro Estado. Os moradores locais vivenciam em seu cotidiano múltiplas territorialidades, marcadas pelo trânsito efetivo entre territórios materiais e simbólicos. Estes elementos poderiam ser utilizados durante as aulas, buscando trabalhar e discutir o cotidiano dos alunos principalmente através da categoria lugar que, como considera Santos (1996), representa nosso mundo, pois só vivemos o/no mundo através do lugar.

Através do lugar, questões referentes às identidades, conflitos, tensões, preconceitos e discriminações podem ser trazidos para as discussões em sala de aula, trabalhando aspectos da realidade e do cotidiano dos alunos (STRAFORINI, 2000; GOLÇALVES & ALMEIDA, 2007; CAVALCANTI). Nesse sentido, insere-se a proposta intercultural em educação como uma contribuição importante, à medida que visa a problematização e postura política e social crítica em relação aos preconceitos e discriminações que se manifestam em espaços e tempos diferentes

e que continuam sendo reproduzidos historicamente, negando e escondendo as diferenças no interior das sociedades, nas quais a relação “eu” e “outro” aparece dicotimizada e oposta, criando estigmas e inferiorizações.

Nesse sentido, os debates referentes à interculturalidade nos fazem refletir também acerca da corrente teórica multiculturalista. De acordo com Valente (1998) estas duas correntes teóricas surgiram em contextos distintos: o multiculturalismo fundamentava as correntes teóricas norte americanas, enquanto a interculturalidade embasava as discussões em torno do contexto europeu. Para a autora, “O que vem sendo chamado de educação intercultural na Europa ou os estudos interculturais em ciências sociais tomaram impulso a partir dos anos 60, no momento em que, nos Estados Unidos, dois campos do conhecimento se aproximaram: Educação e Antropologia” (p. 12).

O movimento multicultural surgiu inicialmente nos Estados Unidos, como forma de contestação e estratégia de luta utilizada por negros norte-americanos em busca do reconhecimento de sua cultura, enfatizando a importância e a força que a diversidade étnica, cultural e identitária poderiam representar no contexto do país. Tal fato relaciona-se à intensa segregação social, política e econômica entre negros e brancos a partir da qual a população negra se via restrita aos guetos, configurando um verdadeiro *apartheid social* e que se confrontava com o ideal do Estado-nação de “*uma identidade nacional*” (JANUÁRIO, 2008). O multiculturalismo não surge, assim, nas cátedras universitárias, mas no seio da sociedade, como forma de luta por grupos de “*identidades subalternas*”¹⁴ em busca de *igualdade de direitos* e o *direito autônomo à diferença*.

O primeiro país a elaborar e fazer uso de políticas multiculturais foi o Canadá, o que possibilitou que o termo “multiculturalismo” e o conjunto de ideias a ele vinculado ganhassem espaço nos estudos das Ciências Sociais¹⁵ (VIANA NETO, 2005). Por meio das discussões

¹⁴ Entendemos por “identidades subalternas” as identidades que diferem da racionalidade europeu-branco-cristão-masculino-heterossexual-nacional que marcam o padrão do que é “certo”, socialmente aceito e que deve ser seguido e reproduzido.

¹⁵ A política multicultural no Canadá teve início com o governo do primeiro-ministro Pierre Elliott Trudeau logo em seu primeiro mandato (1968-1979) como tentativa de enfraquecer o “biculturalismo francófono-anglófono” com o objetivo de diminuir a influência que o Quebec exercia sobre o Canadá. Dentre as políticas executadas, o Estado oferece subsídios e concessões de recursos a instituições e associações; o país possibilita também, através da existência de leis específicas, que o poder público busque meios e mecanismos de reconhecimento e coabitação de diferentes grupos culturais em seu interior. No Quebec, por exemplo, circulam jornais em línguas estrangeiras, editados e publicados por associação de imigrantes, além de programas de rádio e TV, que também contam com o apoio do governo (VIANA NETO, 2005).

multiculturais e interculturais, pode-se lançar um novo olhar sobre o próprio sentido das fronteiras que, numa ótica político-administrativa, representa um fator de separação entre o que está “dentro” e o que está “fora”, atuando como elemento constituinte das identidades nacionais.

O multiculturalismo emerge no mesmo momento em que a UNESCO realiza as discussões em torno da defesa e promoção da interculturalidade e interculturalismo (a partir do final da década de 1960). Mas qual a relação entre os dois termos? Para alguns autores, eles são considerados sinônimos ou vertentes de análises. Nesse sentido, Candau (2005) afirma ser a interculturalidade uma vertente do multiculturalismo (2005; 2008); para outros autores, eles aparecem como distintos (VALENTE, 1998, TEDESCHI, 2008, CANCLINI, 2009). Nesse sentido

A distinção entre o multiculturalismo e interculturalismo é outro fator que temos de ter cuidado quando o usamos, tendo como pressuposto um referencial de análise [...], na perspectiva da educação [multicultural] há justamente esse reconhecimento da diversidade e um esforço por fazer como que cada pessoa e cada grupo explicitem os seus modos de compreender a realidade, os seus padrões culturais e que tudo isso seja reconhecido por outro grupo na sua diferença [...]. Agora, numa perspectiva intercultural não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (TEDESCHI, 2008, p. 15)

Em nossas análises acreditamos, em concordância com Canclini (2009), que há uma diferença entre multiculturalidade e multiculturalismo, sendo o primeiro a condição atual da sociedade, com possibilidades de troca e diálogo cultural; já o segundo, representa um conjunto de políticas compensatórias em torno das identidades culturais. Entendemos que não há como falar em multiculturalidade sem falar também em interculturalidade, uma vez que ambos estão interrelacionados. O reconhecimento do “outro” permite e possibilita que relações de contato e troca cultural se efetivem entre grupos distintos, para que justamente, como afirmou Tedeschi (2008), estes possam se reelaborar. Assim, optamos por utilizar o conceito de interculturalidade a partir das posturas e práticas em torno do reconhecimento da diversidade e da diferença cultural e do diálogo e troca entre as mesmas.

Falar em multiculturalidade e interculturalidade representa algo complexo. Em alguns casos, como ocorre em Candau (2005 e 2008), estes conceitos são considerados como

vertentes do multiculturalismo que, por sua vez, apresenta-se polissêmico e cheio de críticas, justamente em função da variedade de abordagens que esta corrente congrega. No interior da corrente multiculturalista podemos encontrar: *multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, emancipador, crítico e revolucionário* (CANDAUI, 2008). Assim, observamos as contestações que se fazem em torno de sua utilização, pois, como considera Hall (2009), este é um termo bastante ambíguo, podendo representar tanto a segregação de grupos no interior de suas culturas “*guetização*”, como nas vertentes conservadoras e liberais, quanto abarcar práticas dialógicas e contestatórias, aqui representadas pelas propostas do multiculturalismo crítico e revolucionário (MCLAREN, 2000) e libertário emancipador (SOUZA SANTOS, 2005).

As ações pedagógicas interculturais consistem não apenas no reconhecimento da *diferença cultural*, mas que estas *diferenças* não sejam essencializadas, havendo uma interação entre estes diferentes sujeitos, sem que o caráter diverso da sociedade seja considerado condição para a ocorrência de qualquer tipo de discriminação, assimilação e inferiorização. Trabalhar sob a perspectiva da educação intercultural indica que sejam discutidos e problematizados as tensões e conflitos entre grupos culturais, pois a partir destas práticas que padrões e conceitos podem ser contestados e reconstruídos.

Entretanto, não há um caminho preciso e definido que mostre como se chegar a esse tipo de relação na área educacional. Porém, de acordo com Candau (2005, p. 29), estas ações dependem da “[...] ação da escola [no momento em que esta faz] certas escolhas pedagógicas que representem, em seus conteúdos e métodos, a diversidade cultural do público ao qual se dirige [...]”, pois esta postura vai revelar e promover tanto práticas de interação e reconhecimento do “outro” e da alteridade, como também favorecer o silenciamento de sujeitos em função de sua cultura e identidade, que continuam a reproduzir os mesmo preconceitos e discriminações presentes na realidade em que estamos inseridos.

Em diálogo com Forquim (2000), Candau (2005) aponta que podem existir dois passos a serem tomados no ensino multicultural: um segregacionista, no qual cada cultura fica no seu “quadrado”, e outro intercultural, que busca relações de contato e troca entre culturas distintas. Forquim (2000, *apud* Candau, 2005) afirma que existem

[...] dois modos possíveis, diametralmente opostos, de efetuar o processo. Podemos oferecer para cada grupo em questão possibilidades separadas de escolarização, evitando assim os riscos, seja de neutralizar mutuamente todas as

especificidades culturais em uma espécie de cacofonia eclética, seja de recuperar de modo insidioso as expressões minoritárias no seio e em prol de uma cultura hegemônica. Podemos, ao contrário, favorecer em uma mesma escola verdadeiramente plural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos da desestabilização e do conflito [...] (p. 29-30).

Nesse sentido, a educação é compreendida tanto como fator de mudança e transformação social, como também meio de reprodução da ordem social hegemônica, representado pela racionalidade burguesa capitalista.

As culturas e as identidades vivenciadas e (re) produzidas pelos sujeitos são elementos de diferenciação na sociedade contemporânea. Entretanto, somos educados sem que nosso *olhar para a alteridade*¹⁶ (FLEURI, 2003) seja despertado. Assim, toda *diferença* tende a ser compreendida como *inferioridade*. Porém, culturas e identidades são a própria vida dos sujeitos que, embora sejam dimensões subjetivas, são vivenciadas material e simbolicamente (BONNEMAISON, 2002), influenciando na forma de apreensão e produção espacial, e garantindo aos espaços e aos tempos grande variedade. Nesse contexto, salienta Bonnemaïson:

[...] A cultura tende hoje a ser compreendida como uma outra vertente do real, um sistema de representação simbólica existente em si mesmo [...] como uma ‘visão de mundo’ que tem sua coerência e seus próprios efeitos sobre a relação da sociedade com o espaço. Para os geógrafos, a cultura é rica de significados porque é tida como um tipo de resposta, no plano ideológico ou espiritual, ao problema de existir coletivamente num determinado ambiente natural, num espaço e numa conjuntura histórica e econômica colocada em causa em cada geração [...] (BONNEMAISON, op. cit. p. 86).

A concepção que Bonnemaïson (2002) atribui às culturas¹⁷ nos faz refletir a respeito de seu significado. Este autor realiza seu estudo em pequenas comunidades, utilizando o conceito de “grupo étnico” para designar um grupo de sujeitos que vivem sobre a mesma cultura, compartilhando suas crenças, valores e territórios. Para ele, um grupo étnico necessita de um território de referência, pois cultura e território estão numa relação dialética, se (re) produzindo.

¹⁶ De acordo com Fleuri (2003), este olhar para a alteridade nos coloca frente a frente como outro, interrogando nossas próprias concepções e identidades.

¹⁷ É importante destacarmos que o termo “cultura” é bastante amplo, sendo analisado por diferentes correntes teóricas como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, os Estudos Culturais, a Geografia, de modo que o diálogo com diferentes concepções e correntes de análise nos permite elaborar um arcabouço teórico que tente contemplar, ao menos minimamente, este tema tão amplo e complexo.

Bonnemaison considera que nas sociedades modernas o equivalente ao “grupo étnico” de pequenas comunidades é o “grupo cultural”. Ou seja, um conjunto de sujeitos unidos por laços culturais, por valores, crenças e que, também, possuem seus territórios de referência. Contudo, estes podem ser muito mais dinâmicos do que em sociedades tradicionais.

A cultura se caracteriza, assim, não apenas como campo de pesquisa específico, mas como um importante elemento a ser considerado em diversas áreas de conhecimento. Neste contexto, avaliamos as áreas fronteiriças como locais de intensa ambiguidade: a fronteira representa, ao mesmo tempo, um local que une e separa povos distintos, representantes de culturas diferenciadas e de identidades que se confrontam a todo o momento, não sendo apenas uma fronteira política, mas uma fronteira identitária e étnica representada pelas práticas cotidianas dos moradores locais.

As fronteiras internacionais configuram-se por sua complexidade que decorre também das lógicas institucionais de países distintos, com suas leis e legislações próprias que regem pessoas e recursos dispostos sobre seu território e que, ao mesmo tempo, não deve interferir na soberania do país vizinho. Entretanto, grande parte da complexidade fronteiriça está na mobilidade que os moradores locais realizam em seu dia-a-dia, no movimento de ir e vir de cá para lá, cruzando as fronteiras, atravessando-as, muitas vezes, sem mesmo percebê-las como fato institucional. Entretanto, em se tratando das relações humanas, de contatos e interações, as fronteiras entre brasileiros e paraguaios se configuram intensas, tensas, carregadas dos dramas do existir da/na fronteira, que permitem aos fronteiriços moradores locais, (*brasiguaios*) com dupla nacionalidade, vivenciarem uma multiterritorialidade através da apropriação, vivência e controle destes múltiplos territórios (HAESBAERT, 2009) que a fronteira pode propiciar.

A multiterritorialidade de *brasiguaios* na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero representa uma identidade estratégica transfronteiriça utilizada e (re) criada como forma de um existir em busca de melhores condições de vida. A identidade *brasiguaiia* foi (re) apropriada e (re) significada, pois representava originalmente os emigrantes brasileiros que foram ao Paraguai em busca de terras e, posteriormente, retornaram ao Brasil, onde ficaram assentados na cidade de Mundo Novo – MS (SANTA BÁRBARA, 2005)¹⁸. Já em Ponta Porã, o *brasiguaiio* é entendido como o sujeito paraguaio que possui a nacionalidade brasileira.

¹⁸ Vale ressaltar que muitos dos filhos desses emigrantes retornaram ao Brasil sem possuir Registro de Nascimento, nem brasileiro nem paraguaio, o que dificultava e impedia que estes pudessem frequentar escolas em outros locais,

Nesse sentido, os *brasiguaios*, alunos e alunas, brasileiros que são, estudam em escolas brasileiras. Entretanto, quando chegam à escola se deparam com a dura realidade: um universo de discriminação e preconceito de que são alvo em decorrência de sua origem étnica, social, nacional. Além disso, uma das maiores dificuldades destes alunos diz respeito à língua falada na escola (Língua Portuguesa), pois a maioria destes falam apenas a Língua Guarani e o Espanhol, ou ainda uma mistura dos dois, chamada *Joporá*. Os alunos chegam à escola, mas os professores não têm preparo para trabalharem com este tipo de situação. Os que se sobressaem são os professores *brasiguaios* que conseguem trabalhar de forma diferenciada. Assim, o aluno consegue se sentir representado em sala e não inferiorizado, como ocorre na maioria das vezes.

As escolas de Ponta Porã, mesmo contando com uma realidade intercultural, não recebem orientações por parte de órgãos municipais e estaduais no sentido de tentar contemplar a realidade local, tentando desmistificar os preconceitos de brasileiros em relação aos paraguaios, considerados, como já foi dito anteriormente, com características depreciativas, que “*devem ser negadas e escondidas*”; ao contrário das características brasileiras que “*são corretas e devem ser seguidas e reproduzidas*” pelo seu modo de falar, de pensar e de agir.

Nesse contexto, as ambiguidades das fronteiras se manifestam diariamente, envolvendo tanto sentimentos de amizade e parentesco, como também os conflitos.

Os paraguaios, na grande maioria das vezes, são, assim, subjugados pelos brasileiros e uma das formas para que isso ocorra se faz através da *vergonha*. Goudsblom (2009, p. 56), a partir de Norbert Elias, destaca que

A vergonha ocorre quando os laços de solidariedade e hierarquia são danificados. Isso é sempre desagradável e doloroso. A dor física ocorre quando há algo de errado com o corpo; é um sinal, um aviso de que o corpo está ferido.

dificultando também que tivessem acesso à Reforma Agrária. A utilização da identidade “brasiguaiia” foi uma estratégia em busca de visibilidade política e social e também como forma de pressionar as autoridades brasileiras para que alguma atitude fosse tomada para atender tal grupo. Num segundo momento, a identidade “brasiguaiia” é acionada por grandes proprietários brasileiros que possuem terras no Paraguai e que utilizam desta identidade para criar uma ideia de igualdade entre fazendeiros e pequenos proprietários brasileiros que correm o risco de perderem suas terras em função da pressão de movimentos campestinos paraguaios (SANTA BÁRBARA, 2005). Assim, percebemos que esta identidade passa por vários processos de (re) significação. Dependendo do contexto em que os sujeitos estão inseridos, ela pode ganhar novos significados. No caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, ela compreende o sujeito portador de dupla nacionalidade, independente de sua classe social, compreendendo eminentemente os paraguaios que possuem cidadania brasileira, não sendo esta uma prática comum entre brasileiros. Nesse sentido, optamos por utilizar o termo *brasiguaiio* em destaque quando nos referimos ao caso restrito de Ponta Porã e que se difere dos outros casos estudados por Santa Bárbara.

Em um sentido similar, a vergonha é um sinal de que há algo errado em uma figuração social.

O ato de infringir vergonha denota relações de poder e hierarquias sociais. No caso dos brasileiros, Albuquerque Jr. (2007) considera, em diálogo com Varnhagen, que estes sempre estiveram de costas para nossos vizinhos latinos:

[...] O Brasil, até muito recentemente, viveu diplomaticamente de costas para seus vizinhos, voltado para a Europa e os Estados Unidos, enquanto nossa produção cultural, e até intelectual, silenciava sobre povos e nações tão próximas de nós, quando não produzia estas visões pejorativas e estereotipadas que foram construídas pelo discurso da nacionalidade no século XIX. (p. 48-49).

O fato de nos mantermos de “costas” para outros países da América Latina implicou em uma espécie de superioridade brasileira sobre os demais países. Em se tratando do Paraguai, a visão de superioridade de um e inferioridade de outro aludem à Guerra contra o Paraguai (1864-1870), que trouxe consigo a divulgação de ideias negativas sobre os paraguaios:

[...] Como conseqüência, as elites brasileiras passaram a ter e divulgar, para toda a população, uma visão profundamente negativa dos paraguaios, que consideramos até hoje serem sinônimo do que não presta, do que é falsificado ou é enganador [...]. *Ainda hoje julgamos ser os paraguaios um povo inferior, constituído por contrabandistas ou pessoas desonestas.* E o mais interessante é que, grande parte do comércio clandestino, do contrabando, do roubo ou da contravenção cometidos pelos paraguaios, são feitos com a participação, com a ajuda ou tendo como destinatários o Brasil e os brasileiros, mas são os paraguaios que ficam com o monopólio da desonestidade (ALBUQUERQUE JR. op. cit. p. 49-50, grifo nosso).

O brasileiro, nessa perspectiva, consegue, através da mobilização e esforços das elites locais, criar uma imagem sobre o paraguaio e o Paraguai, imagem esta que é capaz de infringir-lhes vergonha. Estas relações entre identidades distintas remetem a processos mais intensos do “eu” e do “outro”. Nessas relações, o paraguaio é considerado como sinônimo de falsidade, pobreza, ilegalidade e outros termos pejorativos (PEREIRA, 2001; SOUZA 2001; BOEIRA, 2001; ALBUQUERQUE JR, 2007) que fazem com que muitos sintam vergonha de se

reconhecer enquanto tais, tentando esconder tudo o que alude a essa identidade, como, por exemplo, não falar mais a Língua Guarani¹⁹.

Entendemos, assim, que as relações socioculturais desenvolvidas no contexto das fronteiras internacionais perpassam os limites político-administrativo destas. Nessa conjuntura, a educação intercultural tem por objetivo a promoção de práticas entre os alunos e professores visando à ruptura de processos de negação do outro e também de uma busca por *igualdade de direitos* e o direito à *diferença*. Nesse sentido, afirma Candau (2005, p. 35):

A promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional.

À Geografia escolar, em função da infinidade de temas que podem ser discutidos durante as aulas, a interculturalidade torna-se uma forma alternativa para uma maior compreensão dos processos de (re) produção espacial, mas isso depende também da postura teórica e política do professor ou da professora.

Entretanto, sabendo das intensas dificuldades enfrentadas pela educação formal: nos deparamos com salas lotadas, alunos desmotivados, professores sobrecarregados, trabalhando, às vezes, três períodos e que não têm tempo para realizar uma formação continuada. Tudo isso influi diretamente na qualidade do ensino, uma vez que contribuem para que posicionamentos e práticas permaneçam estáticos, reproduzindo os mesmos preconceitos e conceitos da sociedade ocidental capitalista, com seus padrões de beleza, de correto, de errado, dentre outros, que inferiorizam e desprezam as diferenças.

Assim, neste trabalho, procuramos trabalhar inicialmente as concepções e teorias em torno das culturas, identidades e as consequências da emergência da corrente intercultural, tanto como postura teórica e política, como em sua vertente pedagógica, voltada à prática de ensino em geral. No primeiro capítulo, procuramos, através da leitura de vários autores de correntes teóricas e áreas de conhecimento diversas, construir um arcabouço interdisciplinar para a compreensão da interculturalidade, bem como sua dimensão e materialização no espaço, à

¹⁹ Constatções a partir dos resultados das pesquisas empíricas por nós realizadas.

medida que influi direta e indiretamente na apreensão deste pelos sujeitos e também na sua constante (re) produção.

No segundo capítulo, procuramos trabalhar as concepções de território e a formação do Estado-nação, pois estes estão diretamente vinculados às concepções de fronteira. Entendemos que as fronteiras se manifestam muito mais do que fatos geográficos ou político-administrativos, entretanto, em se tratando de uma cidade gêmea, localizada numa área de fronteira internacional, acreditamos ser de extrema importância a reflexão em torno da formação dos Estados e a definição e delimitação de suas fronteiras.

O território apresenta diversas abordagens, desde as mais clássicas, vinculadas à matriz política, até as contemporâneas, de território como um todo integrado entre as dimensões política, econômica e de apropriação simbólica, como propõe Haesbaert (2009). A importância do estudo dos territórios e das fronteiras deriva de nosso entendimento dos mesmos como sendo próprios da vida (RAFFESTIN, 1993), pois vivemos (re) construindo territórios e cruzando e transpondo fronteiras e limites. Todavia, quando analisamos a Geografia escolar, estes termos não passam de meros conteúdos a serem reproduzidos por estarem contidos na ementa escolar, sem nenhuma problematização e compreensão da Geografia como dimensão socioespacial.

No terceiro capítulo, procuramos analisar os dados obtidos mediante as entrevistas e trabalhos de campo, confrontando os resultados com as teorias que embasaram a pesquisa. Percebemos, através das análises, que a Geografia escolar apresenta-se distante da postura intercultural, já que alguns professores não sabem sequer o que isto quer dizer.

Entretanto, acreditamos que a fronteira (neste caso, Brasil-Paraguai) configura diversas estratégias de (re) existência, de modo que a identidade *brasiguaiia* apresenta-se como uma nova forma de ver e viver a/na fronteira, sendo esta uma identidade que se forma no “entre-lugar” aludido por Bhabha (1998). Ademais, ela traz um novo olhar, *um olhar para a alteridade* (FLEURI, 2003), em que a relação entre brasileiros e paraguaios não representa necessariamente um par oposto e contraditório, mas uma nova possibilidade e uma nova racionalidade. Professores e professoras *brasiguaios* estão nas escolas brasileiras com um olhar diferenciado para as discriminações e inferiorizações históricas que o Paraguai e o paraguaio sofreram, tentando lançar uma nova racionalidade a partir da interculturalidade, mesmo que estas sejam desenvolvidas de forma inconsciente cotidianamente sem que sejam realizadas as reflexões teóricas que permeiam tal abordagem.

CAPÍTULO I

DIVERSIDADE E DIFERENÇA CULTURAL EM PONTA PORÃ

1.1 - Entendendo cultura para compreender identidade

[...] o local é um lugar simbólico, onde muitas culturas se encontram e talvez entrem em conflito [...] (COSGROVE, 2004, p. 93).

Como referencia Cosgrove (2004), na epígrafe acima, o local (onde estamos e vivemos) pode se manifestar como lugares simbólicos onde várias culturas podem se encontrar, o que pode implicar, por sua vez, em relações de conflito e tensões entre grupos. Nesse sentido, nos propomos aqui a refletir a respeito das práticas culturais e identitárias na cidade de Ponta Porã, localizada político e geograficamente na fronteira Brasil-Paraguai.

Um dos fatores que acarreta grande complexidade no tocante às especificidades das fronteiras internacionais, refere-se à possibilidade de contato entre povos de nacionalidades distintas²⁰. Este contato implica em embates culturais e identitários que nem sempre ocorrem de forma harmoniosa, havendo, em muitos casos, conflitos que se manifestam através de preconceitos de uns sobre outros. Cultura e identidade estão, assim, intimamente vinculadas, interligadas, garantindo aos sujeitos um sentimento de pertencimento e reconhecimento. A identidade representa²¹ aquilo que se é em relação ao que não se é, ou seja, representa a

²⁰ De acordo com Hall (2006), a nacionalidade emerge na modernidade como uma das principais formas de identidade cultural, pois remete diretamente a uma forma de identificação, fundamentalmente vinculada a um conjunto de representações: “[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior a nossa *representação* [...]” (p. 48). A partir da noção de “comunidades imaginadas” de B. Anderson, Hall aponta que a nação e a cultura nacional são criadas e representadas como homogêneas e igualitárias, atuando como elemento de identificação entre grupos distintos que se unem sobre uma mesma cultura e uma mesma identidade em torno da nação. Entretanto, como afirma este autor, a nação e a nacionalidade apresentam suas contradições que questionam a pretensa ideia de *homogeneidade* na qual grupos culturais distintos passam a ganhar maior representatividade, emergindo as discussões em torno da *diferença cultural* em detrimento da *igualdade nacional*.

²¹ Com base em Chartier (1990), entendemos que as *representações* se manifestam como *matrizes de discursos e práticas* que influenciam diretamente na forma como os grupos ou sujeitos apreendem e vivenciam a realidade, sendo *determinadas pelo interesse dos grupos*. Chartier argumenta que “mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos, que tem por objetivo a construção do mundo social, e como tal, a definição contraditória das identidades- tanto dos outros como a sua” (p.

comunidade de valores, gestos, significados e comportamentos, sendo definida a partir do que se difere destes, estando, dessa forma, diretamente vinculada à diferença/alteridade (SILVA, 2000).

No caso da cidade de Ponta Porã, estas relações e práticas culturais entre sujeitos de nacionalidades distintas ocorrem cotidianamente e encontram no espaço escolar da cidade um local privilegiado de (des) encontros entre brasileiros e paraguaios, entendidos por nós como *brasiguaios*, ou seja, paraguaios que possuem a cidadania brasileira.

Entendemos que as escolas por si só são ambientes de sociabilidade que contam com uma pluralidade cultural e identitária de diferentes sujeitos (alunos, professores, diretores, e demais profissionais). Entretanto, no ambiente fronteiriço, estas pluralidades se tornam ainda mais visíveis, pois entram em choque os elementos que figuram representações de nacionalidades diferenciadas, marcadas por línguas distintas, valores diferenciados, enfim, todo um contexto cultural que tem como uma de suas esferas de contato o espaço das escolas brasileiras.

Assim, as discussões que se seguem procuram mergulhar nos elementos constitutivos das identidades brasileira e paraguaia na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, bem como nas diversas formas de representação destas para a sociedade, compreendendo seus valores, comportamentos e ações para, posteriormente, analisar as relações e práticas educacionais desenvolvidas nas escolas e, em específico, no ensino de Geografia.

A cultura é uma realidade vivida que se manifesta material e simbolicamente (BONNEMAISON, 2002) estando numa constante relação de (re) produção espacial à medida que representa o modo de vida, os significados e a própria percepção do espaço humanizado. A cultura é um tema vasto, que apresenta possibilidades de análise para as diversas áreas das ciências humanas. A Geografia enquanto ciência busca compreender a (re) produção socioespacial bem como a geograficidade²² desenvolvida pelos sujeitos, ou seja, a forma como

18). As representações abarcam a relação entre uma imagem que se faz presente um objeto ausente e que revela seu significado que perpassa o campo do apenas visível. Assim, as representações podem articular três processos: as configurações intelectuais sobre as quais a realidade é construída pelos grupos; as práticas que levam ao reconhecimento de uma identidade social e exibir uma forma de estar e viver o/no mundo; formas institucionalizadas por meio das quais os representantes (individuais ou coletivos) marcam a existência de um grupo (p. 23). Assim, as representações se configuram como importante conceito para a compreensão do funcionamento da sociedade e das formas de apreensão do mundo.

²² Entendemos, em conformidade com Relph (1979), que a geograficidade está relacionada à forma como percebemos os ambientes, nos relacionamos com os lugares e paisagens. Estes sentimentos, por sua vez, podem ser topofóbicos ou topofílicos – numa alusão aos termos de Tuan (1983); a geograficidade envolve, assim, todas as

percebemos e nos relacionamos com os lugares e paisagens (RELPH, 1979), mesmo sendo esta vivenciada incoscientemente. Nesse sentido, a cultura, como dimensão vivida, está intimamente relacionada com as geografias cotidianas que desenvolvemos ao longo de nossa vida.

É importante frisarmos que a cultura se constitui como um conceito amplo, possuindo diversos significados em correntes teóricas distintas. Dentre suas várias concepções, podemos citar a da “alta cultura”, considerada (e questionada) como aquela representada pelas artes e a erudição e que, na maioria dos casos, não é acessível a todos – daí seu conteúdo contestado²³. Outro sentido bastante comum é relativo ao modo de falar e se comportar das pessoas e que reflete aspectos de uma identidade coletiva, portanto múltipla e diversa (KUPER, 2002). Kuper ressalta que, embora cada grupo considere a cultura com um significado distinto, o elemento comum a todos eles está relacionado à forma como a cultura representa uma identidade coletiva formada a partir de elementos comuns, que são vivenciados pelo grupo e que necessitam ser firmados. Para o autor,

Não é preciso dizer que cultura tem um significado bastante diferente para os pesquisadores de mercado em Londres, para um magnata japonês, para um habitante da Nova Guiné e para um religioso radical de Teerã [...]. Há, entretanto, uma semelhança familiar entre os conceitos que eles têm em mente. Em seu sentido mais amplo, cultura é simplesmente uma forma de falar sobre identidades coletivas. Porém, o status também está em jogo. Muitas pessoas acreditam que, as culturas podem ser comparadas, e tendem a prezar mais a sua própria cultura [...]. (KUPER, 2002, p. 24).

Dessa forma, a cultura apresenta diferentes significados e é também vivenciada de forma plural e diversa, daí a afirmação de Candau (2005) de que a cultura deve ser entendida e analisada sempre no plural, como “cultura(s)”, para assim tentar compreender minimamente suas representações no interior de grupos culturais distintos.

Nesse sentido, podemos afirmar que as culturas são tão diversas quanto à quantidade de povos que vivem na Terra. Claval (2007) nos oferece seu entendimento sobre cultura baseada

nossas respostas aos ambientes, às formas como nos comportamos e apreendemos os significados e sentidos dos lugares onde estamos.

²³ Silva (2003) argumenta que uma importante corrente teórica de contestação da “alta cultura” pode ser representado pelos Estudos Culturais, que se desenvolvem mediante análises das sociedades industriais examinando as práticas culturais pelo viés de seu envolvimento com e no interior de relações de poder e luta de classes: “[...] os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultural, quanto uma concepção estritamente humanística de cultura [...]” (p. 13).

na representação e utilização de técnicas e comportamentos coletivos e que apresentam um significado para os membros do grupo cultural no qual estão inseridos. Para ele, a cultura é entendida como:

[...] a soma dos comportamentos dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulhava no território onde seus mortos são enterrados e seus deuses se manifestaram. Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se, também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio (CLAVALL, 2007, p. 63).

A cultura resulta do conjunto de ações e relações sociais que atribuem e vivenciam situações e práticas que geram valores e significados para os membros do grupo, conferindo-lhes uma forma de identificação. Tal como a identidade, a cultura está sendo (re) construída ao longo da existência e a partir das práticas diárias que os sujeitos desenvolvem entre si no tempo e no espaço.

Souza Santos (2003) classifica a cultura por meio de dois modos distintos de pensamento: um que a entende como derivada dos saberes institucionalizados ocidentais, ou seja, baseia-se “[...] em critério de valor, estéticos, morais e cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam [...]”; a outra concepção fundamenta-se no reconhecimento de uma pluralidade e diversidade cultural intensa, “[...] definindo-as [as culturas] como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas [...]”. A partir destas concepções, houve uma separação entre as culturas europeias, que “têm” cultura (cultura erudita), e as sociedades orientais ou pré-modernas. Assim, a cultura europeia passa a ser considerada e reproduzida como a “verdadeira” cultura, sendo difundida como tal (SOUZA SANTOS, op. cit. p. 27).

Entretanto, a partir da década de 1980, a emergência dos Estudos Culturais na Inglaterra possibilitou um novo olhar sobre a mesma, questionando a chamada “cultura erudita”. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais (*Cultural Studies*), a cultura estava ligada a sentimentos e visões de mundo que davam a cada grupo um pertencimento próprio e que os

diferenciava de outros, quebrando a lógica homogeneizante em voga de *uma* cultura e *uma* identidade hegemônica. A cultura, nesse contexto, passa a ser considerada como um importante conceito estratégico no processo de definição de identidades e alteridades, bem como definidor de diferenças e campo de lutas.

Um importante “aliado” neste processo de redefinição conceitual de cultura surgiu na Inglaterra em 1964, na Universidade de Birmingham, com a criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* – CCCS (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos), tendo como principais representantes Richard Hoggart, Stuart Hall e Raymond Williams²⁴. O Centro tinha como objetivo inicial se dedicar à crítica literária inglesa, que representava um pensamento elitista, branco e que não abarcava todo o país como se pretendia. Estes estudos tinham como premissa a existência de uma “conexão orgânica” entre a vivência cotidiana e as posições teóricas adotadas pelos pesquisadores.

[...] Esta premissa é particularmente relevante para os Estudos Culturais como um movimento que, mesmo em seus primeiros estágios, adotou a análise da cultura operária na Grã-Bretanha como prioridade, uma vez que várias figuras centrais nos Estudos Culturais têm escrito de forma comovedora sobre as privações e os desconfortos pessoais que eles e membros de suas famílias experimentaram nos anos que se criaram em localidades operárias (SCHULMAN, 2004 p. 171-172).

Os estudos realizados pelo CCCS influenciaram em grande medida vários campos de pesquisa, dentre eles a Geografia, que passou por um importante processo de ressignificação da cultura como objeto de análise²⁵. Assim, Silva afirma:

[...] diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura como alta cultural e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. (2003, p. 13).

²⁴ Vale destacar que este debate em torno do caráter diverso das culturas também se fazia presente na América Latina, tendo como um de seus representantes Nestor G. Canclini, estudando o caráter híbrido que estas podem adquirir no contexto moderno.

²⁵ Dentre as principais críticas às abordagens culturais em Geografia, estão as colocações de Duncan (2007) aos estudos realizados por Carl Sauer, no sentido de que este considerava a cultura como autônoma e independente dos indivíduos, como se esta atuasse livremente sobre os homens, considerado um ser passivo. A cultura é considerada como um elemento “supra orgânico”, que age sobre os seres humanos, sem que estes possam modificá-la, sendo considerada como estática e imutável.

A cultura passa a ser considerada também pelo viés da sociedade de classe e a partir da perspectiva de cultura dominante, de massa e popular. As influências teóricas e concepções de cultura adotadas pelo CCCS se espalharam, contribuindo para reforçar as críticas e o movimento de renovação da Geografia cultural que se fazia presente.

De acordo com Cosgrove & Jackson (2007), umas das principais contribuições realizadas pelo Centro e seus teóricos está em nos mostrar o caráter instável e mutável da cultura, passível de transformações ao longo do tempo e do espaço. Ademais, deixa claro que esta é permeada por uma pluralidade, podendo apresentar um conteúdo político implícito ou explícito espacialmente. Assim, corroboram o papel das formas culturais no tocante ao espaço, pois, para os autores, “a estrutura espacial é parte ativa da constituição histórica das formas culturais”. (2007, p. 142).

A cultura é entendida assim como meio e condição para a existência individual e coletiva. Para Claval (2007, p. 56), o objetivo dos geógrafos culturais passa a ser assim “[...] a interpretação simbólica que os grupos e as classes sociais dão ao ambiente, as justificativas estéticas ou ideológicas que propõem e o impacto das representações sobre a vida coletiva [...]”.

Como a paisagem ganha destaque, o processo de interpretação das mesmas pode ser realizado sob diferentes perspectivas, nas quais a arte (pintura, escrita, filmes, fotografias) e seu significado expresso tornam-se alvo e objeto de análise.

Os principais questionamentos que norteiam a Geografia Cultural seguem-se voltados às representações, percepções, e os significados que os indivíduos atribuem ao espaço e às formas espaciais (CLAVAL, 2007), que fazem com que cada grupo vivencie os espaços de forma diferenciada, não apresentando um objeto específico de análise.

[...] A geografia cultural não tem um objeto empírico próprio, considera tanto o passado como o presente e o futuro, realiza estudos em várias escalas espaciais, tem uma inerente característica política e, especialmente, distingue-se por uma específica abordagem, focalizada na análise dos significados que os diversos grupos sociais atribuem, em seu processo de existência, aos objetos e ações em suas espaçotemporalidades (CORRÊA, 2007 p. 175).

A cultura é representada pelo conjunto de símbolos que dão significado aos objetos e que garantem a determinados grupos uma identidade. É através do desenvolvimento e (re)

produção da cultura e seus elementos que cada grupo garante e mantém sua identidade perante os outros. Assim, Claval (2007) ressalta a importância do processo educativo na transmissão das culturas, seja ele formal (realizado através das escolas) ou informal (de base familiar) e que fazem parte do processo de constituição e (re) definição de nossas identidades. A relação entre cultura e identidade dos sujeitos se mantém íntima, uma influenciando na outra.

Nesse sentido, os sujeitos são carregados por referenciais identitários que fazem parte de sua vida, sejam eles individuais ou coletivos. Inicialmente, a definição de uma identidade parece ser um exercício simples: a identidade alude àquilo que se é (brasileiro, branco, negro, mulher, homem, jovem, velho, etc.) baseando-se, assim, em um único referencial pensado a partir do “eu”. A diferença, nesta mesma perspectiva, é considerada também como um referencial autônomo, porém, que define o que o “outro” é e que se difere do “eu” (SILVA, 2000). *Identidade e diferença/alteridade* estão interligadas, entretanto, tendemos a considerá-las como realidades antagônicas, na qual a *diferença* é considerada, muitas vezes, como sinônimo de inferioridade.

A identidade se caracteriza como uma forma de garantir o significado e a experiência de um grupo. Todo conhecimento a respeito de pessoas e lugares deriva de uma denominação (identificação) que acarreta na sua distinção perante outros grupos. A identidade de um grupo ou coletividade é definida mediante processos de significação que elementos culturais desempenham (CASTELLS, 2002). Vale destacar que estas práticas são marcadas por relações de poder imbricadas no interior das relações inter-grupais²⁶.

Castells (2002) caracteriza três formas nas quais os processos identitários estão pautados, sendo eles: legitimador (representado pelas instituições dominantes como os Estados nacionais); de resistência (representado pelos diversos atores sociais que são estigmatizados historicamente, desvalorizados perante a lógica dominante); e a de projeto (caracterizada pela ação que os atores sociais podem construir no sentido de criação de uma nova identidade, redefinindo-a perante a sociedade). Cabe destacar que como as identidades são móveis, os papéis que estas podem ocupar também não estão estanques no tempo e no espaço. Assim, o autor afirma:

²⁶ São estas relações que definem no interior dos grupos as características positivas ou negativas e que são socialmente aceitas. Para Foucault (1984), as relações de poder podem se expressar através dos efeitos da palavra, entendidas como *práticas discursivas*; através das disparidades econômicas, por mecanismos de controle e vigilância. Estas relações de poder têm a capacidade de (re) criar hierarquias culturais e sociais, tornando-se aceitas e (re) produzidas como tais.

[...] A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados por indivíduos, grupos sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço [...] (CASTELLS, 2002, p. 23).

A identidade constitui-se como o elemento de identificação entre os semelhantes, e a cultura caracteriza os fatos que são comuns a um grupo cultural: seus símbolos, costumes, comportamentos; enfim, uma série de fatores que trazem para o grupo um sentimento de identificação, configurando, assim, uma identidade cultural que se impõe sobre a sociedade global. A identidade cultural na atualidade age como um direito à diferença e uma resposta à homogeneização global (HAESBAERT, 1999).

Com a emergência do sistema capitalista e a insurgência da concepção de Estado moderno ocidental, baseado no que Hall (2009) caracteriza como “*cidadania universal e neutralidade cultural*”, houve uma apropriação de aspectos identitários por parte desta instituição visando à criação de uma identidade nacional, pautada sobre valores reconhecidos pelo Estado. As identidades de diferentes povos passam a ser representadas em torno da concepção de identidade nacional homogênea. Assim, na mesma perspectiva que Hall enfatiza a criação de uma identidade em nome de uma nacionalidade, Souza Santos (2005) reflete sobre o processo de modernização e a formação das identidades em torno de um Estado, que tenta desconsiderar, apagar e anular o que este autor considera como lealdades alternativas, ou seja, culturais, étnicas ou territoriais:

[...] sob a égide do capitalismo, a modernidade deixou que as múltiplas identidades e os respectivos contextos intersubjetivos que habitavam fossem reduzidos à lealdade terminal ao Estado, uma lealdade omnívora das possíveis lealdades alternativas. As ciências sociais estiveram desde a sua gênese implicadas neste processo. A globalização das múltiplas identidades na identidade global do Estado tornou possível pensar uma identidade simétrica do Estado, global e idêntica como ele – a sociedade. [...] (SOUZA SANTOS, 2005, p. 142).

Nesse sentido, muitos aspectos de culturas específicas, como, por exemplo, a indígena, a negra e a de muitas comunidades foram agregadas a Estados maiores, acarretando

uma neutralização no sentido de que se extinguissem os laços culturais grupais em nome de um ideal moderno de identidade nacional.

Para que isso acontecesse, a escola – entendida aqui como instituição de Estado – teve um papel fundamental como veiculadora da ideologia do mesmo. Nesse sentido, aspectos simbólicos, como uma Bandeira Nacional, o hino de um país, a língua oficialmente falada, além de datas comemorativas do que são considerados os principais fatos ocorridos no mesmo, se tornam elementos importantes para a construção de uma identidade nacional que valoriza e legitima o pertencimento a tal país, como se sua história se constituísse como a história de todo o povo²⁷.

Entretanto, este ideal de cultura nacional e de homogeneidade cultural vem sendo questionado, havendo constantes movimentos de resistência cultural em função da diversidade cultural ou também conhecida como “condição multicultural”, que buscam se impor no sentido de garantir a existência grupal a partir da reprodução de sua cultura, visando manter sua identidade como um direito a ser reivindicado.

A cidadania universal e a neutralidade cultural do Estado são as duas bases do universalismo liberal ocidental. É claro que os direitos da cidadania nunca foram universalmente aplicados – nem os afro-americanos pelas mãos dos Pais Fundadores dos EUA nem aos sujeitos coloniais pelo governo imperial. Esse vazio entre ideal e prática, entre igualdade formal e igualdade concreta, entre liberdade negativa e positiva, tem assombrado a concepção liberal de cidadania desde o início. Quanto à neutralidade cultural do estado liberal, seus avanços não devem ser levemente descartados. A tolerância religiosa, a liberdade de expressão, o estado de direito, a igualdade formal e a legalidade processual, o sufrágio universal – embora contestados – são realizações positivas. Entretanto, a neutralidade do Estado funciona apenas quando se pressupõe uma homogeneidade cultural ampla entre os governados. Essa presunção fundamentou as democracias liberais ocidentais até recentemente. Sob as novas condições multiculturais, entretanto, essa premissa parece cada vez menos válida (HALL, 2009, p. 74).

A identidade étnica ou cultural se configura, assim, como uma alternativa inicialmente à unidade nacional e, posteriormente, ao universalismo global, proposto por um sistema desigual que tenta impor-se aos mais diversos espaços e temporalidades. A preservação

²⁷ No caso brasileiro, Chauí (2010) discorre sobre o “verde-amarelismo” que marca a sociedade e a identidade brasileira em torno de seus elementos “naturais” e que buscam criar e fundamentar a identidade e a nação brasileira, atuando como um “simiófaro”, ou seja, “um conjunto de signos trazidos à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim, por sua força simbólica” (p. 11).

de uma identidade étnica ou cultural é a prova de que há uma resistência a essa lógica. O questionamento relativo à identidade é também um questionamento da ordem vigente, na qual se questiona os lugares ocupados e as hierarquias existentes onde se pode estar em níveis hierárquicos distintos (dominantes ou dominados).

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultado sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques e temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades, identidades são, pois identificações em curso (SOUZA SANTOS, 2005, p. 135).

As identidades são, além de mistas, dinâmicas e plurais. São processos sempre em curso, de modo que não há nada fixo nem no tempo nem no espaço. Ela é formada também por um conjunto de esferas individuais e coletivas que variam dependendo da escala a qual se refere (ser indígena, mulher, paraguaio, latino-americano). A identidade, por sua vez, vai se manifestar de acordo com as necessidades de fixação individual e coletiva perante o que se considera como “outro”, estimado como uma oposição ao “eu”.

É nesse sentido que entendemos ser importante para a disciplina de Geografia trabalhar temas relativos às identidades e culturas no processo de (re) produção espacial, pois é a vida dos sujeitos e se manifestam material e simbolicamente. As próprias noções de território e territorialidade são expressões dos processos de identidade e cultura. Consequentemente, as fronteiras que emergem destes contatos perpassam a dimensão geográfica e política que as mesmas adquiriram nos postulados teóricos tradicionais.

No caso de Ponta Porã, os processos de identificação entre brasileiros e paraguaios são carregados de tensões e conflitos que trazem consigo práticas e relações de poder capazes de inferiorizar um em detrimento do outro, neste caso, o paraguaio perante o brasileiro. O contato entre eles, mesmo que no espaço escolar, revela tensões identitárias e preconceitos históricos que se manifestam no tempo e no espaço. À escola, apresenta-se uma função importante de tentar mudar estas concepções. À Geografia, o tema se mostra intrigante e instigante, quando se tem clareza de objetivos do que esta representa, isto é, uma dimensão da vida humana, vivenciada cotidianamente, perpassando sua classificação como apenas mais uma “disciplina escolar”.

Identidade e alteridade estão numa relação recíproca, uma só existe pela existência da outra. Ao refletirmos sobre nossa identidade, nos voltamos para o interior de práticas executadas e exercidas dentro de um determinado círculo de relações, mas não conseguimos enxergar estas relações em outros grupos. Silva (2000) considera que o processo de inferiorização da diferença ou da alteridade ocorre porque temos como primeiro referencial de análise a identidade, como se esta fosse o primeiro padrão de análise:

Em geral, consideramos a diferença como um produto da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos [...]. (SILVA, 2000, p. 76).

Entretanto, consideramos que a questão que se apresenta em relação a contatos culturais não está na pluralidade e na existência da diferença, mas sim nas situações de desprezo com que as culturas periféricas são tratadas. Sobre esta relação de inferiorização, Kuper (2002, p. 296) considera que uma cultura hegemônica, representada pelo branco, classe média, homem e heterossexual “[...] impõe suas regras a todos. O restante da população é estigmatizada²⁸ por ser diferente. Suas diferenças os definem: eles não são brancos, não são anglo-saxões, não pertencem à classe média, não são homens e nem heterossexuais”. Assim, qualquer forma que fuja a estas “normas” é desprezada socialmente, como se fosse um desvio de conduta que deve ser desconsiderado. É nesse contexto que surgem as práticas de intolerância, discriminação e preconceito para com grupos culturais minoritários.

As formas mais visíveis de intolerância cultural, que ganham maior representatividade, relacionam-se à diversidade étnica e racial, nas quais os representantes destas culturas subalternas são subjugados e, em muitas vezes, considerados como inferiores simplesmente por apresentarem estilos de vida diferenciados do padrão europeu.

²⁸ De acordo com Goffman (1982), o estigma se difere do que consideramos como “normal”, alternando entre a *identidade social virtual* (aquilo que imputamos ao sujeito) e a *identidade social real* (aquilo que o sujeito é). O estigma surge quando o sujeito não corresponde às nossas aspirações, podendo este ser estigmatizado. Assim, afirma o autor: “Quando o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências que ele tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável [...]. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada, diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...] e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real [...]”. (p. 12).

[...] Nossa maneira de situarmo-nos em relação a eles tende, ‘naturalmente’, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no ‘nós’ todos os grupos sociais e pessoas que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos valores e os reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situarmo-nos no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc (CANDAUI, 2005, p. 19).

No caso de Ponta Porã, os “outros” são representados majoritariamente pelos paraguaios, sendo considerados sob termos pejorativos, denotando relações de preconceito e intolerância para com a *diferença* e a *alteridade* e que se manifestam nas ementas escolares, no que tange às diferenças de nacionalidades. Estas concepções refletem o caráter homogeneizador no qual a escola foi criada, isto é, estimulando o sentimento da “identidade nacional” (PEREIRA, 1999).

No processo de desenvolvimento da sociedade moderna, com os ideais de Estado-nação²⁹, de uma identidade nacional, a escola desempenhou papel intenso no sentido de tentar fortalecer os elementos que fossem comuns ao mesmo país como nação. Para que uma nação pudesse se fortalecer perante os outros, era necessário que a população se reconhecesse como membro do mesmo, que expressasse a ideia de nacionalidade e que esta fizesse parte da vida das pessoas. Em meio ao emaranhado de línguas faladas por diferentes povos durante o período medieval, um dos primeiros atos dos dirigentes políticos era a unificação da língua, elegendo uma língua oficial para o país que deveria ser falada por todos. A escola nasce nesse contexto de unificação dos Estados como instrumento a seu favor, no sentido de tornar visível à população os elementos importantes para a consolidação de seu país e do que se considerava como universalidade (PEREIRA, 1999).

Nesse contexto, o ensino formal, então, desde seu início, foi marcado pela negação da diversidade (dentro do próprio Estado nacional e também fora dele, não representando a diversidade de povos, culturas modos de vida existentes), sendo pautado num pretensão universalismo e homogeneização social que não representava a realidade (e continua não representando).

Sobre o papel da escola e da educação, Candau (2005) questiona sua base universalista de modo a nos mantermos críticos a este posicionamento que, durante tanto tempo, dominou as concepções de ensino/aprendizagem. Ao mesmo tempo em que devemos questionar

²⁹ A formação e a constituição do Estado e do nacionalismo a ele vinculado serão trabalhados no capítulo seguinte.

a homogeneização cultural presente no ambiente escolar, precisamos também ter cuidado para não criarmos espaços propícios à segregação, no sentido de que cada cultura fique restrita a seus valores e práticas em detrimento do intercâmbio e diálogo entre a diversidade existente. Assim, assevera a autora que

[...] A educação, como instituição, está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada como portadora da universalidade. A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo. Não cairmos num relativismo absoluto, reduzido a questão dos conhecimentos e valores veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes, e à guetificação (CANDAUI, 2005, p. 18).

Assim, ao refletirmos sobre a realidade escolar focando as escolas localizadas em áreas fronteiriças, esta diversidade se torna ainda mais intensa mediante o fato de que há uma coexistência de culturas marcadas por identidades nacionais, culturais e étnicas diferenciadas e que enxergam nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero um espaço propício para relações de troca e intercâmbio cultural, em decorrência da diversidade existente.

No caso específico destas duas cidades que fazem parte de países distintos, a contiguidade e a descontiguidade se manifesta em diferentes momentos: elas estão unidas e ao mesmo tempo separadas apenas por uma rua. A separação entre elas ocorre através da Avenida Internacional – que “separa” o que é brasileiro e o que é paraguaio, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura I - Limite Internacional Brasil-Paraguai



Fonte: <http://guinnessbrasil.blogspot.com>.

Assim, estas cidades são classificadas como “cidades gêmeas” por apresentarem-se conurbadas uma a outra. Entretanto, as relações cotidianas dos moradores locais são carregadas de ambiguidades: com relação à mobilidade das pessoas, por exemplo, o ato de transitar entre os limites dos países é uma prática comum, mas com relação a contatos identitários dos dois povos, a relação se torna carregada de tensões e confrontos, sendo o povo paraguaio frequentemente desmerecido por seus vizinhos brasileiros. Estes consideram os paraguaios como um povo indigno de confiança, preguiçoso, sinônimo de ilegalidade (PEREIRA, 2002) e vêem no país vizinho um “paraíso de compras”³⁰ de produtos importados e que tem no *Shopping China*, localizado em Pedro Juan Caballero, uma de suas principais referências, como pode ser observado na figura acima.

³⁰ O Paraguai é considerado como um “paraíso de compras” de produtos importados em função de apresentar preços muito mais baratos em relação ao Brasil. Assim, muitos brasileiros buscam no comércio paraguaio produtos mais baratos, em especial eletroeletrônicos, fazendo com que o país se torne atrativo para o chamado “turismo de compras”, no qual um número significativo de turistas procuram o país com o objetivo de realizar suas compras.

Estas são práticas que envolvem processos identitários distintos, bem como a relação entre identidade e alteridade, sempre tão tenso envolvendo negação e aceitação que nem sempre ocorrem facilmente.

1.2 - Brasileiros e paraguaios: conflitos em torno das contruções identitárias

A cultura é considerada como um elemento importante no processo de definição das identidades dos sujeitos, sendo esta entendida como o significado da vida.

Há uma diferença na forma de identificação dos grupos, de modo que estes são diferenciados também pelo caráter de identidade étnica e identidade cultural, que em alguns casos são complementares, mas não são a mesma coisa.

Norrol (1964, *apud* Barth 1998, p. 189) aponta quatro pontos que considera fundamentais para a definição de um grupo étnico:

- 1 – perpetua-se biologicamente de modo amplo;
- 2 – compartilha valores culturais fundamentais, realizados em patentes unidades nas formas culturais;
- 3 – constitui um campo de comunicação e interação;
- 4 – possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo.

Entretanto, o próprio Barth (1998) considera que esta classificação é reducionista e não possibilita a compreensão dos grupos étnicos enquanto fenômenos, bem como o lugar que ocupam na sociedade e na cultura humana. Barth compreende os grupos étnicos como “*uma forma de organização social*”, na qual a importância recai nas características que os próprios membros do grupo consideram como importantes na definição de sua identidade e não propriamente nas diferenças em relação a outros grupos, de modo que não há como definir o que será ou não elemento de reconhecimento e pertencimento para o grupo. Assim, considera o autor:

[...] O conteúdo cultural das dicotomias étnicas parecem ser analiticamente de duas ordens: 1. sinais ou signos manifestos – os traços diacríticos que as pessoas procuram e exibem para demonstrar sua identidade, tais como o vestuário, a língua. A moradia, ou o estilo de vida; e 2. orientações de valores fundamentais

– os padrões de moralidade e excelência pelos quais as ações são julgadas. Desde que pertencer a uma categoria étnica implica ser um tipo de pessoa que possui aquela identidade básica, isso implica igualmente que se reconheça o direito de ser julgado e julgar-se pelos padrões que são relevantes para aquela identidade [...] não podemos prever a partir de princípio evidentes quais traços serão realçados e tornados organizacionalmente relevantes pelos atores [...] (BARTH, 1998, p. 194).

A identidade étnica, assim como toda identidade, é pautada sobre diferentes relações que estão em movimento de acordo com o processo dinâmico pelo qual os membros do grupo passam, havendo assim a possibilidade de novos elementos e significados serem incorporados ao sistema simbólico do mesmo. O que vai definir a identidade dos indivíduos é a vivência dos mesmos elementos e conjuntos simbólicos, e que define também as relações com os estrangeiros, ou seja, quem não pertence ou compartilha dos mesmos valores e comportamentos.

[...] A identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento. [...] De outro modo, uma dicotomização dos outros como estrangeiros, como membros de outro grupo étnico, implica que se reconheçam limitações na compreensão comum, diferenças de critérios de julgamento, de valor de ação, e uma restrição da interação em setores de compreensão comum assumida e de interesse mútuo (BARTH, 1998, p. 196).

No tocante à identidade étnica e sua representação na conjuntura atual da sociedade, Oliveira (2006) faz uma relação entre esta e a identidade nacional especificamente em contextos de fronteira, sob o qual, para este autor, a identidade nacional se sobressai nestes lugares, ganhando uma dimensão tão intensa quanto o etnicidade, afirmando que a pesquisa na fronteira constitui-se como um dos locais mais desafiantes para a investigação do que considera como “*relação dialética entre identidade étnica e identidade nacional*”. Acreditamos ser esta observação pertinente para a realidade observada na cidade de Ponta Porã, onde a identidade étnica e cultural do povo paraguaio se contrasta com a brasileira em diferentes níveis de interação. Nesse sentido, continua este autor:

É assim que em ambos lados da fronteira se pode constatar a existência de contingentes populacionais não necessariamente homogêneos, mas diferenciados pela presença de indivíduos ou grupos pertencentes a diferentes etnias, sejam elas autóctones ou indígenas, sejam provenientes de outros países pelo processo de imigração. Ora, isso confere à população inserida no contexto de fronteira um grau de diversidade étnica que, sendo somando à nacionalidade natural ou conquistada do conjunto populacional de um e de outro lado da

fronteira, cria uma situação sociocultural extremamente complexa. No caso das etnias [...] não se trata mais de considerá-las em si mesmas, isto é, enquanto tais, mas inseri-las num outro quadro de referências: o quadro (inter)nacional. [...] Portanto, no caso de uma situação de fronteira, aquilo que surge como poderoso determinante social, político e cultural – provavelmente mais do que a etnia – passa a ser a nacionalidade dos agentes sociais [...] (p. 108).

A nacionalidade no cenário fronteiriço ganha um forte sentido identitário para os moradores locais, que vêem nela uma forma de representação, sendo através dela que se distingue e emergem os contrastes culturais. Assim, como afirmou o autor, identidades étnicas e nacionais estão numa relação de soma e reciprocidade que se dão a partir do contato com o que se apresenta como “outro nacional”.

A etnicidade representa a interação entre grupos culturais diferentes dentro de um contexto social que lhes são comuns, estando intimamente vinculada ao sentido de território como lugar de pertencimento e reconhecimento do grupo (OLIVEIRA, 2006; BONNEMAISON, 2002). Entretanto, a etnia tende a se fortalecer a partir do contato com outras etnias, ou seja, a partir de seu questionamento perante os demais. Esta interação nem sempre é pacífica e implica em relações de reconhecimento mútuo por parte destes grupos. O reconhecimento de grupos culturais e étnicos é uma busca moral pelo reconhecimento de direitos e, sobretudo, o direito de ter uma identidade. Para o autor:

A diferença entre ‘conhecer’ (Erkennen) e ‘reconhecer’ (Anerkennen) torna-se mais clara. Se por ‘conhecimento’ de uma pessoa entendemos exprimir sua identificação enquanto indivíduos (identificação que pode ser gradualmente melhorada), por ‘reconhecimento’ entendemos um ato expressivo pelo qual este conhecimento está confirmado pelo sentido positivo de uma afirmação. Contrariamente ao conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende dos meios de comunicação que exprimem o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de ‘valor’ social (HONNETH, apud OLIVEIRA, 2006. p. 31).

A antagonia representada pelo ato de não-reconhecimento acarreta no que Oliveira chama de “ferimentos morais”, cujas principais representações são o desrespeito e o desprezo que agem no interior das pessoas como forma de negação do seu reconhecimento enquanto pessoa, enquanto gente, sendo negado em muitas vezes o seu caráter humano em função de aspectos culturais diferenciados, plurais.

Esta dificuldade de interação e compreensão por parte de grupos externos sobre a dinâmica de outros grupos pode levar a práticas extremadas de etnocentrismos, ou seja,

privilegiam-se as normas e regras do próprio grupo como parâmetro para outras sociedades acarretando, em muitas vezes, em relações de preconceitos e discriminação por parte dos mesmos.

Na visão de Bonnemaïson (2002), a delimitação de uma etnia é fundamental para a existência da cultura, sendo a consciência do grupo que funda as bases étnicas. Entretanto, considera que a definição étnica apresenta contornos mais concretos em sociedades tradicionais e que na sociedade moderna, estas definições passariam para o grupo cultural, que representam um comportamento e visão de mundo próprio sendo, portanto, portadores de elementos identificação para o grupo e para os demais sujeitos.

[...] Uma etnia existe, primeiramente, pela consciência que tem de si mesma e pela cultura que produz. É em seu seio que se elabora e se perpetua a soma de crenças, rituais e práticas que fundam a cultura e permitem que os grupos se reproduzam. Em outras palavras, *a etnia é aquilo que em outros lugares é denominado grupo cultural*, mas cujos contornos nas civilizações tradicionais são fortes porque estão freqüentemente ligados a uma expressão política – circunscrição de chefes tribais, reinos, eventualmente nações – e geográfica, isto é, um território, ou pelo menos uma certa área de ocorrência espacial (BONNEMAISON, 2002, p. 93, grifo nosso).

Por serem permeadas por elementos identitários dos grupos culturais e sociais, as relações entre culturas são, em muitas vezes, conflituosas, pois entram em atrito práticas que envolvem a definição do ‘eu’ em relação ao ‘outro’, na qual cada grupo tenta se afirmar perante o outro, tentando provar sua importância e força, o que muitas vezes representa também práticas de inferiorização nas quais o grupo dominante se impõe e classifica o que é “bom” e o que é “ruim” a partir de suas próprias concepções, de parâmetros e regras próprias. As afirmações das identidades são pautadas por antagonismos, nos quais se olha o “outro” a partir de “nosso” olhar, a partir de nossas práticas sociais, do que consideramos como certo e errado, como se só que nossos valores e práticas fossem o “certo”.

Nesse sentido, a situação de uma fronteira internacional ganha destaque nas discussões, pois os sujeitos locais estão inseridos em práticas cotidianas que revelam os contrastes do “eu” em relação ao “outro”. Os brasileiros, conforme constatamos através dos trabalhos de campo, sente-se superiores aos paraguaios, e isso se reflete nas escolas locais, nas quais o *ser paraguaio* é, em muitos casos, relegado pelos alunos, que tentam através de gestos e ações negar sua identidade étnica e cultural.

A grande questão que se coloca na relação entre identidade e diferença (alteridade) consiste no fato de que tendemos a classificar o diferente a partir de tudo o que não somos, ou seja, é o nosso padrão identitário que conduz as avaliações do outro, sendo este o padrão de classificação do positivo e do negativo, no qual o positivo é representado a partir de nossas características identitárias e o negativo seria o seu oposto. Nesse caso, o *brasileiro* representa *o bom, o bonito, o aceito*, em detrimento do “outro” *paraguaio*, que representa o seu oposto. Assim, afirma Candau (2005, p. 20):

Nesse modo de situar-nos diante do “outro”, assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os “outros” são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situarmos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, dominar ou subjugar o “outro”. Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa “maldade” e nos deixamos “salvar”, passando para o lado dos “bons”, ou nos confrontamos violentamente com estes.

Corroborando as assertivas de Candau (2005), Silva (2000) afirma que o problema que se coloca a partir da identidade e diferença ou alteridade é derivada de processos linguísticos, pois, para ele, é através da fala, do processo de comunicação social que os seres humanos constroem os aspectos semelhantes e diferentes entre si, aspectos culturais que são incorporados em nome de um ideal identitário que é construído e que passa a ser considerado como tradição de um povo ou grupo cultural.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. [...] A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Culturas e identidades são criações humanas que se manifestam espacial e territorialmente nas quais suas fundamentações se dão por e a partir de seu vínculo para com um território, o lugar de pertencimento, reconhecimento e de segurança para um determinado grupo cultural. Assim, considera Haesbaert (2007, p. 50):

Esse poder simbólico, ao se manifestar pode fazer uso de elementos espaciais, representações ou símbolos, constituindo assim uma *identidade territorial*, ou seja, um conjunto concatenado de representações socioespaciais que dão ou reconhecem uma certa homogeneidade em relação ao espaço ao qual se referem, atribuindo coesão e força (simbólica) ao grupo que ali vive e que com ele se identifica. *Territórios e fronteiras* são referenciais concretos fundamentais para a construção dessas identidades, onde a alteridade fica muitas vezes condicionada a um determinado limite físico de reprodução de grupos sociais. (grifos do autor).

As identidades, dessa forma, são criadas a partir de uma relação constante e indissociável com a alteridade, de forma que só se pode definir o igual a partir do diferente, mas isso não implica numa relação em que o diferente seja visto como inferior.

Gusmão (2003) esclarece que as identidades são definidas a partir do questionamento “quem sou eu?”³¹, de modo que o contato com o outro revela que o mesmo está no mundo e que não está sozinho, mas que isto implica numa relação hierárquica de poder, sendo um dos questionamentos pertinentes “como fazer do outro um mesmo” sem resultar em práticas discriminatórias e excludentes.

A alteridade revela-se no fato de que o que *eu sou e o outro é* não se faz de modo linear e único, porém, constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso, a respeito de si mesmo, pois é nesse processo que cada um se faz *pessoa e sujeito*, membro de um grupo, de uma cultura e uma sociedade [...] (GUSMÃO 2003, p. 87, grifos da autora).

Nesse sentido, a identidade do “eu” só se faz presente quando entra em contato com o “outro”, sendo esta uma relação indissociável entre ambas as partes.

No caso das culturas brasileira e paraguaia, estas são pautadas por elementos de referências distintas, representadas por aspectos da cultura européia, indígena, africana, e que formam as identidades (múltiplas) de ambas³². Entendemos, como já referenciado, que a identidade é um elementos complexo de identificação dos indivíduos e que, portanto, falar em uma única identidade brasileira e uma única identidade paraguaia seria contradizer tudo o que já

³¹ Nesta perspectiva, Souza Santos (2005) muito próximo às proposições da autora citada considera que o sujeito ou grupo cultural ao questionar o sentido de sua identidade, questiona também a ordem hegemônica, mas na condição de ‘outro’.

³² De acordo com Goettert e Mondardo (2009), ao refletirmos sobre a “identidade brasileira” e, acreditamos que também seja o caso da “identidade paraguaia”, faz-se necessário “abstrairmos *dela[s]* um conjunto de identidade ou, um mosaico de processos de identificação/diferenciação” (p. 110).

foi dito a respeito do assunto. Entretanto, entendemos também que neste caso específicas questões relativas à nacionalidade dos povos também atuam como importantes elementos de identificação, principalmente numa área de fronteira.

No Brasil, durante o processo de colonização, a cultura europeia servia de base para os colonizadores e também como padrão a ser seguido e disseminado para os povos indígenas que aqui viviam - considerados como bárbaros - e os elementos que representavam o europeu, reconhecidos como legítimos e verdadeiros³³.

[...] De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo de cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural. A doutrinação, nessa perspectiva, era interpretada como uma forma de ajuda que os povos ‘desenvolvidos’ dirigem aos ‘subdesenvolvidos’ para favorecer o seu crescimento [...] (FLEURI, 2003, p. 18).

O Brasil teve como padrão de cultura o que era representado pelo Velho Mundo. Sobre esta questão, Souza (1994) considera que durante a fase de colonização americana e brasileira, os colonizadores tiveram dois olhares diferentes que se manifestaram em momentos distintos:

[os] colonizadores por serem na verdade ‘pontas-de-lança’ europeus, olharam, num primeiro momento, muito mais para os índios e para a natureza americana do que para a Europa [e olharam], num segundo momento, para a Europa, muito mais na busca de identificação simbólica para ressituar-se na tradição que lhes deu origem [...] (SOUZA, 1994, p. 124-125).

Assim, desde o processo de colonização da América e, neste caso, do Brasil, os padrões da cultura europeia figuram como a representação do verdadeiro, real e correto, portanto,

³³ Sobre a colonização europeia no Brasil, Goettert e Mondardo (2009) afirmam que: “A *causa* que moveu os europeus foi produzida no contraponto entre o civilizado-Eu e o incivilizado-Outro. Não era uma questão meramente identitária, mas uma questão civilizacional participante de um “processo civilizador” – em empréstimo de Norbert Elias (1993, 1994b) –, do processo de acumulação primitiva de capital e da expansão de um novo modo de produzir ou de um modo novo de produção material, calcado sobre uma nova racionalidade. Mais que um projeto de Nação, estava em curso o projeto europeu de conquista de um território (mundial ou *internacional*) de produção, de uma moral, de uma ética e de uma estética de pensar e de fazer. Evangelização, educação, racionalização, civilização e ordem obedeciam a esse ideal. O Outro – os índios e os negros – era o escravo, e os pobres não escravos, fora da polarização civilizados/não civilizados, eram os “desclassificados sociais”, os “inclassificáveis” ou mesmo a “humanidade inviável” [...]” (p. 106).

devendo ser reproduzido, sendo este um legado da racionalidade moderna ocidental, questionado pelo movimento intercultural.

[...] Se por um lado professavam [as elites sul-americanas] alto e bom som sua adesão aos valores civilizados da velha mãe Europa, por outro, esforçavam-se por inventar tradições próprias afiançadoras de suas existências como nações independentes. Libertadas do jugo colonial, deveriam apresentar-se ao mundo civilizado como entidades culturais distintas das metrópoles (GALETTI, 2000, p. 21).

Ainda nessa perspectiva, continua a autora:

De qualquer modo, pode-se dizer que o modelo europeu figurou como referencial para um projeto político que apontava para a própria constituição da nacionalidade. Deste ponto de vista, o ‘caminho da ocidentalização’ deveria levar não apenas à modernização *tourt court*, ao desenvolvimento material que asseguraria o progresso econômico do país, mas também à plena constituição do que, no estilo de representação ocidentalista era considerado como uma nação moderna: estruturada em um Estado autônomo, politicamente soberana, portadora de uma cultura própria e capaz de tomar assento entre as demais nações *civilizadas* (GALETTI, 2000, p. 21).

Nesse sentido, no Brasil pós-independência era necessário criar uma imagem da brasilidade e do Brasil como nação portadora de originalidade e também de sua própria cultura³⁴. Para isso, a área conhecida como sertão³⁵ (relativa aos atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) teve uma grande importância, pois representava ao mesmo tempo a natureza - que alude ao mito da natureza perfeita na América e no Brasil - e a necessidade de levar a civilização e criar uma sociedade realmente brasileira, que não estivesse relacionada à metrópole.

O Brasil e a identidade brasileira são formados, assim, pela ação e presença dos colonizadores com seu olhar para as representações culturais da Europa. Albuquerque Jr. (2007) argumenta que mesmo após o processo de Independência (1822),

[...] o Brasil como nação e como Estado se propunha a apenas continuar a obra aqui iniciada pelo colonizador, obra civilizatória, caracterizada pela garantia da

³⁴ De acordo com Chauí o semióforo brasileiro foi um importante elemento constituidor da nação brasileira e dos brasileiros como identidade cultural.

³⁵ Galetti (2000) afirma que a imagem do sertão era permeada por uma relação dicotômica na qual ora era considerado como símbolo da verdadeira brasilidade e das tradições realmente brasileiras, ora como sinônimo de atraso, de passado, de rural e oposição do urbano e moderno que tinha como *locus* o que hoje entendemos como região Sudeste.

ordem e da unidade política, administrativa, lingüística e religiosa de todo o território nacional. O Império brasileiro deveria se legitimar por continuar o processo de constituição do território, da população, da economia, da sociedade e da cultura brasileiras iniciado com sucesso pelos portugueses. Não deveríamos ter em relação à metrópole qualquer ressentimento, pois esta nos teria dado até mesmo a nossa elite dirigente e o imperador que, sabiamente, dirigia o país. As identidades do Estado, da nação, bem como de suas elites são constituídas como sendo continuidades do Estado, da nação e das elites portuguesas, portanto, européias, civilizadas, aristocráticas e brancas. (p. 48).

No caso do Paraguai, a hibridização ocorrida entre os indígenas e os colonizadores espanhóis foi intensa. De acordo com Boeira (2001), este processo ocorreu em dois sentidos: inicialmente o contato entre os colonizadores e os índios guaranis foi pautada por uma relação de intercâmbio na qual o modelo de colonização era aceito em troca de proteção contra as tribos de guerreiros guaicurus; em troca os guaranis ofereciam recursos humanos e alimentos aos colonizadores. Entretanto, os índios da região não tinham idéia da verdadeira intenção dos colonizadores, que estavam em busca da mitológica “Serra do Prata”, onde supostamente estavam escondidas as riquezas.

Boeira (op. cit.) argumenta que um dos principais fatores que contribuíram para esta hibridização foi o fato de que os espanhóis se deram conta de um importante elemento cultura guarani: após o casamento os irmãos do sexo masculino da noiva deveriam estar à disposição do marido para ajudá-lo no que fosse necessário. Além disso, a mulher era responsável pelas práticas de agricultura e tecelagem, assim, “[...] se os índios tinham em mente que um parentesco com os espanhóis traria status e proteção, os espanhóis, por outro lado, utilizavam tal aspecto cultural com estratégia de dominação e exploração” (BOEIRA, 2001, p. 67).

[...] A composição com o guarani era fundamental para os planos ibéricos de conquista do Alto-Paraguai e utilização destes como trampolim para as investidas terrestres no noroeste chaquenho, onde, acreditavam, estaria localizado o “Eldourado” ou a mitológica “Serra de prata”, que, de acordo com as tradições indígenas, ocultavam as imensas riquezas acumuladas por um rei branco – Reino do Paititi (MARTINS, 1993, p.8).

Dessa forma, a relação de contato entre colonizadores espanhóis e indígenas paraguaios fez com que a cultura do país se mantivesse carregada de elementos de ambos os povos, que são visíveis nas tradições e valores paraguaios, como se pode verificar através da língua falada no país, sendo o Paraguai o único país a apresentar a Língua Guarani como língua oficial.

Entretanto, vale destacar que o idioma guarani sofreu intenso processo de discriminação chegando, inclusive, a ser proibido de ser reproduzido no país sendo considerado como língua de “ignorantes”. Entretanto, os elementos identitários não facilmente destruídos e, neste caso, a proibição de sua reprodução não foi aceita, e fez com que o idioma guarani permanecesse como forte elemento da identidade paraguaia. Assim:

A língua guarani passou por teste de resistência no Paraguai até se firmar, fazendo com que o país se tornasse o único em todo o mundo que oficialmente fala o idioma. O primeiro deles foi no período de 1844 a 1862, época em que o então presidente da república, Carlos Antônio Lopez, defendia o idioma castelhano em detrimento do guarani. A perseguição continuou no governo do general Alfredo Strossner (1954-1989); em um ato de discriminação, ele proibiu a população de falar em Guarani alegando que a língua era de ‘ignorantes’ [...] (BOEIRA, 2000, p. 63).

Mesmo o guarani sendo considerado como uma língua proibida e inferior, no Paraguai a população local ainda o manteve vivo e presente em seu modo de vida, sendo este não apenas um teste de resistência, mas a representação simbólica de elementos de uma cultura que revelam um passado significativo que remete às relações de parentesco e pertencimento a uma determinada identidade. O reconhecimento do peso que o idioma representa para o país e para a sua população veio com a Constituição de 1992, que reconheceu o idioma guarani como língua oficial do país juntamente como espanhol, sendo desenvolvido um programa escolar específico para que todos tivessem acesso a seu aprendizado (SOUZA, 2001).

O povo paraguaio apresenta uma cultura marcada por elementos distintos, que tem como principais representações a dança, a música, a culinária e também uma religiosidade intensa, que se misturam nas representações cotidianas e que caracteriza o que Gardin (2007) considera como “*modo paraguaio de ser*”.

No tocante à formação da cultura e identidade paraguaia, Souza (2001) expressa o que considera ser os fatores decisivos para a configuração da mesma:

Muito embora existam outros fatores importantes para a formação da sociedade e da cultura paraguaia, os mais decisivos parecem ser: a originalidade do conflito interétnico na época da conquista e da colônia; o isolamento do país e a conseqüente formação de uma cultura camponesa, que mais tarde debilitou, por não haver terra onde trabalhar; a falta de uma vida urbana mais intensa, ficando o país inteiro dependente, em todos os aspectos, da capital (SOUZA, 2001, p. 53).

Ainda nesse sentido, ao analisar as imagens e idéias veiculadas em livros, revistas e jornais a respeito das características do homem paraguaio, Souza (2001) apresenta-nos algumas delas, sendo principalmente: a tranquilidade, a solidariedade e “*sua pujante alegria festeira*” (p. 54).

Muitas das imagens que temos a respeito do povo paraguaio são repletas de preconceitos, sendo reproduzidos de diferentes formas, conforme pode ser observado em Souza (2001), quando este discute as representações em torno do homem paraguaio, afirmando: “Quando líder é arbitrário, prepotente e individualista, agindo sem diplomacia. Se tomar dinheiro emprestado, não gosta de pagar e não quer que o lembre da dívida. É vingativo para com as pessoas que lhe traem a confiança”. Representações como esta veiculada por Souza corroboram as imagens depreciativas em torno dos paraguaios e do Paraguai como um lugar e um povo em que não se pode confiar. Nesse sentido, continua ele: “[...] Costuma-se dizer que três coisas o paraguaio não dá: a mulher, o cavalo e a arma” (SOUZA, op. cit. p. 55).

As afirmações de Souza (2001) revelam o olhar preconceituoso que muitos brasileiros lançam sobre os paraguaios. Estas representações são, na maioria das vezes, construídas a partir de características tidas como negativas e que servem para acentuar ainda mais os estereótipos. Este tipo de discurso contribui para reforçar a imagem do paraguaio como sinônimo de “*falsidade, ilegalidade, desconfiança*”, enfim, uma série de adjetivos depreciativos que lhes são atribuídos.

As discussões relativas à identidade e alteridade/diferença são intensas, múltiplas e diversas. Para a Geografia o tema apresenta uma gama variada de sentidos e explicações através das quais as relações humanas são consideradas e analisadas. Através do estudo da cultura podemos chegar a uma compreensão mais ampla dos fenômenos humanos, com o conjunto de relações e símbolos que as pessoas tomam para si como elementos coletivos e que refletem a sua forma de viver e representar o mundo, ou seja, um modo de vida. Claval (2007) avalia que os estudos culturais em Geografia são uma forma de apreensão da organização social, seus padrões e a evolução dos valores, crenças e comportamentos, que estão diretamente ligados.

Através do estudo das culturas e suas manifestações no espaço é possível verificar as transformações ocorridas não apenas com relação a aspectos físicos como também relativos ao comportamento das pessoas, as diferentes formas de organização espacial que variam de acordo com a forma de viver e encarar o mundo e que tornam visíveis material e simbolicamente.

Feita esta primeira explanação a respeito das culturas e identidades, buscamos analisar a corrente intercultural, bem como suas manifestações e influências na prática educacional como perspectiva teórica e posicionamento político de educadores e educadoras.

1.3 - Interculturalidade e/ou multiculturalismo na prática de ensino?

As escolas são espaços carregados de diferentes formas e expressões culturais marcadas pela diversidade de pessoas que se encontram nestes locais em busca de aprendizado. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as práticas educacionais que são desenvolvidas no interior das mesmas, de forma que estas busquem trabalhar as *diferenças* existentes, bem como as relações de identificação e diferenciação que ocorrem não apenas no espaço escolar, mas que extrapolam seus muros no desenrolar das práticas sociais cotidianas.

O debate em torno das teorias multiculturais e interculturais são intensos e extensos. Entretanto, cabe deixar claro que, como afirma Canclini (2009), há uma diferença entre multiculturalismo e multiculturalidade:

[...] É útil, pelos menos, estabelecer a diferença entre multiculturalidade e multiculturalismo. A *multiculturalidade*, ou seja, a abundância de opções simbólicas, propicia enriquecimentos e fusões, inovações estilísticas mediante empréstimos tomados de muitas partes. O *multiculturalismo*, entendido como programa que prescreve cotas de representatividade em museus, universidades e parlamentos, como exaltação indiferenciada das realizações e misérias daqueles que compartilham a mesma etnia ou o mesmo gênero, entrincheirando-se no local sem problematizar sua inserção em unidades sociais complexas de ampla escala. (CANCLINI, 2009, p. 26-27, grifos do autor).

Nesse sentido, acreditamos que a partir da teorização de Canclini (2009) a respeito da multiculturalidade, não há como pensar em multiculturalidade, ou seja, a abundância de opções simbólicas, sem que haja diálogos interculturais. Assim, assumir uma postura intercultural na prática educacional significa muito mais do que a mera aceitação da diversidade e pluralidade cultural, mas um compromisso em busca de melhores condições de vida da sociedade, questionando a lógica capitalista segregacionista homogeneizadora global (FLEURI, 2003, CANCLINI, 2009).

Ao discutir a função e o papel desempenhado pela escola é inevitável não pensarmos nos elementos culturais presentes de diferentes formas em seu interior e também sua função como representante do Estado, estando a ele ligado, respondendo a determinados interesses e seguindo normas estipuladas. Embora historicamente a escola tenha sido utilizada como instrumento veiculador de uma ideologia nacional (PEREIRA, 1999, DÉL GÁUDIO & BRAGA, 2007), partimos da premissa de que em seu interior há um entrecruzamento de culturas, pois mesmo no interior de um mesmo país, as culturas são amplas, plurais e dinâmicas que não se restringem a delimitações político-administrativas. A cultura representa os símbolos e valores que dão significados à vida das pessoas, perpassando os aspectos econômicos e políticos, havendo no interior de um país uma variedade de culturas em pequenas e grandes escalas que fogem à “*homogeneidade nacional*”.

Nesse sentido, a situação de escolas localizadas em áreas de fronteiras internacionais torna-se peculiar, pois além de contarem com a diversidade/diferença de gênero, raça, orientação sexual, etc. ainda estão em contato com identidades culturais nacionais distintas, que se tornam muito mais visíveis nestes locais.

No caso das cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, uma das maiores especificidades que marcam esse contato nas salas de aula é a língua falada no local, na qual a primeira é representada pelo idioma Português e a segunda pelo Castelhana e o Guaraní, ou seja, um número significativo de alunos falam até três idiomas dentro e fora das escolas, havendo também casos de mistura dos três, formando um dialeto próprio “*joporá*”, que Pereira (2002) considera como o do fronteiriço. Para esta autora, este é um elemento integrador entre brasileiros e paraguaios, que podem se unir através da representação da língua falada:

[...] a língua numa área de fronteira não se restringe aos limites territoriais, assumindo uma face que incorpora elementos das diferentes línguas, tornando-se outra, no caso uma quarta língua, aquela típica do fronteiriço; numa mesma frase, por exemplo, encontra-se uma mescla de português, espanhol e guarani (PEREIRA, 2002, p. 57).

Nesse sentido, acreditamos que a postura teórica intercultural em educação na fronteira Brasil-Paraguai representa uma alternativa para trazer para a sala de aula elementos da cultura paraguaia que muitos brasileiros consideram ser inferior e feia na medida em que difere do padrão europeu ocidental no qual se fundamenta a cultura brasileira.

De acordo com Hall (2009) o aspecto multicultural das sociedades não é algo novo, mas só recentemente vem sendo discutido. Para ele, a sociedade multicultural passou a se constituir desde o século XV com o processo de colonização e que conferem um contexto socialmente misto entre os lugares.

[...] o colonialismo – sempre uma inscrição dupla – tentou inserir o colonizado no ‘tempo homogêneo vazio’ da modernidade global, sem abolir as profundas diferenças ou disjunções de tempo, espaço e tradição. Os sistemas coloniais de monocultura do mundo ocidental, os sistemas de trabalho semiescravo do Sudoeste da Ásia, da Índia colonial, assim como os vários Estados-nação conscientemente fabricados a partir de um quadro étnico mais fluido – na África, pelos poderes colonizadores; no Oriente Médio, nos Bálcãs e na Europa Central, pelas grandes potências – todos se ajustam mais ou menos à descrição multicultural (HALL, 2009, p.53).

Ainda nesta perspectiva, este autor sugere alguns elementos que considera essenciais para que o multiculturalismo emergisse no pós II Guerra Mundial enquanto movimento social de luta e contestação, bem como seu processo de mudança e intensificação. Nesse sentido, o primeiro acontecimento que favoreceu o movimento multicultural no contexto histórico foi o “fim do velho sistema imperial europeu e das lutas pela descolonização e independência nacional” que favoreceram imensamente para a criação de novos Estados-nação de base étnica diversificada³⁶. Outro fator é o fim da Guerra Fria que acarretou na fragmentação da antiga União Soviética e o “fim do comunismo de Estado como modelo alternativo de desenvolvimento industrial” (HALL, 2009, p. 55), bem como o fim da influência e poder soviético sobre a Europa Oriental e Ásia Central³⁷. O último fator apresentado por Hall é o processo de globalização (não entendido como processo novo, mas que deriva de um longo processo histórico iniciado com as

³⁶ Vale destacar que mesmo com uma formação multiétnica e multicultural, a grande maioria destas novas sociedades mantém as bases do colonialismo (Hall, 2009), se mantendo frágeis economicamente e culturalmente. As culturas e tradições nativas não são incluídas na formação de uma cultura nacional cívica. Além disso, há ainda o problema da pobreza generalizada que cresce em função de um sistema econômico neoliberal não regulamentado, que tem favorecido para que o caráter multicultural destas sociedades se fortaleça a ganhe visibilidade.

³⁷ A partir do momento da “queda do muro de Berlim” evento que representou o fim da União Soviética e do comunismo por ela representado, houve uma tentativa por parte de países capitalistas, principalmente dos Estados Unidos no sentido de implementar uma nova ordem econômica pautada no capitalismo de mercado a estas sociedades, sem levar em consideração os contextos sociais, culturais e políticos nos quais as pessoas estavam inseridas. Como resultado desta tentativa, vemos hoje a ocorrência e emergência de valorização de tradições nacionalistas, étnicos e religiosos permeados por tensões e choques culturais que afloram sob a forma do multiculturalismo. (HALL, 2009, p. 55)

grandes navegações do século XV e que vem sendo aprimorado e assumindo formas diferenciadas ao longo do tempo)³⁸.

[...] Sua tendência cultural é homogeneização. Entretanto, esta não é sua única tendência. A globalização tem causado extensos efeitos *diferenciadores* no interior das sociedades ou entre as mesmas. Sob essa perspectiva, a globalização *não* é um processo natural e inevitável, cujos imperativos, como o Destino, só podem ser obedecidos e jamais submetidos à resistência ou variação. Ao contrário, é um processo homogeneizante, nos próprios termos de Gramsci. É ‘estruturado em dominância’, mas não pode controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita. De fato, entre seus efeitos inesperados estão as formações subalternas e as tendências emergentes que escapam ao controle, mas que ela tenta ‘homogeneizar’ ou atrelar a seus propósitos mais amplos [...] (HALL, 2009, p. 57, grifo do autor).

É nesta perspectiva que o movimento multicultural se insere num contexto pretensamente homogeneizador, mas que em sua contradição possibilita que a diferença cultural ganhe maior evidência e passe a ser reivindicada como um direito coletivo a ser conquistado, e que Souza Santos enfatiza como a busca por “[...] uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades [...]” (SOUZA SANTOS, 2003, p. 43). Assim constituem-se as chamadas “teorias multiculturais”.

O multiculturalismo representa um movimento de contestação contra qualquer forma de preconceito e etnocentrismo que possa ser manifestado contra negros, mulheres, homossexuais, indígena ou qualquer grupo que sofra alguma forma de discriminação por sua origem social, étnica ou cultural (MCLAREN, 2000, SOUZA ZANTOS, 2003, CANDAU, 2005 e 2008).

No tocante ao multiculturalismo, uma questão que merece ser discutida refere-se às críticas que este conceito vem sofrendo por diferentes teóricos que entendem que a promoção de uma política multicultural ao invés de promover maior integração e respeito em relação a culturas periféricas, contribuirá para um processo de maior preconceito e segregação em relação às mesmas. Nessa perspectiva, Hall (2009) oferece-nos uma justificativa para a utilização deste

³⁸ Com a globalização contemporânea ocorre um aprimoramento dos mercados financeiros, associados aos grandes capitais e fluxo de moedas para além das fronteiras físicas de cada país; está associada, sobretudo, a formas de transnacionalização tanto da produção como do consumo, baseadas em sistemas de tecnologia de informação. Uma de suas características principais é também a desestabilização de modos de vida tradicionais de diversas sociedades em nome de uma cultura global. (HALL, 2009, p. 56).

termo, de modo que sua utilização não representa conceitualmente algo simples e pronto, mas que deve ser construído e sempre interrogado:

O termo ‘multiculturalismo’ é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribui para estabilizar ou esclarecer seu significado. Assim como outros termos relacionados – por exemplo, ‘raça’, etnicidade, identidade, diáspora – o multiculturalismo se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado ‘sob rasura’[...] (HALL, 2009, p. 49).

Hall (2009) chama-nos a atenção para o “multiculturalismo sob rasura” no sentido de interrogarmos também os conceitos que utilizamos. Neste caso, este apresenta uma diversidade de abordagens e concepções teóricas, permeados por críticas em torno de sua polissemia. Souza Santos e Nunes (2003, p. 28 et. seq.) em diálogo com Stam (1997), Zizek (1997) e Bharucha (2000) discorrem sobre as principais críticas direcionadas ao termo “multiculturalismo”. De acordo com Souza Santos e Nunes, Stam considera que o multiculturalismo é antieuropeu, promove a desunião e a divisão dos grupos, compromete os interesses da nação; Zizek entende que este é mais um termo que expressa a “lógica cultural do capitalismo multinacional global e uma nova forma de racismo” (p. 30); Bharucha entende que a variedade de concepções que o multiculturalismo apresenta (liberal, assimilacionista, crítico, revolucionário, emancipador, dentre outros) faz com este torne-se “um conceito sem um conteúdo preciso, que não está necessariamente associado a perspectivas ou projetos emancipatórios” (p. 30).

Souza Santos e Nunes (2003) e Candau (2008) consideram que estas diferentes formas de abordagens sobre o multiculturalismo variam de acordo com a perspectiva de análise, que pode ser *descritiva* ou *propositiva (projeto)*: na primeira, afirma-se que o multiculturalismo é uma característica das sociedades, sem que seja necessário, portanto, a problematização destas questões, de modo que o multiculturalismo de cada sociedade varia de acordo com o contexto histórico, político e sociocultural (por exemplo, a sociedade brasileira se difere da sociedade europeia ou norte americana, sendo esta uma forma de multiculturalismo); esta concepção baseia-se na mera “descrição e compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (CANDAU, 2008, p. 20). Já a perspectiva propositiva, de acordo com a autora, “entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (p. 20).

Assim, Souza Santos e Nunes (2003) afirmam:

É o grau em que o multiculturalismo como descrição das diferenças culturais e dos modos da sua inter-relação se sobrepõe ao multiculturalismo como projeto político de celebração ou reconhecimento dessas diferenças que tem suscitado críticas e controvérsias, vindas tanto de setores conservadores quanto de diferentes correntes progressistas e de esquerda. [...] (p. 28).

Para Candau (2008), mesmo na abordagem propositiva há diferentes perspectivas:

- *Assimilacionista*: assim como as abordagens descritivas, apóia-se na premissa de que a sociedade é multicultural, porém não há igualdade de oportunidade para todos e dessa forma, uma política assimilacionista “vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica”, sem que para isso seja discutido a matriz social, integrando os grupos minoritários e de culturas subalternas “aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (p. 20);
- *Diferencialista* ou *monocultura plural*: esta abordagem propõe o reconhecimento da diferença cultural, entretanto, voltada para “espaços exclusivos” para cada grupo, pois “somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base” (p. 21), favorecendo a formação de *apartheid* sociocultural;
- *Multiculturalismo interativo* ou *interculturalidade*: voltada para o multiculturalismo aberto, no qual os grupos culturais podem estar em interação, considerando a interculturalidade como “adequada para a construção de sociedades democráticas, plurais e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 22).

Temos assim três principais abordagens sobre o multiculturalismo na corrente propositiva. Nesse sentido, em função desta diversidade de abordagens, alguns autores como Souza Santos e Nunes (2003), Candau (2005 e 2008) e Hall (2009) consideram que este é um dos motivos de sua complexidade. É comum a utilização de expressões como multiculturalismo conservador, liberal, comercial, crítico ou revolucionário, emancipador³⁹, dentre outros, para designar diferentes formas de contato, assimilação ou diálogo entre grupos distintos.

³⁹ *O multiculturalismo conservador* baseia-se principalmente nos processos de assimilação de qualquer forma de diferença por parte de grupos subalternos de forma a se incorporarem aos valores e costumes da maioria, anulando as especificidades culturais dos grupos. *O multiculturalismo liberal* apresenta uma perspectiva integracionista, na

Na versão do multiculturalismo crítico e revolucionário, proposto por McLaren (2000), este se configura como uma postura política e teórica de contestação de práticas de inferiorização e hierarquização entre culturas, de modo que se possa chegar a uma cidadania plena para os diferentes grupos, com igualdade de justiça e direitos. De acordo com McLaren (2000) o projeto multicultural se configura como uma luta contra a sociedade capitalista, com discursos e práticas que legitimam a exploração e a segregação sociocultural. Assim, para este autor, o multiculturalismo crítico e revolucionário:

[...] reconhece que as estruturas objetivas nas quais vivemos, as relações materiais condicionadas à produção nas quais estamos situados e as condições determinadas que nos produzem estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras, as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio divisão social do trabalho. O multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista, que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar as atitudes discriminatórias, mas é dedicado a reconstruir as estruturas profundas da economia, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos [...] A luta por libertação com base em raça e gênero não deve permanecer desligada da luta anticapitalista (MCLAREN, 2000, p. 284).

qual os grupos minoritários devem ser integrados aos elementos e aspectos da sociedade majoritária, baseado principalmente nos princípios de uma cidadania universalista, na qual práticas culturais particulares só são permitidas em níveis privados. (HALL, 2009). O multiculturalismo comercial preconiza que a partir do reconhecimento público da diversidade cultural de diferentes grupos e comunidades, os preconceitos e problemas entre contatos e embates de diferença serão suprimidos e dissolvidos na esfera privada “sem qualquer necessidade redistribuição do poder e dos recursos”. (HALL, op. cit., p. 51). Já o multiculturalismo crítico e revolucionário tem como foco principal de análise as relações de poder, relações hierárquicas e privilégios de determinados grupos culturais em detrimento de outros tendo como principais representantes Peter McLaren e James Banks, para os quais a cultura é considerada como conflitiva e sua afirmação deve ocorrer no campo político de contestação, buscando maior justiça social, não apenas no sentido de compreender as matrizes culturais dos grupos, mas também reivindicar o direito de ser e viver de acordo com os valores, as práticas culturais relativas a tal grupo, sem que isso implique em relações de inferiorização (CANDAU, 2005, MCLAREN 2000). O multiculturalismo na versão emancipatória tem como um dos principais representantes Boaventura de Souza Santos, que tem como referencial um multiculturalismo enquanto projeto político de luta pelo direito à diferença, sem implicar em assimilação, integração à cultura hegemônica, de forma que a diversidade cultural deve ser entendida como uma realidade da sociedade global, marcada por pluralismos que não implicam em inferiorização. A cultura significa aqui muito mais que uma mera esfera de relacionamento social, mas um terreno de lutas no qual o campo econômico, político e cultural estão inseridos e inseparáveis contra os processos de exploração e dominação (SOUZA SANTOS e NUNES, 2003).

A postura política do multiculturalismo crítico e revolucionário proposta por McLaren (2000) centra-se no questionamento por meio do discurso e de práticas narrativas de grupos culturais distintos, problematizando as hierarquias e relações de poder entre eles, sem que estas sejam consideradas verdades inquestionáveis e que não são passíveis de mudança, questionando a base social calcada em uma epistemologia fundamentada no que consideramos como *racionalidade ocidental-europeu-branco-cristão-masculino-heterossexual-nacional autamente segragadora*⁴⁰.

Em nosso entendimento, essa postura de McLaren (2000) vai ao encontro do que Souza Santos e Nunes (2003) propõe como *multiculturalismo emancipatório*, que considera o exercício da diferença um direito, sempre autônomo, que não implica em inferiorização. Nesse sentido, seguem as proposições deste autor:

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Estas concepções de multiculturalismo geralmente estão ligadas, como notou Edward Said, a 'espaços sobrepostos' e 'histórias entrelaçadas', produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade [...] para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo a elas [...] (SOUZA SANTOS & NUNES, 2003, p. 33).

Ainda sobre as relações e contatos multiculturais, Souza Santos e Nunes (2003) asseveram que não cabe apenas a defesa da identidade e da diferença como fatores isolados, pois isto não garante que uma política emancipatória, que busque a defesa e o direito das culturas periféricas consiga ser efetivamente e implantada. Para ele, a defesa da diferença por si só contribui para que os preconceitos e estereótipos depreciativos se consolidem como senso comum na sociedade.

A igualdade ou a diferença, por si sós, não são condições suficientes para uma política emancipatória. O debate sobre os direitos humanos e sua reivindicação como direitos multiculturais, bem como as lutas dos povos indígenas e das

⁴⁰ De acordo com Porto Gonçalves (2006) esta racionalidade define os padrões que a sociedade vem seguindo, definindo a partir do olhar ocidental europeu as concepções de certo, errado, bonito, feio, e que (tentam) eliminar novas formas de ver, pensar e vivenciar a sociedade, os espaços e os tempos.

mulheres, mostram que a afirmação da igualdade com base em pressupostos universalistas como os que determinam as concepções ocidentais, individualistas, dos direitos humanos, conduz à descaracterização e negação das identidades, das culturas e das experiências históricas diferenciadas, especialmente à recusa do reconhecimento dos direitos coletivos. Mas a afirmação da diferença por si só pode servir de justificativa para a discriminação, exclusão ou inferiorização, em nome dos direitos coletivos e de especificidades culturais [...] (SOUZA SANTOS & NUNES, 2003, p. 63).

O multiculturalismo, nesta perspectiva, é uma postura que indica não apenas respeito para com culturas diferentes, mas como forma de luta e resistência por parte de grupos minoritários contra possíveis formas hegemônicas de culturas e suas formas de representação.

Assim, a partir destas teorizações, o multiculturalismo coloca em evidência questões relacionadas à diferença e à identidade, trazendo para discussão o direito autônomo de exercer a *diferença* e de *ser diferente* de modo que no interior das relações de cada cultura surjam espaços de resistência.

Entretanto, conforme já mencionado, o termo “multiculturalismo” é bastante questionado. Nesse sentido, convém destacar a relação que este mantém com o termo “interculturalidade”, sendo esta compreendida como uma relação não apenas de contato e aceitação entre culturas e grupos distintos, mas como uma troca entre elas, ou seja, relações dialógicas com o “outro”.

De acordo com Valente (1998) estas correntes representam contextos distintos na sociedade. Para a autora a vertente do multiculturalismo desenvolveu-se com maior intensidade nos Estados Unidos e no Canadá; já as correntes interculturais eram discutidas com maior afinco na Europa, que já em 1975, ao se discutir a implantação do CE (Comunidade Européia), buscava desenvolver políticas públicas que contemplassem a realidade local. Para a autora, a proposta educacional intercultural européia buscava superar a perspectiva multiculturalista.

[...] alguns aspectos presentes na construção da proposta educativa européia que pretende superar a perspectiva do multiculturalismo e implementar a educação intercultural. Nesta perspectiva, define-se “multicultural” como um conceito que se limita a constatar o estado das entidades sociais onde coabitam os grupos ou os indivíduos de culturas diferentes. O “intercultural” permite a caracterização de uma dinâmica bilateral no interior da qual se engajam parceiros conscientes de sua interdependência [...] (VALENTE, 1998, p. 8).

Candau (2005 e 2008), entretanto, considera que a interculturalidade se enquadra como uma vertente do multiculturalismo em sua perspectiva propositiva. Para a autora, a interculturalidade tem como principais características:

- A promoção intensa de inter-relações entre grupos culturais diferenciados que convivem numa determinada sociedade;
- Considera a cultura como processo dinâmico e histórico em constante construção e reelaboração;
- As sociedades atuais são marcadas por intensos processos de hibridização cultural que influem na construção de identidades mais abertas e não fixas;
- As práticas culturais são pautadas em práticas históricas marcadas por relações de poder e hierarquização que contribuem para reações preconceituosas e discriminadoras sobre determinados grupos;
- Mantém presente a relação de diferença e desigualdade existente na sociedade atual em escala local e global, para que estas possam ser trabalhadas diariamente, e não consideradas como algo já superado.

Contrariamente ao posicionamento de Candau (2005 e 2008), Tedeschi (2008) aponta que a interculturalidade e multiculturalismo são termos distintos justamente no tocante às relações de troca e intercâmbio entre culturas distintas, considerando o multiculturalismo como coexistência entre grupos culturais, sem que haja necessariamente uma prática dialógica entre os mesmos.

Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade, e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural [...] (TEDESCHI, 2008, p. 14).

Embora o debate em torno dos encontros e desencontros entre o multiculturalismo e a interculturalidade seja intenso para estes autores (VALENTE, 1998; CANDAU, 2005 e 2008; TEDESCHI, 2008), estes concordam entre si ao afirmar que a interculturalidade pode se

configurar como uma alternativa ao que consideramos racionalidade ocidental-europeu-branco-cristão-masculino-heterossexual-nacional. Nesse sentido, afirma Candau:

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2005, p. 35).

Sendo ainda mais incisiva, Candau (2005) considera que assumir a postura intercultural em educação representa uma forma de posicionamento contra os processos históricos que anulam identidades e culturas subalternas, assumindo e defendendo o caráter híbrido e dinâmico que estas podem assumir.

A educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas e essencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional [...] (CANDAU, 2005, p. 32).

Nesse sentido, assumimos aqui uma postura pautada na proposta intercultural, levando-se em consideração a relação de troca e contato entre diferentes culturas (multiculturalidade) Assim, nos embasamos no conceito de interculturalidade para discutirmos questões concernetes ao ensino de Geografia em Ponta Porã, levando-se em consideração o caráter multiétnico que uma cidade fronteiriça pode adquirir e também, refletindo sobre processos e práticas de hibridismos e trocas interculturais, que acreditamos se manifestar na identiade *brasiguaia*.

O grande desafio que está posto à prática educativa na escola, inserida ou não na faixa de fronteira, refere-se a como promover relações de intercâmbio e troca sem a emergência de pré-conceitos, discriminações ou o anulamento das culturas distintas, contribuindo para a emancipação social, com respeito e igualdade de direitos entre grupos socioculturais distintos.

O debate relativo à interculturalidade traz para o espaço escolar e para as práticas educativas de professores e professoras de diferentes áreas e disciplinas um arcabouço conceitual e contribuir para que posturas críticas em relação à estrutura social possam se concretizar.

No caso do ensino de Geografia na cidade de Ponta Porã, professores e professoras que buscam dialogar com seus alunos sobre a diferença e a diversidade cultural fronteiriça trazem para a escola questões importantes referentes à (re) produção socioespacial e territorial. As identidades e as cultural que se formam nesta fronteira, representada aqui pelo *brasiguai* constitui-se como importante elemento a ser considerado como um *(re) fazer na/da fronteira*.

A escola ganha assim uma importância central nesse processo de discussão e problematização da alteridade/diferença, sendo um ambiente no qual a interação e o contato entre brasileiros e paraguaios (*brasiguaios*) pode se tornar uma fonte de relações nas quais o respeito para com as diferenças esteja presentes cotidianamente, sem inferiorizações alheias, para assim chegar a práticas sociais emancipatórias e a formas de exercer a cidadania além dos marcos legal-regulatório presente nas fronteiras internacionais.

CAPÍTULO II

A FRONTEIRA NA CIDADE DE PONTA PORÃ: AS RELAÇÕES COTIDIANAS PARA ALÉM DAS RELAÇÕES POLÍTICO- ADMINISTRATIVAS

O estudo da temática sobre as áreas fronteiriças apresenta um arcabouço conceitual riquíssimo, com inúmeras teorizações sob diferentes perspectivas (econômica, política e cultural). Assim, este capítulo não tem a pretensão de esgotar as discussões referentes à mesma, mas sim buscar apresentar elementos que contribuam para um melhor entendimento sobre o que consideramos ser uma “situação de fronteira”⁴¹ na cidade de Ponta Porã. Nesse sentido, faremos uma discussão a respeito da evolução e surgimento das fronteiras, buscando relacioná-las com o processo de configuração territorial do Estado-nação, por acreditarmos que foi neste período que a concepção moderna de fronteira começou a ser delimitada. Entretanto, acreditamos que as fronteiras não se manifestam apenas como fato jurídico-administrativo, por isso buscamos em autores como Barth (1998) as concepções de fronteira étnica por entendermos que estas se configuram material e simbolicamente nos espaços e nos tempos.

⁴¹ Entendemos mediante as proposições de Abinzano (2005) que o termo “situação de fronteira” reflete o conjunto de relações político, sociais, econômicas e culturais que ocorrem nos locais localizados em faixa de fronteira internacional, principalmente aqueles aglomerados urbanos representados pelas cidades gêmeas, como é o caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, de modo que a fronteira se configura muito mais do que apenas um fato geográfico, influenciando direta e indiretamente na organização social dos moradores locais, que vivenciam cotidianamente este trânsito entre um e outro lado do limite de ambos os países. Outra característica importante das cidades em situação de fronteira é o peso social que recai sobre a ilegalidade e o contrabando, que nestes locais se torna muito mais poroso, pois, como descreve este autor, os sujeitos fronteiriços, independente da classe social, profissão ou trabalho transgridem, mesmo que minimamente, as linhas demarcatórias. Nesse sentido, a presença de alunos paraguaios em escolas brasileiras é uma demonstração deste circuito no qual a situação de fronteira destas cidades está imersa. Além disso, vale destacar o intenso fluxo econômico que há entre a população de ambas as cidades, como também o número intenso de turistas brasileiros que vão a Pedro Juan Caballero para o chamado “turismo de compras”, interessados, na maioria das vezes, na compra de produtos eletro-eletrônicos a preços mais baixos que no Brasil. Nesse sentido, compreendemos que a fronteira se manifesta material e simbolicamente, marcando tanto os limites de ambos os países, como também atuando como elemento diferenciador na balança “nós/outros”. Assim, quando afirmamos a “situação de fronteira de Ponta Porã”, abarcamos tanto sua localização geográfica específica, quanto as fronteiras identitárias que emergem no conjunto de relações sociais que são desenvolvidas pela população local, brasileiros, paraguaios, e outros grupos migrantes – sírios, libaneses, japoneses, asiáticos. Nesse caso, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero apresentam uma intensa complexidade, onde a fronteira se manifesta em diferentes momentos, desde a representação jurídico-administrativa até no simples olhar discriminatório que alguns lançam sobre outros.

Para a compreensão da complexidade fronteiriça, acreditamos ser de extrema importância a discussão concernente ao Estado-nação bem como sua vinculação à noção de território, herança das abordagens clássicas.

Assim, nos apoiamos, principalmente, em Raffestin (1993), Barth (1998), Hissa (2006), Steiman e Machado (2009), a fim de compreendermos a complexidade que permeia as práticas políticas, econômicas e culturais nas áreas fronteiriças. Para tanto, julgamos ser necessário o diálogo com outras áreas do conhecimento além da Geografia, por acreditarmos que o campo da pesquisa não deva ficar restrito apenas a uma vertente teórica.

A definição das fronteiras nacionais teve início com o discurso moderno baseado numa nova concepção de Estado que marcou a transição do período feudal para o que é considerado Idade Moderna (final do século XIV e início do XV)⁴². Santos (2002) considera que esta transição esteve impressa também nas representações cartográficas da época, que passaram de uma representação aleatória dos fatos e elementos, que, neste período, tinham como modelo os mapas “T-O”, sem nenhuma preocupação ou necessidade precisa de localização dos feudos, para uma fase em que se tornou imprescindível o conhecimento da localização e delimitação de locais e fenômenos. O autor descreve a representação cartográfica do período feudal da seguinte forma:

[...] O seu mapa não precisa expressar este ou aquele lugar nas suas determinações geométrico-matemáticas, mas o lugar outro, o *u-topos*, o não-lugar, como perspectiva e garantia de que a manutenção das relações dadas é o caminho de transubstanciação da carne em espírito, do esforço em descanso, do pecado em perdão, da aridez do cotidiano na fluidez da eternidade paradisíaca (SANTOS, 2002, p. 39).

Com o fim do feudalismo, por volta do final do século XV, uma nova configuração espacial começava a se firmar, baseada na localização precisa dos lugares. Com a estruturação do que conhecemos hoje por Estado-nação, sobressaiu o pressuposto cartesiano de definição de

⁴² É importante frisarmos que este processo não ocorre de forma homogênea por toda a Europa, havendo locais em que a economia de base feudal se extinguiu mais rapidamente do que em outros, como é o caso da Inglaterra, França e dos países ibéricos, que tiveram um impulso maior na economia propiciada principalmente pelo período das grandes navegações (século XV) e da descoberta, pelos europeus, do chamado “Novo Mundo”. O período mercantilista marca a fase final de transição da economia feudal para a economia mercantil, que futuramente se classificaria como capitalista (SANTOS, 2002).

limites geometricamente precisos, para que, assim, um maior controle sobre bens naturais e humanos fosse possível dentro de sua extensão territorial⁴³. Nesse sentido, Santos (2002) afirma:

De qualquer maneira, o que nos chama a atenção é a síntese proposta pelas linhas retas e paralelas que vão sendo incorporadas à cartografia das conquistas, configurando fronteiras onde ainda não se sabia (?) se haveria terras para justificá-las, mas, independentemente disso, redefinindo o lugar onde terminaria a área de influência européia. Esse é o papel da carta de Colombo, do mapa de Behain, do Tratado de Tordesilhas [...] (p. 69).

Santos (2002) esclarece como a delimitação das áreas de influência e domínio das grandes potências européias da época, representadas por Portugal e Espanha, lançam uma forma de “divisão do mundo”, impondo limites e fronteiras em áreas que até então eram desconhecidas. No caso do Tratado de Tordesilhas, embora seja uma linha imaginária traçada no globo terrestre, esta atua como fronteira simbólica e material à medida que molda e reconfigura as relações sociais e políticas da época, mas, sobretudo, influenciam nas representações e apreensões do espaço, enfim, no seu processo constante de produção temporal.

Assim, a emergência do Estado-nação no contexto europeu tem como principal característica a centralização territorial do poder, de modo que o papel desempenhado e conferido às fronteiras torna-se crucial para o pleno desenvolvimento do mesmo. Entretanto, cabe destacar que este processo é resultado também de um conjunto de ideias que se sistematizaram socialmente por toda Europa. Como salienta Santos:

O final do século XV e o transcorrer do século XVI expressaram a mais profunda revolução geográfica de que se tem notícia [pois] o conjunto de paradigmas que dá sustentação às nossas idéias de tempo e espaço (historicidade e geograficidade) possui raízes profundas num amplo conjunto de movimentos, cujas sistematizações mais evidentes estão espalhadas no vasto material literário, nas artes plásticas, na cartografia, nas crônicas e no caminho percorrido do que identificamos como discurso científico da modernidade (2002, p. 77).

⁴³ De acordo com Santos (2002, p. 68), a primeira tentativa de delimitação de uma fronteira política (a partir de uma linha imaginária) foi em 1420, após o conflito entre Florença e Milão, que traçaram uma “fronteira retilínea” abstrata entre os dois Estados. Outra representação da fronteira que é utilizada pelo autor refere-se ao Tratado de Tordesilhas, firmado entre Espanha e Portugal, em 1494, que dividia o mundo em duas partes, respeitando os interesses das duas potências. O Tratado consistia na definição de uma linha imaginária traçada de Polo a Polo (Norte e Sul), a uma distância de 100 léguas a oeste das Ilhas de Cabo Verde. Após protestos de Portugal, o papa Alexandre VI deslocou a linha para 370 léguas para oeste das Ilhas de Cabo Verde. Com este Tratado, Portugal assumiu o domínio do que hoje entendemos como Brasil, antes mesmo deste ser “descoberto” pelos portugueses.

Nesse sentido, houve profundas modificações na ordem social que se manifestaram em diferentes segmentos do pensamento e da ciência e que trouxeram implicações para a vida coletiva dos sujeitos. Entretanto, vale ressaltar que a formação do Estado-nação, tão como o conhecemos, não foi algo premeditado ao longo da história, mas sim resultado do conjunto de relações sociais, no bojo da complexidade que estas estavam tomando ao longo do período medieval, a partir de transformações no sistema econômico e social pelos quais a Europa do século XIII estava passando. Assim, argumenta Crossman (1982, p. 23): “[...] El Estado-nación surgió menos por el propósito humano, que por fuerzas ciegas del control del hombre, y no se basa en principios perfectamente definidos, sino originados por determinados cambios económicos y sociales que ocurrieram en Europa entre los siglos XII y XVI [...]”.

O Estado-nação surge, então, como um fenômeno moderno que tem como principal característica a centralização territorial do poder e sua delimitação territorial. Nesse sentido, pretendemos buscar uma maior compreensão da estruturação territorial do Estado-nação, pois este está diretamente vinculado ao processo de formação e definição das fronteiras nacionais, que perpassam seus sentidos materiais e simbólicos, que são atribuídas no tempo e no espaço para, desta forma, conseguirmos entender a dinâmica existente na cidade de Ponta Porã, já referenciada como estando em situação de fronteira.

2.1 - Estado, território e territorialidades: “O que os limites e as fronteiras não podem separar”.

As discussões referentes às fronteiras internacionais nos remetem diretamente ao sentido e significado de conceitos muito caros à Geografia, como território e territorialidade, pois ambos se referem a aspectos da vida cotidiana individual e coletiva, sejam dentro ou fora da faixa de fronteira. Contudo, cremos que na esfera fronteiriça, estes se manifestem com maior intensidade dada a presença eminente de dois ou mais Estados, refletindo também diferenças sociais, culturais, políticas e econômicas que permeiam as áreas de fronteira, evocando, assim, territorialidades distintas, complexas e, muitas vezes, conflitantes. Nesse sentido, torna-se

necessário refletir a formação do Estado-nação e sua relação com a concepção de território, criando ideários de uma identidade nacional que vê na fronteira um limite e o fim, um lugar de incertezas e inseguranças.

Esta concepção de território vinculado ao Estado-nação é decorrente, de acordo com Haesbaert (2009a)⁴⁴, da primazia com que a dimensão política é tratada com relação ao conceito, na qual Estado e território são abordados indissociavelmente numa perspectiva mais tradicional. É importante deixar claro que mesmo sendo um conceito central para a Geografia, o território também é base de análises para diferentes ciências (Ciências Políticas, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Economia, entre outras) apresentando diferentes formas de abordagem e sentido, daí a amplitude de seus significados e interpretações.

Haesbaert (2009a) aponta que o conceito de território era muito utilizado na Etologia visando compreender o que se denominava como “território dos pássaros”. Posteriormente, estas concepções foram trazidas para o âmbito humano, mas em uma visão naturalista, vinculada ao comportamento “natural” humano e à relação sociedade e natureza a partir do que se considerava como território humano em distinção ao mundo natural. Para este autor, dentre as diversas formas de interpretação conceitual do território, as que mais se intensificaram foram as concepções econômica, cultural e política, as quais trouxeram, cada uma a seu modo, diferentes formas de abordá-lo, com distintas correntes teóricas de interpretação (HAESBAERT, 2009a).

Todavia, o território estava carregado de um sentido material, entendido a partir de uma base física, representado a partir da perspectiva materialista, vinculada a concepções marxistas que eram predominantes nas Ciências Sociais; “[...] Isto se deve, muito provavelmente, ao fato de que território, desde sua origem, tem uma conotação fortemente vinculado ao espaço físico, à terra” (HAESBAERT, op. cit. p. 42).

Na tradição geográfica, a concepção de território material tem como um dos primeiros referências o geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1844-1904)⁴⁵, que desenvolveu o conceito de “espaço vital” que, na ótica de Robert Moraes (2003, p. 60), “[...] representaria uma proporção de equilíbrio entre a população de uma dada sociedade e os recursos disponíveis para

⁴⁴ Haesbaert faz uma distinção entre as dimensões política, econômica, cultural e natural nas abordagens sobre território, mostrando conceitualmente como cada uma o considera em suas análises. Esta questão será discutida mais à frente neste trabalho.

⁴⁵ De acordo com Moraes (2003), a Geografia desenvolvida por Ratzel teve papel de extrema importância no processo de legitimação do Estado alemão, que estava se instituindo no momento (1871).

suprir suas necessidades, definindo, portanto, suas potencialidades de progredir e suas premências territoriais”.

Em Ratzel, o território adquiriu uma dimensão biológica, vinculada à apropriação dos homens sobre a terra ou solo, como aponta Robert Moraes (2003), no sentido de que o homem, assim como os animais, retira do solo o que é importante para sua reprodução. Nessa perspectiva, para Ratzel, o expansionismo de uma sociedade sobre as bases espaciais (naturais) era algo imprescindível para o seu progresso, sendo a figura do Estado representada como um protetor dessa sociedade. Nessa perspectiva, Souza (1995) considera que Ratzel foi um dos primeiros grandes autores a fazer um paralelo entre o conceito de território como “essencialmente fincado no referencial político do Estado”. Desse modo, a visão clássica de território vinculado à área de soberania de um Estado se fundamenta.

Na concepção de autoras como Del Gáudio e Braga (2007), a vinculação entre território e Estado representa as bases materiais para a constituição e fundamentação da ideologia nacional, implicando no reconhecimento do “povo” para com seu “território – Estado”. Assim, argumentam elas:

[...] o território precisamente demarcado e apropriado, além de historicamente associado a determinado povo se constitui em um dos marcos materiais da ideologia nacional. Portanto, espera-se que estados nacionais “possuam” um território demarcado e “um povo”, sobre o qual determinado Estado exerça soberania, e que seja reconhecido como tal pelos demais estados nacionais [...] (DEL GÁUDIO & BRAGA, op. cit. p. 182).

Na perspectiva política, Estado e território são considerados inseparáveis, à medida que os significados de ambos remetem diretamente à soberania e poder político sobre uma determinada porção do espaço, que representa uma nação. Nesse contexto, as fronteiras atuam como elementos que garantem e asseguram a área de soberania de cada Estado, por isso, devem ser defendidas perante os demais. A concepção que temos de Estado como instituição jurídica e política é uma ideia que surge no final da Idade Média e teve como um dos principais referenciais a institucionalização do Tratado de Vestfália, em 1648⁴⁶. Esse Tratado se caracteriza

⁴⁶ De acordo com Martin (1994, p. 38), durante o século XV, a Europa se constituía por uma série de guerras entre dinastias diferentes, que implicavam em conflitos sangrentos e dolorosos, repletos de perdas. Porém, para o autor, a principal disputa se concentra entre os Bourbons, os Habsburgos e os Hohenzollern, que em função de desacordos religiosos entre protestantes e católicos entram em intenso combate. O Tratado de Vestfália, assinado em 1648, tinha por objetivo enfraquecer o poder dos Habsburgo, que cercavam a França. O fato de a França ter se fortalecido não

como a primeira manifestação explícita em busca de um equilíbrio territorial europeu, com a definição e legitimação da soberania e as respectivas fronteiras do que viria a se constituir como os Estados baseados em dois mecanismos básicos: a diplomacia e a política (FOUCAULT, 2008).

Porto Gonçalves (2006) nos remete ao fato de que, por meio deste Tratado, o reconhecimento de uma comunidade humana só se dá se a mesma estiver organizada sob a forma do que ele chama de “Estado Territorial”, ou Estado-nação, cuja soberania se define pelo “controle do seu espaço”. Este se manifesta, claramente, através do controle de circulação de pessoas e mercadorias por sua extensão e soberania, bem como pela definição de leis e regras que as regem, tanto no seu interior, como em relação a outros Estados. Considera-se que o este poder, em grande parte das vezes, é reconhecido internacionalmente, salvo os países que estão em processo de formação, os quais podem não ter este reconhecimento por parte dos organismos internacionais.

O Estado-nação, que se instituía, tinha como fundamento o estabelecimento de uma unidade dentro de sua extensão territorial, forjando uma pretensa identidade nacional que é comum a todos os sujeitos que estão sob seu domínio territorial e que lhe dá um caráter homogêneo, tentando suprimir as diferenças culturais, étnicas e sociais existentes em nome de sua unidade interna. Além disso, a passagem da sociedade feudal (de linhagem) para a capitalista (classista) faz emergir no interior da sociedade novas fronteiras (POULANTZAS, 2000) à medida que uma nova racionalidade se impõe na reprodução social e espacial. A separação entre a burguesia (rica) e o proletariado (pobre) se configura no plano simbólico como uma fronteira, mas materialmente sua existência é velada pela emergência da identidade nacional e dos ideais de igualdade pregados pelos preceitos ideológicos capitalistas.

Nesse contexto, a língua falada representa também um caráter definidor das fronteiras que emergiam, enquanto atua como elemento identificador que pode separar “nós” dos “outros”. Assim, para a unidade da nação que se configurava, a língua e a escrita comuns (nacionais) tornaram-se fundamentais, pois a língua, oral e escrita, (língua nacional) se torna um referencial importantíssimo à medida que, através dela se criam e se fundamentam as leis que regem o país. Porém, possibilita uma forma de identificação entre as pessoas que estão sob o

tornou as disputas mais equilibradas, mas, segundo o autor, a partir da assinatura de tal tratado “firmou-se a noção de que a fronteira marca o limite territorial onde o Estado-nação exerce sua soberania”.

mesmo território. Também é por meio da escrita e da fala que se torna possível a dominação da população. “[...] São línguas nacionais, com toda a ambigüidade que esse termo, nessas circunstâncias, comporta. E a língua codificada por meio da escrita torna-se, assim, um capital político para aqueles que dominam o código da língua pelo qual se faz a lei” (PORTO GONÇALVES, 2006, p. 384).

A própria escola como instituição do Estado surge no contexto europeu para fundamentar as ideologias nacionais, pois, para se instituir um Estado-nação, era necessário também que a população o reconhecesse e se sentisse membro do mesmo, como afirma Pereira (1999):

[...] A rede de escolas que então se implanta no interior dos diferentes territórios europeus assume um caráter nacional, pois para a constituição do Estado-nação torna-se indispensável a utilização de instituições que possibilitem a imposição da nacionalidade. Esta situação permite perceber com facilidade o papel da escola e das próprias disciplinas que compõem o seu currículo, na disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico [...] (p. 27).

Assim, não apenas a escola, mas as disciplinas escolares têm uma importante função na estruturação do Estado-nação, principalmente, Geografia e História, como aponta Del Gáudio e Braga (2007, p. 193): “Na institucionalização da História e da Geografia como disciplinas escolares na Europa, constituiu-se uma certa subordinação desta àquela. Na França e Alemanha, a Geografia subordina-se à História e ambas são criadas para constituir os nacionais [...]”. Vale ressaltar que este processo de “constituição dos nacionais” e de veiculação do “nacionalismo patriótico”, mencionado por Del Gáudio e Braga (2007) e Pereira (1999), revela também a institucionalização da ideologia burguesa, que através da escola e da publicização do ensino, atua tanto no sentido de transformação dos antigos servos feudais em cidadãos, como também visando à manutenção do sistema de classe sociais e a expansão do capitalismo em ascensão. Nesse sentido, aponta Pereira (1999, p. 25):

A transformação de súditos em cidadãos, fundamental para a ruptura do modo de produção feudal e a implantação do modo de produção capitalista, só pôde ser alcançada através da educação [...]. Interessada em mudanças, a burguesia que inicialmente defende a igualdade e a liberdade como essenciais ao homem, ao se consolidar no poder, desloca os seus interesses de transformação para a perpetuação da sociedade. É nesse contexto que a expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa reproduzindo as

relações de classe existentes e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão capitalista.

A burguesia em ascensão utiliza, dessa forma, o sistema público de ensino como meio e mecanismo para transformar as estruturas sociais de então, bem como para consolidar o Estado-nação com a definição – e reconhecimento por parte de seus cidadãos e da comunidade externa – de seus limites e fronteiras, que são demarcados pelas suas tradições e língua comuns⁴⁷.

Nesse sentido, o Estado-nação surge vinculado aos interesses da burguesia e com uma capacidade de controle institucional de elementos naturais e humanos nunca vista na história. (MANN, 1992). Para Mann, a partir de sua institucionalização jurídica, o Estado passa a exercer diferentes formas de controle sobre a vida social dos indivíduos que estão sobre a extensão de terras por ele controlada. É mediante esse processo que as discussões, referentes à área de influência e poder dos Estados, ganham uma dimensão territorial, de modo que o território passa a ser pensado diretamente vinculado à noção de soberania e nação. Para ele, as origens do controle do Estado estão asseguradas por duas formas de poder legalmente legitimados: o poder despótico e o poder infra-estrutural⁴⁸, que embora sejam separados analiticamente, estão imbricados um ao outro. Assim, considera o autor:

[...] O Estado pode avaliar e taxar nossa venda e riqueza na fonte, sem o nosso consentimento ou de nossos próximos ou parentes (o que o Estado, antes de

⁴⁷ Para Pereira (1999), a institucionalização da História, da Geografia e da Língua Nacional no currículo escolar “tornam-se instrumentos poderosos nas mãos de uma classe preocupada com sua hegemonia e com o movimento do capital que deseja consolidar o Estado nacional a partir da delimitação geográfica de suas fronteiras, demarcadas pela tradição e língua comuns”. (p. 27). Nesse sentido, nos reportamos a Hobsbawn e Ranger (1997) sobre o que estes consideram como “invenção das tradições” à medida que podem atuar também como elemento delimitador da área de influência do Estado-nação. Para os autores, as tradições inventadas representam as práticas de natureza ritual ou simbólica criadas histórica e espacialmente que, através de sua reprodução, tornam-se abertamente aceitas pelo conjunto da sociedade da qual faz parte, visando “inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer uma continuidade com um passado histórico apropriado”. (p. 9). Assim, no processo de institucionalização do Estado-nação, a “invenção das tradições” comuns ao território nacional forja contribuir para consolidar o pretenso ideal de identidade nacional, representada pela cultura, tradição, língua e localização comuns.

⁴⁸ O *poder despótico* corresponde ao poder das elites sobre a sociedade civil, ou seja, as ações que são empreendidas sem necessariamente haver uma negociação com os demais setores sociais. O poder despótico pode ser considerado também como “autonomia de poder”, ou seja, seu poder é legitimado perante a sociedade. Já o *poder infra-estrutural* é representado pela capacidade que o Estado possui de penetrar na sociedade civil e implantar suas decisões ao longo de seu território, o que é altamente desenvolvido na sociedade atual através de sua infra-estrutura, pois o Estado tem a capacidade de influenciar a vida de seus cidadãos de forma direta e indireta. A própria taxaço de impostos é uma forma de controle infra-estrutural, que mesmo não sendo direcionada a um único grupo social ou sujeito, influi intensamente no desenvolvimento social destes.

1850, nunca fora capaz de fazer); ele estoca e pode usar imediatamente uma maciça quantidade de informação sobre cada um de nós, pode fazer cumprir a sua vontade no mesmo dia em quase todos os lugares sob seu domínio; sua influência sobre a economia global é enorme; ele até provê diretamente a subsistência da maioria de nós (via empregos que oferece, as pensões previdenciárias, etc.). O Estado hoje penetra na vida cotidiana mais do que qualquer Estado histórico [...] (MANN, 1992, p. 169).

Na perspectiva de Mann (1992), o Estado surgiu como uma necessidade de regulação da ordem social, de forma que não há sociedade, por menor que seja, que não tenha uma forma de centralização da autoridade que estabeleça as regras que a regem, independente de sua extensão territorial. Mesmo no caso das sociedades medievais, existia uma forma de Estado, porém com baixo poder despótico e infraestrutural, com menor poder de atuação e controle que o Estado Moderno, o que favorecia o aparecimento e permanência de Estados mais fracos. Para ele, o que distingue o Estado Moderno do Feudal é a sua capacidade de “organização centralizada territorialmente” que lhe garante especificidade e uma série de direitos e deveres, sendo estes reconhecidos internacionalmente perante outras nações. Mann considera que na maioria das abordagens já realizadas sobre o Estado, seu conteúdo apresenta-se reduzido, uma vez que sua autonomia e força não são consideradas, sendo este analisado apenas como unidade formada pela população e que tem poder por meio desta. Assim considera o autor: “[...] o Estado é mera e essencialmente uma arena, um lugar e, contudo, isto é a própria fonte de sua autonomia” (p. 166).

O Estado Moderno – organizado territorialmente sob a forma de nação e seguindo a lógica capitalista – tinha como principal premissa o direito à igualdade entre os homens e a manutenção da ordem interna, que implica grandemente na institucionalização e defesa da propriedade privada da terra, na defesa militar perante os outros Estados, na regulação e suporte econômico e manutenção do sistema infraestrutural (MANN, 1992).

Partindo do pressuposto da igualdade e liberdade entre os homens, e da união nacional a partir da comunhão de tradições, o Estado-nação, através da “Lógica Territorialista” (PORTO GONÇALVES, 2006), tenta suprimir a diversidade étnica e cultural por meio da criação da identidade nacional, “integrada e homogênea” que representa o princípio da igualdade entre o “povo” da nação. Porto Gonçalves considera que

A Lógica Territorialista, que organiza o espaço no que se refere a condições gerais, e a Lógica Capitalista se reforçam na construção do mundo-que-aí-está. Para isso dissolve as antigas identidades coletivas, as diferentes culturas, e cria uma outra ‘história em comum’ territorializada como Estado (que se faz) Nacional, negando outras culturas, outras nacionalidades no interior dos seus próprios espaços. E esse território, campo de direitos, espaço da cidadania, é o espaço que, a partir do século XVIII, torna-se cada vez mais o espaço dos direitos individuais, do direito da propriedade privada, ignorando outras formas de apropriação, outras formas de tornar próprio o espaço, o tempo, a natureza, enfim. Os homens serão considerados juridicamente iguais. Como se trata, todavia, de uma igualdade referida ao indivíduo, nega-se, desse modo, o direito à diferença cultural, à alteridade (PORTO GONÇALVES, 2006, p. 383).

O Estado se fundamentou, conforme verificado, fortemente vinculado a uma matriz territorial: o sentido de território é considerado como indissociável do Estado, sendo este pensado como homogêneo internamente, criado a partir de uma identidade única comum a toda a todo seu povo. Entretanto, importa ressaltar que, ao longo da história, diferentes correntes de pensamento teórico influenciaram as abordagens territoriais, de modo que estas não se resumem exclusivamente à dimensão clássica geopolítica. Nesse sentido, temos as contribuições e críticas de Souza (1995):

[...] A palavra território normalmente evoca o ‘território nacional’ e faz pensar no Estado [...]. No entanto, ele *não precisa e nem deve* ser reduzido a essa escala [...]. Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais cunhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto de territórios dos países membros da Organização do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica [...] (p. 81).

Diante disso, percebemos que este tema pode ser abordado através de uma diversidade de análises e concepções, desde as mais tradicionais até o território individual construído a partir das territorialidades que um grupo pode desenvolver.

Esta diversidade de abordagens sobre o sentido e significado de território traz para as discussões em Geografia uma imensa riqueza de debate que, na concepção de Santos (2006), contribui para que a mesma vivencie a “*sua época de ouro*”, tornando a geograficidade uma condição histórica nunca antes vivenciada.

A geografia alcança neste fim de século [XX] a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do território. O território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A geografia passa a ser aquela disciplina tornada mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar (SANTOS, 2006, p. 13).

Santos (2006) considera o território a partir da vertente econômica de “território usado” para explicar que o território não deve ser estudado como um fato em si, mas sim mediante usos que lhe são atribuídos. Santos ainda afirma que

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas sobrepostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentido de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. O território usado que é uma categoria de análise. Aliás, a própria idéia de nação, e depois a idéia de Estado nacional, decorrem dessa relação tornada profunda, porque um faz o outro [...]. Assim é o território que ajuda a fabricar a nação, para que a nação depois o afeiçoe (SANTOS, 2006, p. 14, grifo do autor).

Para este autor, o *território usado* é analisado a partir das relações de troca e circulação no qual o dinheiro adquire um papel central, pois por meio dele o território é produzido com suas contradições, controles e organização. Entretanto, conforme mencionado, as concepções e abordagens sobre território são múltiplas e variadas.

Sob outro ponto de vista, baseada em análises mais subjetiva, a abordagem sobre o território apresenta outro sentido atribuído à apropriação simbólica que os grupos culturais mantêm com o mesmo, entendido como muito mais amplo do que simples base material que concentra as relações econômicas e o poder centralizador dos Estados. Este tipo de abordagem é mais comum na Antropologia, mas está presente também na Geografia, buscando compreender as relações de enraizamento que ligam os grupos e suas culturas ao território, numa relação de troca constante, muito comum ainda nas sociedades indígenas e tradicionais, mas que também podem estar presentes nas sociedades urbanas.

Nesse sentido, temos as contribuições de Bonnemaison (2002, p. 97), ao considerar que o território está fortemente ligado às culturas. Para ele, não há território sem que este esteja

de alguma forma vinculada a uma representação cultural e vice-versa. Assim, afirma ele: “[...] Não existe etnia ou grupo cultural que, de uma maneira ou de outra, não tenha se investido física e culturalmente num território”. Em sua abordagem, o autor faz uma distinção entre o que ele considera como *espaço* e o que entende por *território*.

[...] O Espaço é nação, Estado e, com o tempo, mundialização e organização. Inversamente, o território apela para tudo aquilo que no homem se furta ao discurso científico e se aproxima do irracional: ele é vivido, é afetividade, subjetividade e muitas vezes o nó de uma religiosidade terrestre, pagã ou deísta. Enquanto espaço tende à uniformidade e ao nivelamento, o território lembra as idéias de diferença, de etnia e de identidade cultural (BONNEMAISON, op. cit. p. 126).

Bonnemaison (2002), ao defender a abordagem cultural na Geografia, afirma que as etnias e os grupos culturais (entendidos como as etnias modernas) necessitam de um território para sua reprodução, da mesma forma que o território só pode ser entendido se vinculado a uma matriz cultural, pois esta lhe dá sustentação e significado, permitindo o enraizamento dos grupos. Sobre este assunto, o autor ainda afirma que

Para o geógrafo, a cultura é apreendida ‘no solo’, como um feixe de valores amarrados no espaço-território. O que significa dizer, falando geograficamente, que não podem existir grupos coerentes, nem de etnia e talvez nem mesmo de cultura, sem um território portador. Inversamente, os territórios, os lugares e a paisagem não podem ser compreendidos senão em referência ao universo cultural (BONNEMAISON, op. cit. p. 111).

Neste tipo de abordagem, a partir de uma referência cultural, a noção de territorialidade se torna central. Territorialidade representa o conjunto de práticas sociais, culturais e políticas que dão a um determinado grupo identificação. A partir da vivência e da reprodução destas territorialidades, o processo de identificação, reconhecimento e pertencimento do grupo geram os próprios territórios, ou seja, um processo de territorialização. O território representa o local de segurança e enraizamento para os grupos culturais que, por sua vez, não excluem as relações de poder que os mesmos desenvolvem para assegurar seu território e manifestar sua territorialidade.

Nesse contexto, entendemos que as fronteiras, na perspectiva do autor, representam as áreas de inseguranças e incertezas, pois o território é aquilo que dá segurança ao grupo. O que

extrapola o território ocorre na fronteira, no desconhecido. Assim, temos uma representação da fronteira como local perigoso, à medida que não temos controle efetivo do que possa acontecer, uma vez que representa uma área de embates culturais⁴⁹.

A territorialidade é uma condição para a existência humana, na qual através da produção e reprodução de valores e práticas culturais, o espaço se torna território, lócus do pertencimento e enraizamento de um povo e de uma cultura, nas mais variadas escalas. Território e territorialidade aparecem, assim, intimamente vinculados à vivência dos grupos culturais no espaço. Toda cultura se manifesta através das territorialidades, que são práticas sociais e grupais que criam territórios.

Já em outra linha de análise, o geógrafo francês Claude Raffestin (1993) propõe uma abordagem relacional de território na qual são consideradas tanto a dimensão política, como também as interações econômicas e culturais sob as quais os processos sociais estão emersos cotidianamente. Para este autor, por ser produzido a partir das relações sociais de apropriação e dominação, o território deve ser pensado mediante as relações de poder, que são desenvolvidas pelos sujeitos no espaço: são estas relações que em diferentes escalas conferem ao espaço um aspecto diferenciado de apropriação e reconhecimento, ou seja, seu sistema territorial.

[...] Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que ‘produzem’ o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e novas ligações. O mesmo se passa com as empresas ou outras organizações, para as quais o sistema precedente constitui um conjunto de fatores favoráveis e limitantes. O mesmo acontece com um indivíduo que constrói uma casa ou, mais modestamente ainda, para aquele que arruma um apartamento. Em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem ‘territórios’. Essa produção de território se inscreve perfeitamente no campo do poder de nossa problemática relacional. Todos nós combinamos energia e informação, que estruturamos com códigos em função de certos objetivos. Todos nós elaboramos estratégias de produção, que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder (RAFFESTIN, 1993, p. 152-153).

Raffestin (1993) lança, assim, uma concepção de território, que, ao abordar elementos distintos (econômicos, políticos e culturais) relacionados entre si, concebem-no como

⁴⁹ Numa outra vertente de pensamento, Bhabha (2009) considera que estes embates que ocorrem nas fronteiras, entendida em sua concepção como um entre-lugar, refletem a possibilidade de criação de algo novo, que não se imagina ou se planeja acontecer, daí decorrem a insegurança e o medo, mas que podem derivar em novas identidades e territorialidades.

uma dimensão da vida humana e não apenas como conceito analítico e metodológico. Não podemos negar que mesmo em pequenas escalas de vivência individual e coletiva nos territórios, sofremos influência direta e indireta de aspectos políticos e econômicos, porque são partes presentes e constantes que englobam a vida dos sujeitos, estando sempre interrelacionados. Para este autor, o território é posterior ao espaço: as relações sociais de apropriação de produção (relações de poder) que são desenvolvidas no espaço configuram o território.

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator 'territorializa' o espaço [...]. O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a 'prisão original', o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

Sendo ainda mais enfático, Raffestin (op. cit.) afirma que território e espaço não são equivalentes, sendo o território produzido a partir do espaço e das relações de dominação/apropriação exercidas pelos sujeitos: “[...] Evidentemente, o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder [...]” (p. 144). O território se produz a partir do espaço, onde o ator sintagmático, ou seja, aquele que exerce o poder, realiza suas ações e intenções, nas quais, através do trabalho, que representa o que o autor compreende por energia e informação, as configurações territoriais se tornam visíveis e presentes no espaço.

Haesbaert (2009a) aponta que a leitura que Raffestin faz do território tem um caráter fortemente vinculado ao controle do mesmo, enfatizado pela concepção que este apresenta de “prisão”, evocando a leitura foucaultiana de poder⁵⁰. Entretanto, ele considera que a territorialidade aparece de forma mais flexível, relacionada também ao aspecto simbólico e econômico do poder: “[...] A idéia de controle do espaço está bastante evidente através do termo

⁵⁰ Raffestin (1993, p. 53) sintetiza as proposições de Foucault sobre a natureza do poder da seguinte forma: “o poder não se adquire: é exercido a partir de inúmeros pontos”; “as relações de poder não estão em posição de exterioridade no que diz respeito a outros tipos de relações (econômicas, sociais, etc.); mas são imanentes a elas”; “o poder [também] vem de baixo; não há uma oposição binária e global entre dominador e dominados”. Vale ressaltar que o autor também enfatiza a força que o poder “simbólico” representa, pois atua no controle e manipulação de símbolos e signos, definindo o que ele chama de “semiosfera”, ou seja, relativo à forma como os sujeitos vêem, sentem e vivenciam o espaço e o território através de suas crenças e valores.

‘prisão’, mas a territorialidade não se restringe a um conjunto de relações de poder, ou melhor, a noção de poder de Raffestin é suficientemente ampla para incluir também a própria natureza econômica e simbólica de poder”. (p. 84).

A territorialidade, nessa perspectiva, é relativa à forma como os homens se desenvolvem e se relacionam com o espaço. Estas relações ocorrem em diferentes níveis de interação e contato, sendo também marcadas por relações de poder, seja ele simbólico, econômico ou político. Tais relações sempre são estabelecidas a partir do contato com a exterioridade, com o outro, numa prática dinâmica, que supõe variações no tempo e no espaço.

Assim, a territorialidade aparece em Raffestin (1993) como o que ele considera ser a “*face vivida*” do poder, pois é inerente ao comportamento humano envolvendo práticas de produção e apropriação de significados e ações que se desenvolvem e se manifestam espacialmente. “[...] A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a ‘face vivida’ da ‘face agida’ do poder” (p. 161). O autor considera que a territorialidade emerge da tríade sociedade-espaço-tempo, elementos que estão interrelacionados entre si e em processo de mutação. Segundo o autor,

[...] daí a territorialidade poder ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema [...]. Mas a territorialidade é dinâmica, pois os elementos que a constituem [entendido por ele como sendo o indivíduo, o conjunto de relações e a exterioridade], são suscetíveis de variações no tempo [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 160).

A territorialidade representa, dessa forma, a dimensão do vivido, evocando as relações e interações que são desenvolvidas pelos sujeitos, numa constante interação espacial e temporal, agindo como elemento de diferenciação e identificação entre os grupos. Esta concepção de territorialidade permite pensar o próprio conceito de território como algo dinâmico, uma vez que é através da territorialidade que os grupos elegem seus territórios de influência, de modo que estes não são estáticos ao longo do tempo, podendo apresentar diferentes configurações.

Não há dúvidas de que as contribuições teórico-metodológicas de Raffestin sobre território foram de extrema importância para as análises geográficas. Entretanto, Souza (2005)

realizou importantes críticas ao autor, que, para ele, resume o território apenas a um “*substrato material*”:

Naturalmente que se concorda com Raffestin em que o espaço é anterior ao território, mas acreditamos que este autor incorre no equívoco de ‘coisificar’, ‘reificar’ o território, ao incorporar ao conceito o próprio substrato material – vale dizer, o espaço social. Sem dúvida, sempre que houver homens em interação com um espaço, primeiramente transformando a natureza (espaço natural) através do trabalho, e depois criando continuamente valor ao modificar e retrabalhar o espaço social, estar-se-á também diante do território, e não só um espaço econômico: é inconcebível que um espaço que tenha sido alvo de valorização pelo trabalho possa deixar de estar territorializado por alguém. Assim como o poder é onipresente nas relações sociais, o território está, outrossim, presente em toda espacialidade social – *ao menos enquanto o homem estiver presente*. [...] (SOUZA, 2005, p. 96, grifo do autor).

As críticas de Souza (2005) se tornam mais incisivas com relação à abordagem relacional proposta por Raffestin, que, para ele, não se concretiza à medida que o autor relativiza o território à materialidade:

[...] Essa materialização do território é tanto mais lamentável quando se tem em mente que Raffestin pretendeu desenvolver uma abordagem *relacional* adequada à sua Geografia do poder, entendida de modo frutificamente mais abrangente do que como uma Geografia do Estado. Ao que parece, Raffestin não explorou suficientemente o veio oferecido por uma abordagem relacional, pois não discerniu que o território *não* é o substrato, o espaço social em si, mas sim um campo de forças, *as relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial* [...] (p. 97, grifo do autor).

Estas contribuições teóricas de Souza (2005) sobre o território, para além da proposta de Raffestin (1993), nos auxiliam numa maior compreensão do mesmo. Entretanto, não podemos negar a importância que Raffestin tem para o conhecimento geográfico, uma vez que não restringiu o território apenas a uma dimensão política, considerado apenas como sinônimo de Estado-nação. Por meio de sua proposta teórico-metodológica, foi possível pensá-lo por múltiplas dimensões relacionadas entre si⁵¹, tendo como pressuposto as relações de poder que

⁵¹ Para Souza (1995), o território é definido por e a partir das relações de poder que os grupos exercem sobre o mesmo: quem o domina e a forma como este tipo de relação se estabelece, não apresentando necessariamente um caráter fixo, se manifestando em diferentes contextos de forma contínuo ou descontínuo (territórios-rede), variando de acordo com as territorialidades nele desenvolvidas, entendidas sempre como uma relação de interação entre homem e espaço. Em sua perspectiva, o território se caracteriza pelo seu caráter múltiplo, podendo um mesmo local se configurar como territórios distintos em momentos distintos, variando de acordo com as formas de manifestação

são desenvolvidas pelos sujeitos numa relação espacial e temporal, (re) criando territórios a partir de suas práticas culturais, políticas e econômicas.

Outra importante contribuição no que tange às abordagens relacionais sobre território está presente nas reflexões do geógrafo Robert Sack (1986) principalmente no que tange ao questionamento do aspecto fixo (no tempo e no espaço) do território, fato que se tornou mais atual em função da defesa explícita de que a territorialidade pode ser acionada pelos sujeitos, dependendo dos contextos sociais e espaciais nos quais estão inseridos.

De acordo com Haesbaert (2009a, p. 86), a territorialidade na definição de Sack (em *Human Territoriality*, publicado originalmente em 1986), compreende o controle de uma área: estratégias que um determinado grupo elabora para controlar ou afetar pessoas, fenômenos ou relações em locais sob sua influência. “[...] O uso da territorialidade ‘depende de quem está influenciando e controlando quem e dos contextos geográficos do lugar, espaço e tempo’[...]” (p. 86). Haesbaert considera que Sack, assim como Raffestin, parte da perspectiva do território relacional, pois mesmo privilegiando a dimensão política em suas análises, reconhece a influência e importância de considerar as questões econômicas (relativas ao uso da terra) e culturais (referentes aos significados atribuídos ao espaço) que estão presentes na territorialidade humana, afetando diretamente a forma como estes vivenciam o espaço, produzindo-o e organizando-o, tornando-o significativo e representativo.

Ao afirmar que a territorialidade pode ser ativada e desativada, Sack mostra a mobilidade inerente aos territórios, sua relativa flexibilidade. Ou seja, cai por terra a concepção tradicionalmente difundida de território como algo estático, ou dotado de uma grande estabilidade no tempo [...] (HAESBAERT, 2009a, p. 86).

Esta noção de territorialidade estratégica de Sack nos faz refletir acerca das práticas e ações dos sujeitos, que, dependendo do contexto social, político, econômico e cultural no qual estão inseridos, podem acionar ou desativar sua territorialidade em busca de maior controle ou inserção territorial. Estes podem ser entendidos como formas de se sentir protegido em um determinado território, como forma de torná-lo próprio a um grupo.

das territorialidades que os grupos desenvolvem. Nesse sentido, o autor discute, dentre outros, os “territórios da prostituição” que opõe aos territórios do comércio, em momentos distintos (um durante o dia, outro durante a noite) num mesmo local, implicando em práticas e relações de poder distintos entre os determinados grupos.

Com relação às contribuições de Sack para a abordagem sobre território, Mondardo (2009, p. 69) afirma:

Para Sack (1986), portanto, o território aparece como controle de acesso de pessoas, coisas e relações em determinada área; a territorialidade é analisada como estratégia geográfica e de poder para a efetivação desse controle. Sack com isso traz importante contribuição no sentido que possibilita a análise do território para além e aquém do Estado-nação, podendo-se conjugar inúmeras escalas, ou seja, compreender inúmeros territórios justapostos e sobrepostos, do mais 'pequeno' recorte territorial ao mais 'grande'. O território, também, aparece como móvel, trazendo uma outra visão que a não 'fixação' em determinado contexto socioespacial, como a conceituação do Estado-nação de Ratzel.

Percebemos que a concepção de Sack está mais vinculada ao controle de acesso e de recursos de uma determinada área, e esse controle se dá por meio da territorialidade que se configura como estratégia de atuação e ação para efetivação do mesmo. De acordo com Haesbaert (2009a), na abordagem deste autor, as relações de poder não estão necessariamente vinculadas a uma base territorial e nem toda territorialidade, considerada como *territorialidade humana*, evoca relações de poder. Parafraseando Sack, ele afirma:

[...] A territorialidade humana envolve 'o controle sobre uma área ou espaço que deve ser concebido e comunicado', mas ela é 'melhor entendida como uma estratégia espacial para atingir, influenciar ou controlar recursos e pessoas, pelo controle de uma área e, *como estratégica, a territorialidade pode ser ativada e desativada*'. O uso da territorialidade 'depende de quem está influenciando e controlando quem e dos contextos geográficos do lugar, espaço e tempo'. Apesar de centralizar-se na perspectiva política, Sack também reconhece as dimensões econômica ('uso da terra') e cultural ('significação' do espaço) da territorialidade, 'intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como dão significado ao lugar' (p. 86, grifo nosso).

Nesse sentido, as proposições de Sack sobre território e territorialidade evocam as relações e práticas de controle de uma determinada área. Esse controle pode ocorrer em diferentes contextos e dependem de quem o exerce e das variações temporais e espaciais nas quais os sujeitos estão inseridos.

A partir destas várias concepções teórico-metodológicas sobre território, encontramos em Haesbaert (2009a), embasando-se nas conceitualizações aqui apresentadas, uma

“perspectiva integradora” do mesmo, sendo o território pensado como um híbrido. Isto é, formado pela junção da materialidade e imaterialidade, sempre numa relação entre espaço e tempo, considerando também as relações de poder imbricadas no território, seja ele de natureza simbólica ou não. Assim, argumenta o autor:

[...] Fica evidente neste ponto a necessidade de uma visão de território a partir da concepção de espaço como híbrido – híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia e cultura, entre materialidade e “idealidade”, numa complexa interação tempo-espaço [...]. Tendo como pano de fundo esta noção “híbrida” (e, portanto, múltipla, nunca indiferenciada) de espaço geográfico, o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações mais estritamente cultural (p. 79).

Para Haesbaert (2009a), o território constitui-se como um importante elemento para a compreensão da sociedade e das configurações espaciais existentes atualmente, sempre numa relação contínua e dinâmica com o tempo. Territorialidade e espacialidade são dimensões da vida que são inerentes ao ser humano, sendo esta uma grande preocupação da Geografia.

A questão central apresentada por Haesbaert (op. cit.) é a defesa do “território” num momento em que, para ele, as Ciências Sociais e também a Geografia decretam o seu fim em função da força e dimensão que o processo de desterritorialização adquiriu com a atual fase de globalização. Entretanto, ele defende que estas compreensões de “fim dos territórios” são decorrentes de uma concepção “diminuída” do mesmo, sem a devida compreensão dos sentidos que ele abarca na vida humana, sendo reflexo de concepções teórico-metodológicas que não refletem a amplitude conceitual que ele representa. Enfocando a desterritorialização, o autor ressalta:

- 1- Geralmente não há uma definição clara de território nos debates que focalizam a desterritorialização; o território ora aparece como algo ‘dado’, um conceito implícito ou *a priori* referido a um espaço absoluto, ora ele é definido de forma negativa, isto é, a partir daquilo que ele não é;
- 2- Desterritorialização é focalizada quase sempre como um processo genérico (e uniforme), numa relação dicotômica e não intrinsecamente vinculada à sua contraparte, a (re) territorialização; este dualismo mais geral encontra-se ligado a vários outros, como as dissociações entre espaço e tempo, espaço e sociedade, material e imaterial, fixação e mobilidade;
- 3- Desterritorialização significando ‘fim dos territórios’ aparece associada, sobretudo, com a predominância de redes, completamente dissociadas de e/ou

opostas a territórios, e como se crescente globalização e mobilidade fossem sempre sinônimos de desterritorialização (HAESBAERT, op. cit., p. 31).

A centralidade adquirida pelos processos de desterritorialização, utilizada como justificativa para o fim do território (e conseqüentemente da Geografia), é decorrente de uma concepção errônea e limitada de ambos os termos. Esta limitação ocorre em função da ausência de pensar o território como uma dimensão da vida humana integrando diferentes escalas de ações, funcionalidades e significados. O território é analisado ora sob uma perspectiva estritamente política, ora econômica, ora simbólica, mas todas de forma isolada umas das outras, distante da existência humana, como se não estivessem integradas no plano individual e coletivo dos sujeitos, que criam e recriam seus territórios e suas territorialidades cotidianamente.

Pensar o território como dimensão da vida humana, como propõe o autor, faz com que entendamos a desterritorialização como a outra face da reterritorialização, de modo que todo processo de desterritorialização alude, de alguma forma, a uma reterritorialização. Haesbaert (2009a) aponta que a sociedade contemporânea vivencia uma fase de “territorialidades múltiplas e descontínuas” e a dificuldade por parte de alguns autores de entender esta nova configuração social, espacial e temporal, resulta num discurso de extinção do território; “[...] o que denominamos hoje de desterritorialização, muito mais do que representar a extinção do território, relaciona-se com uma recusa em reconhecer ou uma dificuldade de definir o novo tipo de territorialidade, muito mais múltiplo e descontínuo, que está surgindo” (p. 143).

Para o autor, os avanços que o chamado “meio técnico-científico-informacional” traz para a sociedade, possibilitam que os sujeitos vivenciem diferentes formas de territorialidade [múltiplas], que extrapolam as bases e limites dos Estados⁵². Porém, é justamente esta capacidade/possibilidade de vivenciar o novo e o *múltiplo* através das novas tecnologias de informação e transporte que é entendida, em outra vertente, como um dos pressupostos para a defesa do “fim do território”, e não como uma nova possibilidade de vivenciá-los, como apontado por Haesbaert (2009a).

A incrível velocidade dos meios de transporte e comunicação que este autor considera ser um dos meios que possibilitam a vivência da multiterritorialidade foi entendida como um processo de desterritorialização permanente que seria a marca da sociedade atual,

⁵² Vale ressaltar que, como afirma Haesbaert (2009a), estas transformações não são vivenciadas da mesma forma pelos diferentes sujeitos, pois ainda é uma pequena parcela de pessoas que têm acesso aos meios que possibilitam tal mobilidade e multiplicidade territorial.

considerada como pós-moderna⁵³, representada pelo fim dos territórios. Expressões como “desencaixe espaço-temporal”⁵⁴ de Giddens e “compressão espaço-tempo” de Harvey⁵⁵ se tornaram emblemáticas nas discussões referentes ao chamado “fim dos territórios” e a supervalorização das dimensões desterritorializadoras destes processos. Entretanto, Haesbaert (2009a) esclarece que o que estes autores chamam de desterritorialização nada mais é do que a representação de territórios mais fluídos, descontínuos, nos quais os sujeitos desenvolvem diferentes formas de apropriação e controle dos mesmos, sejam eles contínuos, descontínuos e/ou sobrepostos.

A partir destas concepções, pensamos o território, em consonância com Haesbaert (2009 a/b), como algo múltiplo, que acreditamos se manifestar simbólica e materialmente em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Nestas localidades esta multiplicidade se faz presente no transpor da avenida que separa as duas cidades, evocando controles e relações de poder distintas, onde territorialidades conflituosas se chocam. Este *trânsito*, em que estes sujeitos estão imersos, possibilita que estes vivenciem múltiplas territorialidades, criadas e recriadas a partir de processos de identificação entre “ser brasileiro” e “ser paraguaio”, mas não como termos opostos, e sim como possibilidade de criar o novo, que, neste caso, se manifesta como o *brasiguai*.

⁵³ Entendemos que o debate em torno dos termos “moderno” e “pós-moderno” é bastante amplo, apresentando múltiplas concepções teóricas, como aponta Haesbaert (2002) ao abordar as “*questões sobre a (pós) modernidade*”, buscando dialogar com autores como Habermas, Harvey, Castoriadis, Maffesoli, dentre outros, sistematizando alguns elementos e discussões que permeiam os termos. De modo geral, a sociedade pós-moderna é representada pela intensificação dos processos ditos modernos, “inaugurando uma nova sensibilidade, uma nova leitura e uma nova experiência de mundo, diretamente vinculada aos novos paradigmas tecnológicos que balançam as antigas certezas, os antigos laços da sociedade com o espaço [...]” (HAESBAERT, 2009a, p. 145). Para Hissa (2002), o conceito de pós-moderno representa um novo conjunto de ideias na cultura, na arte e nas ciências, com uma “postura de crítica ao *status quo* e de ruptura com os procedimentos marcadamente tradicionais do saber e de sua utilização”. (p. 83). O termo “pós-moderno” representa, dessa forma, uma nova racionalidade que emerge a partir da chamada “crise da modernidade”, representando a crise na racionalidade e na razão que a modernidade se ancorava.

⁵⁴ Na perspectiva de Giddens, o desencaixe é representado pela base tecnológica, que, através de seus avanços, acarreta na separação entre tempo e espaço que, por sua vez, ocasiona uma impossibilidade de delimitação entre os grupos culturais e seus territórios definidamente efetivos. Assim, as atividades e ações que eram realizadas no mesmo instante e no mesmo lugar pelos sujeitos, agora podem ser realizadas em qualquer lugar, independente da localização geográfica, sendo esta a característica do desencaixe e uma das principais explicações para a desterritorialização. Entretanto, afirma Haesbaert, (2009a) “se ‘o desencaixe’ pode ser associado com desterritorialização, então o ‘reencaixe’ seria a territorialização” (p. 160).

⁵⁵ Haesbaert (2009a) argumenta que Harvey, diferentemente de Giddens, considera que houve uma “compressão do espaço pelo tempo”, pois em função dos avanços nos meios de comunicação e transporte, as distâncias e, conseqüentemente, o espaço, se tornam menor em relação ao tempo. Os espaços passam a ser medidos e mediados pelo fator temporal, cujo objetivo é dar maior rotatividade e fluidez aos produtos e ao capital, daí seu conteúdo desterritorializador.

Nesse contexto, entendemos que nas áreas fronteiriças, em especial as “cidades gêmeas”, a situação de fronteira acarreta em especificidades inauditas. Os sujeitos fronteiriços criam e recriam seus territórios e suas territorialidades numa dupla fronteira (a fronteira identitária e a fronteira política) a partir de embates diretos entre “nós” e “eles”, que, neste caso, manifesta também dois Estados-nação, cada um com seu conjunto de leis, regras e tradições, que identificam “quem é brasileiro” e “quem é paraguaio”. Pensamos que em Ponta Porã a situação de fronteira representa esta dualidade entre a fronteira identitária existente entre brasileiros e paraguaios e a fronteira político-administrativa entre Brasil e Paraguai, que expressam claramente na configuração socioespacial local.

Assim, a fronteira que abarca Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, representa um território que se configura como que Bhabha (2010) chama de “entre-lugar”, ou seja, lugares de criação do novo. Nestes os sujeitos fronteiriços, a partir de suas vivências, da manifestação de suas territorialidades e do contato “eu” – “outro”, ou “nós” – “eles”, conseguem, através desta mobilidade entre Brasil e Paraguai, vivenciar uma condição de multiterritorialidade. Assim, Bhabha considera que a cultura apresenta um caráter fronteiriço altamente inventivo.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. [...] (BHABHA, 2010, p. 27).

Acreditamos que este caráter inventivo se manifesta claramente nas escolas de Ponta Porã, as quais recebem alunos paraguaios, pois estes estão em contato efetivo com as duas culturas, possuem dupla nacionalidade (uma vez que para estudarem em escolas brasileiras, têm de ter nacionalidade brasileira) e transitam cotidianamente entre os dois países. Assim, criam e exercem uma territorialidade múltipla híbrida, a partir da mescla entre “ser brasileiro” e “ser paraguaio”, recriado e ressignificando sob a identificação de “*ser brasiguai*”.

Apesar da discriminação e do preconceito sofrido pelos paraguaios em relação aos brasileiros, o contato se faz presente e daí decorre relações de amizade e afetividade mais intensas, que podem acarretar em laços de parentesco, que dão origem a uma nova identidade híbrida *brasiguai*, formada pela junção das duas culturas, das duas identidades numa nova

forma de *fazer/ser e de viver a/na fronteira*. Conforme Goettert (2008, p. 51), “A cultura é construída em lugares onde os sujeitos vivem e *experienciem* relações. Vivências e experiências constroem uma *tradição* e os homens e mulheres com ela promovem relações no tempo e nos lugares [...]” [grifos do autor].

Verificamos que a partir destas *vivências* e *experiências* apontadas pelo autor, uma nova cultura e uma nova tradição⁵⁶ estão se formando mediante o contato e a troca intercultural que possibilitam uma alternativa de existência na/da fronteira. A fronteira, entendida como fato geográfico e simbólico, atua em dois polos opostos entre si: por um lado age como elemento separador, que divide e define o que está *dentro* e o que está *fora*; e por outro, representa um fator de *aproximação* e *(re)criação*.

É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente* em um movimento não dissimilar ao da articulação abundante, ambivalente, do além que venho traçando: ‘sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo eu eles possam alcançar outras margens... A ponte *reúne* enquanto passagem que atravessa’ (BHABHA, 2010, p. 25, grifos do autor).

Assim, a presença de alunos e alunas paraguaios em escolas brasileiras possibilita o contato entre culturas, e através destas novas configurações identitárias estão se formando. Entretanto, percebemos que mesmo que estas novas práticas estejam ocorrendo, ainda existe em Ponta Porã, principalmente por parte dos brasileiros com relação aos paraguaios e ao Paraguai, um preconceito e uma discriminação intensos, que se refletem também nas práticas escolares e curriculares que desconsideram esta diversidade étnica e cultural no processo de configuração socioespacial da cidade. Podemos dizer que as mesmas relações de discriminação que envolvem negros, homossexuais e índios são vivenciadas também pelos paraguaios.

A escola, nessa perspectiva, pode ser considerada um elemento altamente desterritorializador para os alunos paraguaios à medida que estes não se reconhecem como membros da mesma, não sendo, inclusive, compreendidos em função de seu próprio idioma, tendo de se adaptar forçosamente a outras formas de comunicação. Porém, como afirma Haesbaert (2009a), toda desterritorialização implica em reterritorialização e, neste caso, a

⁵⁶ Conforme já apontado anteriormente, as tradições, como afirmam Hobsbawn e Ranger (1997), podem ser inventadas, sendo através de sua reprodução, aceitas efetivamente pelos grupos que as vivenciam.

reterritorialização se torna efetiva, sendo a identidade *brasiguaiá* um exemplo desta reterritorialização.

A importância destas discussões referentes à formação dos Estados e sua vinculação com o território trazem para o ensino de Geografia muitas concepções que perduram e se manifestam na prática docente atual. Entretanto, territórios e fronteiras são muito mais que meros termos de análise geográfica, são dimensões da vida que estão presentes em nosso dia a dia. Assim, cabe ao professor ou professora em sala de aula buscar trazer estas dimensões socioespaciais para que os alunos consigam apreendê-las em suas vidas.

Em uma área fronteira como é o caso de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, aspectos identitários e territoriais vivenciados cotidianamente pelos alunos e alunas se configuram como importantes elementos para as aulas de geografia, mas para que isso se concretize, o professor ou a professora deve ter clareza dos objetivos de suas aulas e também da postura teórica que adota. Porém, este fato nem sempre se manifesta efetivamente, como pôde ser observado em nossas pesquisas, de modo que o ensino de Geografia e a educação formal como um todo contribuam para a formação de um mundo em que a diferença/alteridade não se configure como elemento inferiorizador e a escola possa ser considerada como um lugar de interação e desenvolvimento humano, independente da nacionalidade, cor da pele, origem social e étnica, orientação sexual, dentre outros.

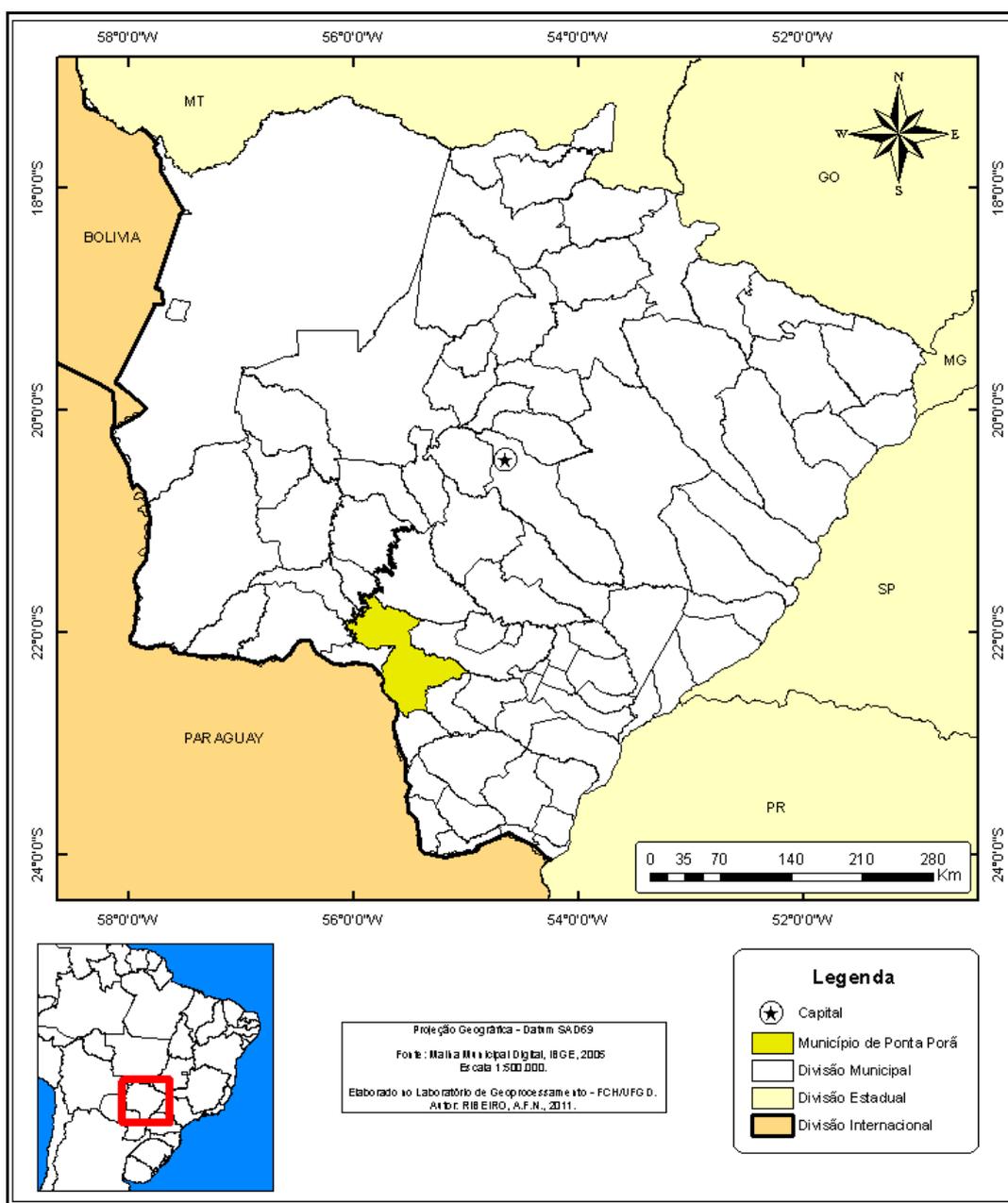
2.2- A fronteira em Ponta Porã: multiplicidade de relações e territorialidades

É no contexto de um país com uma grande extensão de faixa de fronteira que se insere Ponta Porã⁵⁷. O lugar onde hoje está a cidade foi elevado à categoria de município no ano de 1912, tornando-se, em 1943, território nacional e voltando a ser apenas município em 1946. Geograficamente esta cidade é caracterizada por ser uma área de fronteira seca com a cidade de

⁵⁷ A fronteira abrange uma extensão muito maior que o limite, transpondo as demarcações definidas pelos Estados e indo além, abarcando uma área do território vizinho, não havendo uma definição exata para sua extensão, dependendo de cada país. No caso brasileiro, de acordo com a Lei de Fronteiras nº 6.634, de 02/05/1979, a extensão da faixa de fronteira brasileira corresponde a 150 km para além dos limites internacionais do país, mas esta definição não é a mesma para todos os países (MACHADO, *et. al.* 2005). Dessa forma, aproximadamente, 27% de todo o território nacional (15.719 km) está inserido em faixa de fronteira. (GADELHA; COSTA, 2005).

Pedro Juan Caballero, pois ambas são separadas pela Avenida Internacional, classificadas assim como “cidades gêmeas”, o que lhes confere possibilidade de se tornarem um dos principais *locus* da interação e cooperação transfronteiriça. Podemos, através do Mapa 1, visualizar a localização do município de Ponta Porã em relação ao Paraguai, bem como a vasta área fronteiriça deste estado.

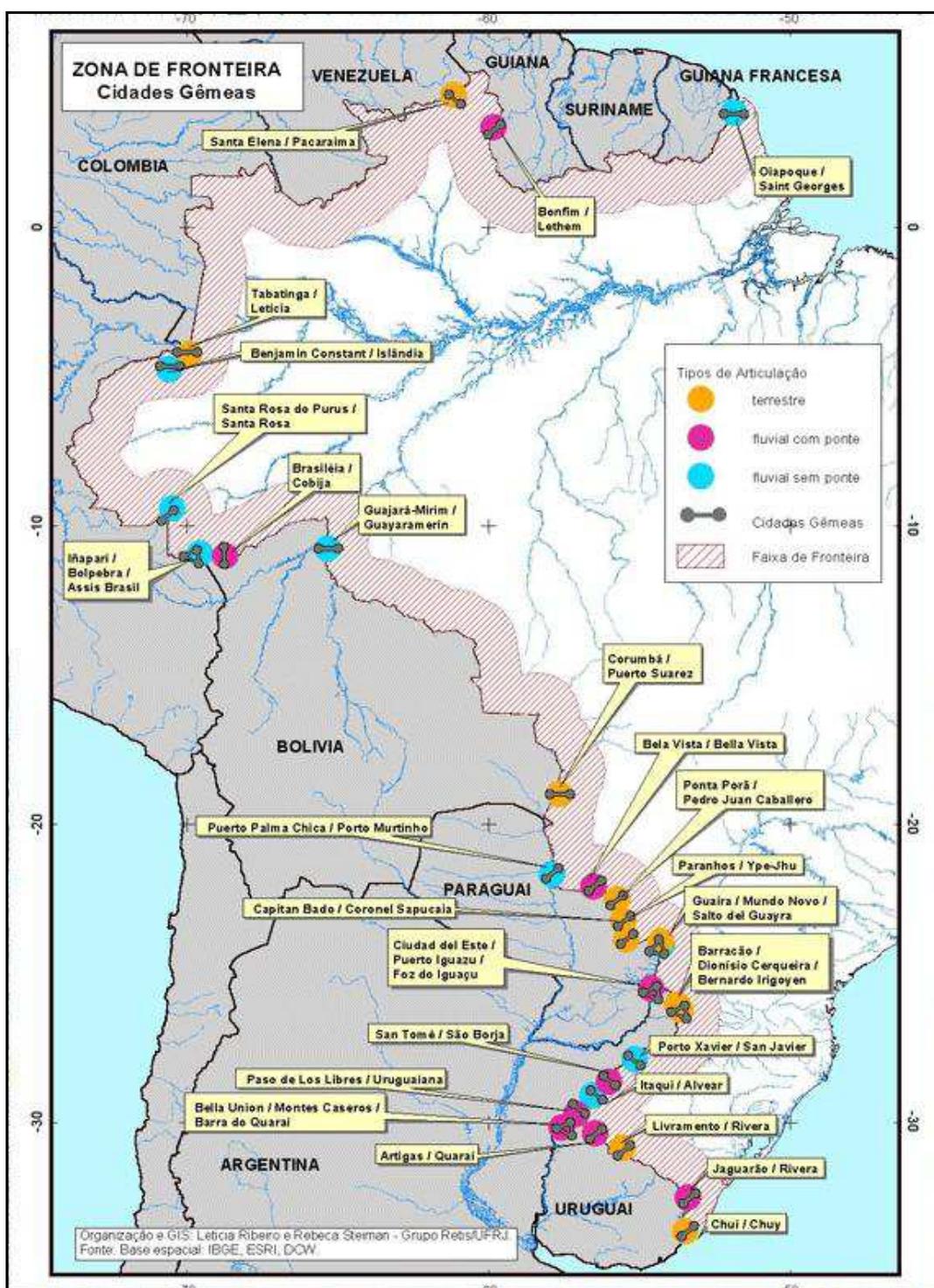
Mapa I - Localização do Município de Ponta Porã – MS (Brasil)



Para uma melhor dimensão da situação de contiguidade existente entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, temos na Figura 2 a localização das “cidades gêmeas” brasileiras a partir da classificação da “zona de fronteira”⁵⁸, pela Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDFF), desenvolvido pelo Ministério da Integração Nacional, em parceria com o Grupo Restis de Pesquisa.

⁵⁸ De acordo com a PRPDFF, os municípios são classificados de acordo com sua localização, podendo estar inseridos na “*faixa ou zona de fronteira*”. Nesse sentido, a diferença entre ambos os conceitos consiste no fato de que “enquanto a faixa de fronteira constitui uma expressão *de jure*, associada aos limites territoriais do poder do Estado, o conceito de zona de fronteira aponta para um espaço de interação, uma paisagem específica, com espaço social transitivo, composto por diferenças oriundas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças, cuja territorialização mais evoluída é a das cidades-gêmeas” (BRASIL, 2005 p. 21).

Figura II - Localização das “cidades gêmeas” na zona de fronteira brasileira



Fonte: Grupo Retis, 2005.

Percebemos através da figura que no Brasil há inúmeras cidades classificadas como “cidades gêmeas”, nas quais a fronteira representa também uma possibilidade de integração. Nesse sentido, no caso específico de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, Oliveira (2005, p. 404) argumenta que “[...] O nascimento, quase concomitante, destas cidades com um crescimento e com características muito próximas, desde a exploração da erva-mate, sempre impôs limites ao avanço de uma sobre a outra, possibilitando criar uma interação recheada de inter-relações históricas, culturais e sociais, ainda que rivais”.

A área onde hoje estão localizadas Ponta Porã e Pedro Juan Caballero teve, como podemos perceber, uma origem em comum. Inicialmente denominado como Punta Porã, e que “[...] *punta*, oriundo do castelhano, significa cabeceira, e *porã*, do guarani, significa bonita. Com o decorrer do tempo, o termo *punta* foi incorporado à língua portuguesa, passando à ‘ponta’”. (PEREIRA, 2001, p. 21). Entretanto, esta era uma área sob domínio paraguaio, pois o povoado de Punta Porã foi criado pelo governo paraguaio oficialmente em 1899, objetivando subsidiar a população paraguaia que trabalhava nos ervais da Companhia Matte Larangeira⁵⁹. Posteriormente, esta cidade passou a se chamar Pedro Juan Caballero, em homenagem a um dos capitães protagonistas da independência paraguaia e também em função de que o nome “Ponta Porã” se popularizou mais no aglomerado de lado brasileiro. Mas o processo de nomeação e controle destas cidades não foi harmonioso por parte de Brasil e Paraguai, passando por intensas disputas ao longo do tempo:

Também essa área de fronteira foi palco de muitas disputas, inicialmente entre portugueses e espanhóis e posteriormente, entre brasileiros e paraguaios, numa tentativa de anexar a área em questão ao território paraguaio. Em 1856, para pôr fim às divergências sobre os limites internacionais, um contingente da guarda militar estadual de Mato Grosso foi deslocado para a área, a fim de patrulhar a região e definir o lugar para a instalação de uma guarnição militar na fronteira. Porém, somente em 1865 brasileiros e paraguaios começaram a fixar residência nessas paragens (PEREIRA, op. cit. p. 21).

⁵⁹ Esta empresa desenvolveu uma intensa atividade de extração de erva-mate tanto no Paraguai quanto no Brasil. Sua atuação ocorreu de 1882-1940, fundada por Tomás Laranjeira, arrendando áreas num total de mais de cinco mil hectares. Inicialmente suas atividades estavam concentradas no Paraguai, em Laguna Capi-ivary, no Departamento de Concepcion, mas em função de problemas de exportação foi transferida para o lado brasileiro. Para Pereira (2001), a atuação da empresa na região fronteiriça apresenta dois pontos centrais, pois atuou como importante emblemática na economia da região e do Estado, uma vez que sua receita era superior à estadual, concedendo empréstimos ao então estado de Mato Grosso. Isso implicava em um forte controle político e econômico da região. Entretanto, atuava também como elemento que dificultava o povoamento da local, pois impedia os deslocamentos populacionais para a área em questão, impossibilitando a efetivação de núcleos urbanos locais.

É importante frisar que isto aconteceu efetivamente após o fim da Guerra contra o Paraguai (1864-1870), na qual Brasil, Argentina e Uruguai se uniram contra o Paraguai.

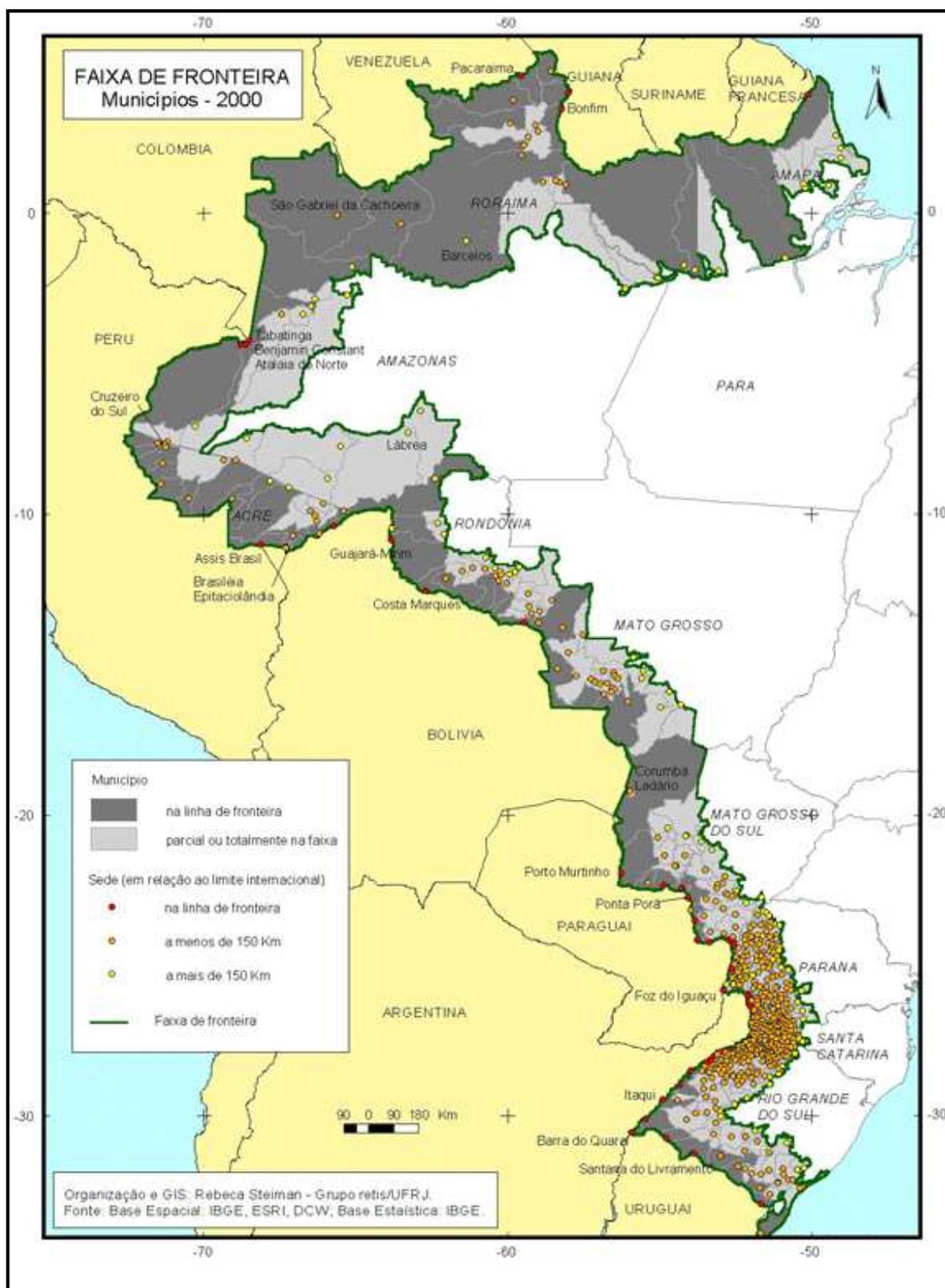
Com o processo de povoamento deste local, surgiram conflitos étnicos, culturais e nacionais entre a população, e que, em alguns casos, se prolongam até os dias atuais. Nesse sentido, a formação e estruturação do Estado-nação vinculado diretamente à definição precisa de sua base territorial confere ao limite e à fronteira internacional certa singularidade com relação a outras áreas do país.

Este caráter peculiar característico das fronteiriças ocorre em grande parte devido à infinidade de contatos e encontros inter-étnicos que se dão nas mesmas, envolvendo sujeitos com nacionalidades distintas, implicando em culturas e modos de vida diferenciados⁶⁰. Por isso, mesmo na escala de um único país, suas fronteiras também não são únicas: não podem ser simplesmente comparadas em função da localidade geográfica, pois englobam uma extensa área muito diversa, com uma população também diversa e representando um conjunto intensamente variado de relações sociais, políticas, culturais, econômicas representado pela proximidade da população de países distintos que, em muitos casos, em se tratando de fronteiras secas, acabam se entrecruzando diariamente. O Brasil, por exemplo, faz fronteira com dez países (Figura 2), e desenvolve com cada um relações distintas que são decorrentes de suas práticas culturais, identitárias, econômicas e políticas. Daí a grande complexidade envolvendo as fronteiras, existindo muitas cidades na condição de “cidades gêmeas”, como pôde ser observado na Figura 2, implicando em contatos entre brasileiros e bolivianos, paraguaios, colombianos, dentre outros, que, por sua vez, estabelecem entre si contatos variados, sendo neste sentido que afirmamos, em consonância com Oliveira (2005), que cada fronteira é única. Nesse sentido, temos na Figura 3 a localização e extensão da Faixa de Fronteira do Brasil. No caso específico de Mato Grosso do Sul, a faixa de fronteira abrange cerca de 48% de todo seu território, apresentando 1.517 km de fronteira (386 km com a Bolívia e 1.131 km com o Paraguai)⁶¹.

⁶⁰ Estamos cientes de que no interior de um mesmo país ocorram práticas e relações diversas entre culturas e sujeitos distintos, afinal, como defendemos aqui, vivemos em sociedades multiculturais. Todavia, em regiões fronteiriças, estes contatos tendem a se intensificar em função do elemento diferenciador representado pela nacionalidade.

⁶¹ De acordo com Oliveira (2005), o estado de Mato Grosso do Sul possui 12 municípios localizados na linha de fronteira, mas que no tocante à extensão da faixa estipulada de 150 km, esse número aumenta para 39 municípios, com densidade demográfica de 5,23 hab/km², representado uma das regiões menos povoadas do país.

Figura III - Extensão da Faixa de Fronteira brasileira



Fonte: Grupo Retis, 2005.

Historicamente, os limites e as fronteiras eram considerados termos basicamente equivalentes, representando ambos o “*fim do território nacional*”, uma área rigidamente definida e controlada que separa um Estado e sua população do *outro*. Embora pareçam ser sinônimos, há algumas distinções entre as definições de limite e fronteira na literatura corrente: o limite, numa definição bastante grosseira, não pode ser habitado, aparecendo como uma *linha abstrata* que separa países distintos e que pode facilmente ser incorporado pela fronteira; a fronteira representa a *área* ou *região abstrata* por onde passa o limite, agindo como elemento de distinção territorial, uma vez que tem a possibilidade de avançar sobre outros territórios, conferindo-lhes características distintas que diferem no interior do mesmo.

[...] Fronteiras e limites ainda parecem dar-se as costas. A fronteira coloca-se à frente (*front*), como se ousasse representar o começo de tudo onde exatamente parece terminar; o limite, de outra parte, parece significar o fim do que estabelece a coesão do território. O limite, visto do território, está *voltado para dentro*, enquanto a fronteira, imaginada do mesmo lugar, está *voltada para fora* como se pretendesse a expansão daquilo que lhe deu origem. O limite estimula a idéia sobre distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração. Entretanto, a linha que separa os conceitos é espaço vago e abstrato (HISSA, 2002, p. 34, grifo do autor).

Para autores como Martin (1994), um dos elementos diferenciadores entre a fronteira e o limite é o fato de que a fronteira apresenta a possibilidade de ser transposta, porém com intenso controle do Estado sobre a área, pois esta é caracterizada como *zona neutra* e como tal, o controle do Estado se mantém presente sobre a mesma e é essa presença que implica em distinções entre ambos os lados do limite.

[...] Assim, hoje o ‘limite’ é reconhecido como *linha*, e que não pode ser habitada, ao contrário da ‘fronteira’ que, ocupando uma *faixa*, constitui uma zona, muitas vezes bastante povoada onde os habitantes de Estados vizinhos podem desenvolver intenso intercâmbio, em particular sob a forma de contrabando. Daí que para os Estados não é admissível uma ‘zona neutra’, de limites imprecisos, recomendando-se, inclusive, que não sejam transitórios, mas os mais permanentes possíveis, o que contribui para evitar transtornos à população fronteiriça. Não é demasiado lembrar como se torna distinto o cotidiano vivido de um lado ou de outro do limite. Muitas vezes, embora as características físicas comuns possam haver ensejado estilos de vida semelhantes nos dois lados do limite de uma mesma região fronteiriça, a presença do Estado impõe distinções marcantes. [...] estabelece-se assim um choque entre o ‘direito de ir e vir’ e o princípio da ‘soberania dos Estados’. É a

esfera da política que decidirá se o Estado irá incentivar ou dificultar o intercâmbio com os vizinhos (MARTIN, 1994, p. 47).

Como percebemos, o ideário de fronteira está intimamente vinculado à concepção de Estado-nação, servindo e auxiliando no papel de defesa/barreira de seu território em detrimento dos países vizinhos. No caso de Ponta Porã, observamos que a fronteira se manifesta em dois sentidos que se entrecruzam na vida dos sujeitos: uma fronteira étnica/identitária, representada pela diferenciação cultural dos sujeitos fronteiriços, e uma fronteira político-administrativa representando a escala do Estado, mas que também age na afirmação da fronteira étnica/identitária à medida que atuam como definidores de uma nacionalidade. Todavia, em contextos específicos aparecem determinados símbolos que evocam uma integração entre as duas cidades. Isso pode ser percebido através da Figura 3, que denota, através dos monumentos em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, que ambas são formadas a partir do mesmo eixo, mesmo sendo distintas, estão extremamente interligadas e interrelacionados, o que é verificado pela união das cores das bandeiras dos dois países (azul e amarelo do Brasil, e azul, branco e vermelho do Paraguai).

Foto I - Monumentos nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero



Fonte: Terenciani, 2009⁶²



Fonte: Mota, 2010.

Mesmo havendo aproximações de alguns elementos culturais e identitários e símbolos como o apresentado na figura, existem barreiras/fronteiras que não são transpostas. Nesse sentido, a realização de nossas entrevistas com professores e professoras que moram nesta fronteira foi importante para que pudéssemos compreender, o conjunto de relações desenvolvidas pelos sujeitos fronteiriços. Tivemos a possibilidade de conversar com algumas professoras *brasiguaias*, que trabalham e vivem atualmente no Brasil e que contribuíram para um maior entendimento das relações de interculturalidade que podem ser desenvolvido em salas de aula da cidade, e que muito contribuíram para as reflexões em torno da formação da identidade *brasiguai*. Nesse sentido, destacamos na tabela abaixo os professores e as professoras entrevistados⁶³, com suas respectivas identificações.

⁶² Fotografia tirada durante o trabalho de campo da disciplina “Fronteira, território e migração”.

⁶³ Com exceção de Mirta, Teresa e Mirian, que são representantes oficiais da Secretaria Municipal e Estadual de Educação, optamos por utilizar nomes fictícios em toda a extensão do texto para preservar os professores e professoras que se dispuseram a nos ajudar em nossa pesquisa.

Tabela I - Identificação dos professores e das professoras entrevistados

Nome	Identificação
Ana	Brasiguaiia
Adriana	Brasiguaiia
Estela	Brasileira
José	Brasileiro
Laura	Brasileira
Luciana	Brasiguaiia
Maria	Brasiguaiia
Mírian	Brasileira
Mirta	Brasiguaiia
Marina	Brasileira
Patrícia	Brasileira
Paula	Brasileira
Pedro	Brasileiro
Roberta	Brasileira
Solange	Brasileira
Silvia	Brasiguaiia
Tereza	Brasileira

Assim, acreditamos, com base nas entrevistas realizadas com professores brasileiros e *brasiguaios*, que em Ponta Porã a língua falada por paraguaios e seus descendentes é alvo de intensa discriminação e evoca o sentimento de vergonha por parte de paraguaios que, em alguns casos, acabam incorporando o sentimento de inferioridade que é remetido ao paraguaio, resultado também do preconceito para com as culturas de matriz indígena. Este fato é expresso na fala de Ana, *brasiguaiia*, nascida no Paraguai, filha de paraguaios, porém, registrada desde o nascimento no Brasil, fato este que lhe possibilitou ter acesso à educação formal neste país. Assim afirma a professora sobre sua própria experiência nas escolas brasileiras durante sua infância:

Eu sofri hein, ixi. Me chamavam de paraguaia. Falavam que eu era uma índia que não sabia falar o português e essas coisas tipo de deboche assim sabe que é tempo de adolescência de criança assim que mais nada ofensivo, assim. Eu sempre nas salas de aula eu era chamada só de paraguaia mesmo pelo fato de eu falar do sotaque muito forte né, mais nada assim que venha me ocasionar raiva ou mágoa dos meus colegas [...]. Sabe que tipo quando era criança eu me sentia muito assim rejeitada, sabe? Tinha um pouco de vergonha... me perguntava por que até que quando geralmente quando minha mãe vinha na escola pra saber ao

meu respeito... como eu estava na escola e tal, ela na porta já conversava o espanhol comigo e meus colegas sempre tiravam sarro de mim pelo fato de eu falar o espanhol. Mas assim... eu me perguntava por que que eles riam? por que que achavam graça? por que alguns me falavam que era muito engraçado me ouvir falar?... mas era por isso que riam de mim. Pelo fato de eu falar, mais nunca chegou assim de me magoar ou me rejeitar, é pelo fato de eu falar outra língua por ser o espanhol, não. Nunca me senti rejeitada. Eu ficava um pouco triste e tal que eles riam de mim, né? porque riam, tiravam sarro mesmo. Mais de me magoar assim, muito não, não, isso não. (Entrevista realizada com a professora Ana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Percebemos aqui como o “ser paraguaio” tem uma conotação negativa para esta pessoa, que se sentia inferiorizada por ser chamada de “paraguaia”, fato este que lhe causava sofrimento. O “ser paraguaio” como algo negativo é incorporado pelos diferentes sujeitos, que passam a sentir vergonha de sê-lo. Aqui, nos reportamos a Fanon (2008), comparando as relações de discriminação vivenciadas na fronteira e as que se desenvolvem com os negros antilhanos. Para Fanon, o meio social cria as condições para que o preto se sinta inferior de forma que ele revele a vontade e necessidade de ser branco, mas como não pode inferioriza também os outros pretos, para assim, achar-se superior.

Neste sentido, encontramos em Goudsblom (2009, p. 47), a partir de Norbert Elias, uma discussão sobre o papel exercido pela vergonha. Para ele, a *vergonha* é considerada como uma “*dor social*” na qual todas as crianças já nascem com “a capacidade de aprender sobre a experiência da vergonha, a expressar a vergonha, e de infligir a vergonha”. É isso o que verificamos na fala de Ana, quando incorpora para si a vergonha de “ser paraguaia”, o que refletiu em alguns momentos de sua vida, principalmente durante sua infância, a sua dor social. Assim, complementa o autor: “[...] os seres humanos são sensíveis às pressões do grupo. Frequentemente, de maneira não intencional, deixam seus próprios julgamentos e ações serem influenciados pelo que outras pessoas, outros membros do grupo, dizem e falam” (p. 48). A vergonha é aprendida, mas também é uma dimensão individual que varia entre os sujeitos.

Mesmo se considerarmos as histórias individuais de vida das pessoas, as manifestações e ocasiões de vergonha variam. Indubitavelmente as crianças nascem com a capacidade para aprender a sentir vergonha, a expressar vergonha, bem como infligir vergonha aos outros. Em cada um destes três casos, elas passam por um processo de aprendizagem no curso do qual adquirem um determinado padrão de vergonha, elas aprendem a adaptar-se ao sistema de vergonha que prevalece no mundo social ao qual pertencem. Como não podem atravessar a vida envergonhadamente, tampouco como uma

excessiva tendência para a vergonha. O equilíbrio da ausência e do excesso tem que ser encontrado pela aprendizagem (GOUDSBLOM, 2009, p. 57).

A vergonha que sentimos é, então, uma construção que se fundamenta nas relações sociais que as legitimam e que as tomamos como verdadeiras, à medida que são socialmente entendidas e aceitas como tal: “Há sempre uma dimensão social para as ocasiões de vergonha” (2009, p.55). Em nosso caso, se manifesta nos momentos em que a identidade paraguaia vem à tona, seja através da fala (língua materna), ou de qualquer outro elemento que evidencie tal fato. Durante os relatos que tivemos em nossas entrevistas, percebemos que a emergência da identidade paraguaia em determinados contextos traz consigo uma fronteira identitária entre os sujeitos, de modo que estes têm de se adaptar à forma de falar e viver dos brasileiros para serem aceitos socialmente. Nesse sentido, temos novamente a fala de Ana no que se refere aos limites (re) produzidos entre brasileiros e paraguaios:

[...] é o seguinte: os brasileiros... eles não se empenham e nunca se empenharam em querer aprender a língua espanhola e a língua paraguaia. É muito difícil você escutar o brasileiro querer, não que eu queira enfatizar aí de falar mal, não! Isso jamais! Mas eles não querem. Agora o paraguaio tenta falar o português, ele tenta! Por mais que ele fale, por mais que ele gesticule as palavras, por mais que ele se esforce, ele pronuncia as palavras, mas muito feio. Você vê que a pessoa que é criada lá... a pessoa que é criada do lado paraguaio tenta falar o português, mal mais tenta, e os brasileiros aqui não fazem isso, não fazem isso de jeito nenhum. [...] eu acho que é interesse, eles parece que sentem vergonha da língua. Isso eu nunca entendi o porque. Acho que eles sentem vergonha de querer aprender. O espanhol até que não acho... a maioria das pessoas acham bonito [...]Mas o guarani é muito difícil alguém querer aprender, muito difícil mesmo, e eu acho que tem preconceito sim. Eu acho não, eu penso e tenho certeza que tem, tem mesmo, porque eu tive vários colegas na faculdade que diziam: ‘ah eu não quero aprender essa língua, essa língua é muito difícil, essa língua é muito feia, a gente não entende nada’. Esses tipos de comentário que a gente ouve por ai. (Entrevista realizada a professora Ana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

A resistência que existe por parte dos brasileiros, moradores de Ponta Porã, em aprender o idioma falado pelo paraguaio e que remete ao “ser paraguaio” tem uma conotação fortemente negativa, dentro e fora da fronteira internacional. Reportamos-nos aqui a Claval (2007) quando este afirma que a situação de contato entre grupos culturais distintos gera relações diversas entre os mesmos, ocorrendo práticas para preservar suas identidades e isso pode gerar limites que se manifestam no momento em que o grupo sente seus códigos de valores e comportamentos ameaçados.

Os sentimentos de identidade têm consequências geográficas aparentemente contraditórias: eles favorecem, através do sentimento de territorialidade, a emergência de *espaços culturalmente homogêneos*, e, ao mesmo tempo, permitem aos indivíduos ou aos grupos manterem suas especificidades quando estão misturados entre si. O cuidado em preservar sua identidade não impede o estabelecimento de relações com aqueles que são diferentes, mas introduz *limites* que proíbem a aceitação daquilo que ameaça os valores centrais que foram adotados (CLAVAL, 2007, p. 181, grifos do autor).

Estamos de acordo quando este salienta que muitos limites existentes entre os grupos culturais distintos decorrem da tentativa de preservar uma identidade sobre a outra, sendo esta relação sempre permeada por relações de poder entre os grupos em questão e que fazem com que fronteiras étnicas e culturais possam se estabelecer.

Assim, retornamos aqui ao que foi discutido por Raffestin (1993), quando este afirma que os limites e fronteiras representam uma relação de poder entre os grupos, que estão dialogando entre si em busca de maior representatividade. Nesta negociação de poder entre brasileiros e paraguaios, parece ter ocorrido uma legitimação dos primeiros sobre os segundos, de modo que o paraguaio se vê subordinado à cultura brasileira. Este autor salienta também que a língua desempenha um papel de dominação, pois o grupo dominante impõe sua forma de falar e que representa sua esfera de poder e dominação:

[...] a língua é, sem dúvida, um dos poderosos meios de identidade de que dispõe uma população. Por essa razão, ela ocupa um lugar tão fundamental na cultura e é, por isso mesmo, um recurso que poder dar origem a múltiplos conflitos [...]. O grupo dominante que impõe o seu modo de produção impõe também a sua linguagem, pois a língua também é trabalho (RAFFESTIN, 1993, p. 97-99).

No caso das relações e práticas escolares em Ponta Porã, a língua falada representa justamente o sentimento identitário que Raffestin chama a atenção. No caso do guarani, este representa também um fato questionado, negado e combatido nas escolas brasileiras. Nesse sentido, verificamos abaixo, na fala de Roberta, que esta questão da resistência dos brasileiros em relação ao Paraguai e a sua língua trazem consigo uma espécie de superioridade de um sobre o outro, com forte raiz econômica e cultural:

[...] se os brasileiros estivessem estudando em escolas paraguaias teria muito mais dificuldade! O Brasil se sente mais rico em relação ao Paraguai e aí não fala nem o espanhol e nem o guarani... Se fosse os Estados Unidos aqui do lado todo mundo ia saber falar inglês. Eles se sentem superiores porque consideram que o Paraguai tem uma dependência econômica do Brasil, porque o paraguaio vem trabalhar aqui no Brasil, então eles têm que aprender a falar, mas se o brasileiro vai ao Paraguai, eles não aprendem a falar... porque ninguém quer aprender a cultura paraguaia... porque ela é considerada pobre pelas pessoas daqui [...]. (Entrevista realizada com a professora Roberta, em abril de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Percebemos através destes relatos que a fronteira se manifesta em diferentes esferas da vida dos cidadãos destas cidades, seja no seu sentido político, seja por meio das relações humanas de embate, contato, troca e resistência que se fazem no tempo e espaço, configurando as práticas sócio-espaciais.

Nesse sentido, considera Barth (1998, p. 195):

[...] As fronteiras às quais devemos consagrar nossa atenção são, é claro, as fronteiras sociais, se bem que elas possam ter contrapartidas territoriais. Se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão. Os grupos étnicos não são simples ou necessariamente baseados na ocupação de territórios exclusivos; e os diferentes modos pelos quais eles se conservam, não só por meio de um recrutamento definido, mas por uma expressão e validade contínuas, precisam ser analisados.

As fronteiras são realidades simbólicas que se revelam materialmente na vida social através da interação humana: a vida é marcada por encontros e a identificação entre os membros de um grupo ocorre quando estes compartilham as mesmas concepções, valores e comportamentos (BARTH, 1998). Em Ponta Porã, a fronteira étnica se apresenta na forma de práticas preconceituosas, discriminatórias e também através de discursos e práticas que tentam legitimar uma pretensa superioridade brasileira sobre os paraguaios. Estas práticas e os sentimentos impedem, em alguns casos, uma aproximação efetiva entre ambos; o contato se estabelece de forma mais ativa no setor econômico, mas a fronteira existente entre uma identidade e outra, muitas vezes, se mantém firme, recriando e mantendo formas de discriminação que são reproduzidas ao longo do tempo e do espaço e que tem como consequência a negação da cultura paraguaia e do Paraguai em relação à cultura do Brasil.

[...] eu acredito que existe um preconceito muito forte também dos europeus em relação com os latinos, né? Essa mesma relação de discriminação que o europeu tem com o brasileiro, o brasileiro tem com o paraguaio. O próprio paraguaio se discrimina quando esconde a fala [língua guarani e espanhol] e quer ser chamado de brasileiro, né? Essa é uma discriminação dele mesmo porque nem ele quer ser paraguaio [...]. (Entrevista realizada com a professora Adriana, em abril de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Podemos aqui relacionar o relato desta professora com o mesmo processo descrito por Fanon (2008) com os negros antilhanos que incorporam consciente e inconsciente a sua negritude como um aspecto negativo e que deve ser negado, passando este a pensar e se comportar como branco:

[...] quando os pretos abordam o mundo do branco, há uma certa ação sensibilizante. Se a estrutura psíquica se revela frágil, tem-se um desmoronamento do ego. O negro [paraguaio] cessa de se comportar como indivíduo *acional*. O sentido de sua ação estará no Outro (sob a forma do branco), pois só o Outro pode valorizá-lo [...] (FANON, 2008, p. 136).

Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação entre os mesmos processos de negação e inferiorização vivenciados pelos negros antilhanos descritos por Fanon (2008) com as práticas sociais que ocorrem em Ponta Porã/Pedro Juan Caballero, nos quais se fundamentam uma espécie de superioridade do brasileiro sobre o paraguaio; o brasileiro representado pelo legado da cultura europeia, branca, classe média alta; e o paraguaio representando o bugre preguiçoso, feio, pobre, dentre outros adjetivos depreciativos. Estes ideários adquirem uma dimensão psicológica tão intensa que os próprios paraguaios acreditam que isso possa ser verdade, não querendo assim serem representados e identificados como tal.

As relações de discriminação são identificadas dentro da escola, entretanto, verificamos que estas não são discutidas e são até mesmo afirmadas quando a professora Adriana diz que “o próprio paraguaio se discrimina tentando esconder seu sotaque”, negando, assim, um de seus elementos identitários, que é a língua materna. A escola e também a prática educacional dos professores locais têm muita dificuldade em trabalhar estas questões identitárias e os conflitos e discriminações existentes entre estas identidades étnicas, trazendo para o contexto educacional de fronteira a necessidade de repensar o ensino de Geografia, pois estes elementos estão direta e indiretamente relacionados ao processo de (re) produção espacial.

Deste modo, recorreremos a Raffestin (1993) para buscarmos compreender esta realidade da fronteira. Para ele, as fronteiras e os limites são realidades expressas e vivenciadas cotidianamente em nossa vida, sendo pautadas e mediadas por meio das relações de poder entre os grupos, sendo estas relações que definirão a existência e emergência de práticas de diferenciação ou aproximação. O autor considera que a noção de limite implica diretamente pensar em relações de poder, pois são estas que estabelecem os limites que vivenciamos diariamente em nossa vida cotidiana; em todas as esferas da vida, estamos “*traçando limites e esbarrando em limites*”. O próprio conjunto de relações sociais desenvolvidas entre os seres humanos é baseado direta e indiretamente na noção de limite: “[...] Toda relação depende da delimitação de um campo, no interior do qual ela se origina, se realiza e se esgota” (p. 165).

Segundo este autor, o limite está imbricado por práticas e relações de poder com forte dimensão política, uma vez que é uma manifestação coletiva reconhecida como tal (RAFFESTIN, 1993). O limite configura-se como um conjunto, e a fronteira, um subconjunto do limite. Contudo, a imagem da fronteira ganha maior dimensão a partir do momento em que o Estado-nação se apropria de seu sentido, traçando-a a partir da definição clara “*fronteira = limite sagrado*”, representada fisicamente através dos marcos que são implantados na mesma. Assim, argumenta ele:

[...] Quando a fronteira se tornou um sinal? Tornou-se um sinal quando o Estado moderno atingiu um controle territorial “absoluto” e tornou unívoca a mensagem de fronteira = limite sagrado. Para aí chegar, foi preciso que se realizasse toda uma série de condições específicas, dentre as quais a linearização da fronteira é talvez a mais importante. Durante muito tempo, as fronteiras foram mal definidas, raramente bem delimitadas e, a *fortiori*, ainda menos demarcada [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 166).

Dessa forma, a fronteira fica intimamente vinculada à imagem de “fronteira internacional” aludindo diretamente ao meio delimitador das bases dos Estados nacionais, que uma vez estabelecidas e reconhecidas pelos demais, atuam como elemento de distinção e de separação do que está “dentro” e o que está “fora”, podendo ser considerada como um fator de identificação e de identidade. De acordo com Steiman e Machado (2009), com o advento do Estado Moderno a fronteira linear se torna imprescindível, pois o próprio Estado necessita de limites para exercer seu poder sobre sua extensão territorial.

Há um consenso na literatura de que é com o advento do Estado Moderno que a fronteira linear, precisamente delimitada e demarcada, vai se tornar imprescindível, já que para se impor o Estado precisou, inicialmente, lançar as bases de sua soberania territorial. Essa visão, no entanto, parte já da concepção moderna de fronteira como limite dos Estados nacionais. A relação entre fronteira e soberania territorial não foi imediata, pois no mundo feudal (europeu) os argumentos que embasavam o poder dos reis sobre o reino eram de tipo feudal e não nacional (STEIMAN & MACHADO, 2009, p. 4).

A palavra “*fronteira*” surge no vocabulário europeu por volta dos séculos XIII e XV, estando relacionada a uma área de influência cuja função se resumia à separação entre povos vizinhos. A zona ou área de fronteira exercia um forte papel, pois seu efetivo controle representava a proteção para um reinado. Cada uma destas áreas, chamadas de *marks*, tinham administradores próprios, e muitas delas posteriormente se tornaram Estados independentes.

[...] Na Europa medieval, a zona/região de fronteira era uma área, ou seja, possuía largura (e não só extensão, como é o caso do limite), de modo a cumprir o objetivo de separação e não de contacto. O desenvolvimento desse expediente político surgiu antes, no entanto, no período da Alta Idade Média (século VII e VIII) com a constituição dos ‘marks’, ou ‘marches’ (francês), ou ‘marcas’ (espanhol), pelos reis francos e germânicos, territórios especiais, usualmente objeto de projetos de colonização, com a função de proteger as fronteiras do Império contra eslavos e outros povos com os quais não queriam contacto. Cada marca tinha um administrador próprio (os ‘markgrafs’, ‘margraves’, ou marqueses), sendo que muitos delas deram origem mais tarde a reinos e estados independentes. [...] (STEIMAN & MACHADO, 2009, p. 4).

Como podemos perceber, os vínculos existentes entre a população e as áreas de fronteiras no período medieval eram bastante restritos a fins de separação. Entretanto, já no século XVI, surgiram na França as concepções de *fronteiras naturais*, definidas a partir de meios físicos tais como declives, grandes depressões, florestas, rios, etc. Steiman e Machado (2009) consideram que a ideia de fronteira natural foi um dos primeiros passos para a futura configuração das bases territoriais do Estado. Todavia, por volta do século XIX, a concepção de *fronteira-limite* ganha destaque na literatura alemã enfatizando o princípio da nacionalidade, na qual os limites deveriam ser estabelecidos de acordo com a evolução histórica do povo, baseado na língua e na cultura comuns.

Raffestin (1993) chama esta fase, na qual os limites eram definidos através do meio natural, de “fase da fronteira zonal”. Para Raffestin (1993), foi a partir da estruturação do Estado Moderno, com a centralização do poder territorialmente definido, que a fronteira ganha um

traçado preciso, cujas representações se tornaram visivelmente reconhecidas a partir da elaboração dos mapas.

Com o aparecimento do Estado moderno, as coisas mudam. Mas mudam também graças ao surgimento e à vulgarização de um instrumento de representação, o mapa. O mapa é o instrumento ideal para definir, delimitar e demarcar a fronteira. A passagem de uma etapa à outra se traduz por um acréscimo de informação, mas também por um custo de energia. No fundo, trata-se da passagem da representação 'vaga' para uma representação 'clara', inscrita no território. A linha fronteira só é de fato estabelecida quando a demarcação se processa. 'De fato estabelecida' significa não estar mais sujeita à contestação por parte de um dos Estados que tivessem essa fronteira comum [...]. A linearização da fronteira é uma tendência do Estado moderno, que não foi desmentida desde o século XV, para culminar, no XX, nas linhas 'rígidas', por vezes impermeáveis porque transformadas em 'muros' (Muro de Berlim, por exemplo) [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 167).

A fronteira assume, na perspectiva de Raffestin (op. cit.), quatro funções básicas:

- Demarcação: define e delimita o traçado territorial sob o qual é exercido o controle legal, institucional e fiscal, com definição e regulamentação de normas jurídicas que regem tal sociedade.
- Controle: esta função, como o próprio nome já diz, tem por função controlar a circulação de pessoas e mercadorias para além dos limites entre países (que tornam legítimas a inspeção da circulação de bens, mercadorias e pessoas para além dos limites territoriais. Vale destacar que, atualmente, com o processo de globalização econômica, o controle sobre circulação de bens e mercadorias está se tornando cada vez menos efetivo por entre as fronteiras, pois as normas do mercado estão bem mais flexíveis.
- Ideológica: muito presente atualmente, agindo e camuflando os poderes militares disseminando as ideologias nacionais de forma a ser incorporada pela população em geral como elemento de distinção.
- Militar: aparece somente em contextos específicos, mas não está restrita apenas ao controle por parte do Estado, já que parte de grupos que fazem parte do crime organizado também utilizam essa função.

Dessa forma, a configuração das fronteiras políticas internacionais ocorreu a partir do processo de configuração do Estado estabelecendo os contornos dos territórios a partir dos quais este se formou, mas também com a função de garantia e institucionalização dos direitos de propriedade que se fundamentam com a emergência da burguesia. Aqui a noção de limite tornou-se fundamental e com ela uma nova forma de racionalidade, pautada na matematização e geometrização do mundo, na qual os limites naturais já não coincidiam necessariamente com as fronteiras políticas e administrativas dos Estados.

[...] En una escala intensiva, desde el siglo XVII hasta la actualidad, la civilización accidental se empeñó en extender su dominio al mundo entero para asegurar el crecimiento del capitalismo a través del control de los recursos naturales y humanos. Se gestó, así, un fenómeno paradójico desde la perspectiva del análisis histórico de las fronteras. A medida que se eliminaban las fronteras naturales se erguían las fronteras político-administrativas. Para usar y abusar del potencial natural y humano de cualquier región del planeta, la competencia entre las principales potencias capitalistas requerían precisar las apropiación territorial de las zonas dominadas, de tal manera que el hombre moderno creyó que había vencido las fronteras naturales y que era necesario imponer un nuevo concepto de frontera para delimitar los territorios [...] (CARIÑO, et. al. 2000, p. 151).

Esta nova definição de fronteiras para delimitar os territórios, que Cariño et. al.(2000) apresentam, garante ainda maior importância para uma representação cartográfica cada vez mais precisa do espaço, uma vez que é por meio desta que os territórios são governados e suas riquezas são passíveis de serem exploradas. Os mapas passam a exercer um papel central nesse período, pois é através da descrição da localização dos objetos que se torna possível dominá-los. Santos (2002) considera que neste período a grande revolução em termos de representação cartográfica foi o desenvolvimento das cartas-portulanos, tendo em vista que expressam

[...] o nascimento da burguesia não se faz sem que se construam novas imagens do mundo e, portanto, do próprio significado de conhecimento científico. Nesse âmbito, é a retomada da matemática como linguagem científica universal, no redimensionamento dos conceitos de espaço e tempo, que vai se expressar numa nova maneira de desenhar o mundo – a geometrização das formas –, materializando nos cartogramas as novas necessidades impostas pelo capitalismo mercantil nascente (SANTOS, 2002, p. 56).

Nesse sentido, as definições rígidas das fronteiras implicaram numa racionalidade de dominação, sendo o território considerado como recurso a ser utilizado. Daí a importância de sua defesa: seu controle implicava na possibilidade de lucros futuros, e os limites e fronteiras são seus contornos, que não deveriam ser ultrapassados. Entretanto, de acordo com Machado *et al* (2005), a demarcação do sistema territorial com definição precisa dos limites e fronteiras na Europa só se deu no século XIX:

[...] Somente em meados do século XVIII é que os tratados de limites entre as principais potências européias começaram a fazer referência a estudos de topografia e levantamentos de engenheiros para a demarcação de limites, porém sem grande preocupação com a estabilidade das fronteiras. A *demarcação* da maior parte dos limites internacionais, não só na Europa, mas em outras partes do mundo, só se fará no século XIX, inclusive no Brasil, emergindo com ela o direito internacional em moldes modernos (MACHADO, *et al*, 2005, p. 245, grifos da autora).

Percebemos assim, que a demilitação precisa dos países é uma prática relativamente nova, sendo efetivada cerca de quatro séculos após o início do processo de colonização da América (século XV). Entretanto, a noção de fronteira permeia as mais distintas esferas da existência humana, perpassando dos níveis mais íntimos e subjetivos de cada sujeito, até chegar às esferas político-administrativas e econômicas do circuito internacional de relações. Vivemos assim, como destacou Raffestin, constantemente atravessando fronteiras, sejam elas em escala individual quando simplesmente conseguimos alcançar ou ultrapassar algo, seja em grande escala quando atravessamos países, estados, cidades, etc. Enfim, nossa vida é tecida através do movimento no qual as fronteiras são partes constitutivas. Limites e fronteiras, nessa perspectiva, sempre existirão, o que muda são os significados que podem adquirir no tempo e no espaço, atuando como importante elemento identitário, pois, ao definir o “dentro” e o “fora”, estabelece também o “nós” e os “outros”.

A fronteira vai muito além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso. Para compreendê-la, é preciso retornar à expressão *'regere fines'* que significa traçar em linha reta fronteiras, os limites. É o mesmo procedimento utilizado pelo padre na construção de um templo ou de uma cidade, quando ele determina esse espaço consagrado sobre o terreno. Nessa operação o caráter mágico fica evidente: trata-se de delimitar o interior e o exterior, o reino do sagrado e o do profano... pois segundo Benveniste, a noção de fronteira é ao mesmo tempo material e moral. Assim, uma fronteira não é somente um fato

geográfico, mas também é um fato social de uma riqueza considerável pelas conotações religiosas nele implícitas (RAFFESTIN, 2005, p. 10).

A fronteira se estrutura na vida dos sujeitos em diferentes contextos a partir do movimento de entrar e sair dos lugares, configurando-se como sistemas plásticos devido a seu caráter móvel no interior das relações humanas que, para este autor, “*nasce da diferença*” atuando como elemento de identificação e diferenciação. Corroborando as proposições feitas por Raffestin, González afirma:

Las fronteras se vuelven borrosas y se duda de que sirvan para algo, pero siguen siendo y serán un soporte importante para el establecimiento de la identidad de los individuos, de los grupos colectivos y de las naciones. La frontera existe como demarcación física o simbólica que establece los límites entre el nosotros, cualquiera que ésta sea, y los otros o ellos, independientemente de quién o quiénes se trate. Al poner límites y fronteras trazamos un mapa de las relaciones humanas y sociales en que se establece la identidad que tenemos, la compartimos y la relación que tenemos con los extraños o diferentes que se encuentran o se mueven más allá de los límites de nuestra existencia. [...] (GONZÁLEZ, 2004, p. 79).

Mesmo que tradicionalmente fronteiras e limites evoquem uma dimensão de barreira e fixidez, agem como elemento diferenciador e separador, podendo também unir e aproximar realidades distintas, estabelecendo uma relação que Raffestin (1993) chama de “*jogo paradoxal permanente*” em função das práticas que são vivenciadas nestas áreas e das relações de poder que são exercidas pelos sujeitos locais, implicando em territorialidades que são acionadas dependendo do contexto, podendo manter, destruir ou recriar limites.

[...] Na famosa frase ‘dividir para reinar’, encontra-se essa preocupação. O exercício do poder implica a manipulação constante da oposição continuidade versus descontinuidade. *O jogo estrutural do poder conduz a assegurar ora continuidade, deslocando os limites, ora provocar a descontinuidade, criando novos limites.* Não é excessivo pretender que o poder, para se manter ou se reorganizar, tem a necessidade de se apoiar sobre esse jogo geométrico dos limites. É um jogo paradoxal permanente (RAFFESTIN, 1993, p. 169, grifo nosso).

As fronteiras são realidades dinâmicas que representam um campo de práticas e interações sociais, políticas, econômicas e culturais que evocam conflitos e tensões que são inerentes aos sujeitos que nela residem. A questão central é que a diferença/alteridade, nestes e

em outros locais, não deve ser tratada como essencial, como uma realidade supra-orgânica que paira sobre os sujeitos, e também não deve ser negada ou desprezada, mas sim considerada a partir da lógica plural da sociedade contemporânea, marcada por práticas diversificadas decorrentes da diversidade humana.

Assim, as relações desenvolvidas de um e outro lado de cada fronteira são parte constitutiva da vida dos sujeitos que convivem com este tipo de realidade, na qual o elemento identitário ganha uma dimensão intensa na vida dos sujeitos fronteiriços. Dessa forma, cada fronteira apresenta características únicas derivadas de sua base cultural diversa⁶⁴, cada um com um conjunto de relações e práticas sociais, culturais e políticas que remetem ao seu país de origem e ao encontro com o *outro*.

Dessa forma, entendemos que as regiões de fronteiras são locais de grande complexidade analítica em função do emaranhado de relações, práticas sociais, políticas, culturais e econômicas que trazem a seus moradores uma vida marcada pelo trânsito, com territorialidades distintas que se chocam, se criam e se recriam de acordo com o contexto vivenciado.

No exemplo vivenciado em Ponta Porã, estas relações de interações e trocas entre os moradores da cidade e os vizinhos paraguaios ocorrem a todo tempo desde o momento em que se fazem as “rodas de tereré” tão comuns entre o povo paraguaio e que foi incorporada pelo brasileiro (sul-mato-grossense), até os intercâmbios econômicos que ocorrem tanto por parte de brasileiros, que vão ao Paraguai em busca de preços baixos das mercadorias, sobretudo os eletrônicos, mas também muitos outros, como também por parte dos paraguaios que vêm ao Brasil em busca da facilidade de crédito que podem conseguir no comércio brasileiro. O contato também se verifica na fala, à medida que muitos chegam a falar os três idiomas correntes na fronteira: português, espanhol e o guarani.

Pontas Porã e Pedro Juan Caballero, no contexto de “cidades gêmeas”, se constituem como sendo lugares marcados pela ambiguidade (dos países) e pluralidade de pessoas, sendo assim lugares eminentemente multiétnicos, daí sua singularidade no tempo e no espaço, pois as

⁶⁴ Mesmo no interior de um país há uma intensa diversidade cultural e étnica, entretanto, nas áreas de fronteira esta diversidade tende a se acentuar em decorrência da diversidade de base nacional, que tende a se caracterizar como importante elemento de distinção nas fronteiras.

relações entre a população podem variar de acordo com o tempo, reconfigurando seu espaço e o conjunto de práticas sociais desenvolvidas⁶⁵.

Nesse sentido, Raffestin (1993) alega que a funcionalidade da fronteira e do limite depende do contexto espaço-temporal no qual a sociedade está inserida, pois age diretamente na forma de organização e produção espacial.

[...] A funcionalização ou a desfuncionalização não afetam somente o território, mas também o tempo social no interior deste território. Com frequência, o espaço e o tempo social se fazem e se desfazem simultaneamente. O invólucro espaço-temporal no qual se originam as relações de poder é um todo. Assim, pois, o limite ou a fronteira não decorrem somente do espaço, mas também do tempo. De fato, a quadrícula não é exclusivamente territorial, é também temporal, pois as atividades que são regulamentadas, organizadas e controladas se exprimem de uma só vez, no espaço e no tempo, num local e num momento dados, sobre uma certa extensão e por uma certa duração [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 168).

É nesse sentido que Oliveira (2005) afirma que “cada fronteira é uma fronteira” em função de sua pluralidade, que faz com que seja *impossível a classificação de uma fronteira como sendo uma extensão única e homogênea no tempo e no espaço*. Para o autor, a fronteira deve ser pensada no plural, como “*fronteiras*” justamente em função da riqueza conceitual, social, cultural, econômica e política que cada uma representa para os países dos quais faz parte. Assim, considera este autor: “[...] Este ambiente plural transformou as fronteiras em territórios singulares. São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si – *cada fronteira é uma fronteira*”. Ainda nesta perspectiva, continua o autor: “A fronteira não é uma só. Para entendê-las devemos depreender as especificidades de seus fluxos e suas conexões íntimas com o território [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 182).

⁶⁵ Um exemplo interessante a este respeito e que pode ser citado foi o estudo realizado por Annalisa Colombino (2009) a respeito do multiculturalismo na cidade de Trieste, incorporada forçosamente ao território italiano após o fim da Primeira Grande Guerra. A cidade está localizada ao norte da Itália e faz fronteira com a Eslovênia, tendo como base cultural e étnica uma grande diversidade oriunda de intensas ondas migratórias da qual foi alvo (como sérvios, alemães, turcos, judeus, ingleses, franceses, japoneses, etc.) em diversos períodos da história e que conferiam à cidade uma diversidade intensa. O que Colombino busca analisar em seu estudo é como a elite local se apropria do *slogan* do multiculturalismo para “vender” a imagem de Trieste enquanto uma “cidade multicultural”, ocorrendo uma divulgação exacerbada da diversidade étnica como forma de elevar o valor simbólico representado nessa cidade. Esta estratégia, utilizada para valorizar economicamente a cidade, foi incorporada pela população, que a reconhece a partir desta nomenclatura. As representações espaciais da cidade variaram no tempo e no espaço, mas também variaram de acordo com os sujeitos que as vivenciaram cotidianamente, mostrando que os significados do espaço são passíveis de mudança e representação. A diversidade étnica, que antes era alvo de tensões e conflitos, passou a ser considerada e vivenciada como uma das principais características da cidade e da população.

As cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero estabelecem entre si uma rede de relações na qual a descontinuidade do território político é apenas uma característica a mais a ser transposta. Silva e Oliveira (2008) argumentam que em “cidades gêmeas”, como é este caso, “os fluxos comerciais, de técnicas, sócio-culturais e informacionais não se anulam e não são impedidos de acontecer pelo território, na sua complementaridade, superposição e hierarquias nacionais ou transnacionais [...]”. Assim, nestas cidades há um processo de identificação espacial que está além do limite internacional, na qual através das vivências cotidianas de brasileiros e paraguaios, como também de outras identidades étnicas e culturais que aí residem, ocorre uma territorialização que se manifesta neste movimento de “cruzamento de fronteiras”.

González (2004, p. 82), ao descrever o que considera serem as características das fronteiras atuais, retrata bem o que acontece em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, pois para ele: “[...] Vivir en la frontera llega a significar más específicamente estar entre dos o tres culturas, integrar esa complejidad y das lugar a un tiempo de híbridos muy acentuado”. Esta é uma situação constante para os moradores destas duas cidades, por transitarem entre a cultura brasileira e a paraguaia, com forte expressão indígena, além de outras expressões culturais como a dos sírio-libaneses e asiáticos, também com forte manifestação nas cidades, estabelecendo relações e práticas que González chamou de híbridas. Corroborando tal afirmação, Haesbaert (2009a, p. 229) alega: “[...] A própria fronteira, muito mais do que uma ‘linha de fratura’ a separar identidades culturais (ou ‘civilizacionais’) claras [...] transforma-se no *locus* do hibridismo, da imbricação de culturas [...]”.

Entretanto, Pereira (2002) ressalta que a integração e os contatos fronteiriços, que podem ser representados pela noção de “fronteira híbrida”, não devem ser confundidos com uma “harmonia plena” entre a população, pois as tensões e conflitos entre brasileiros e paraguaios permanecem apesar dos contatos e trocas culturais, de modo que a identidade nacional tende a prevalecer.

[...] ao se deter na convivência dos fronteiriços, entende-se que os intercâmbios, apesar de intensos, afinal, a fronteira é um espaço vivo, dinâmico, facultando e entrelaçamento amplo e irrestrito entre os povos, não produzem de fato a superação dos conflitos entre os dois povos vizinhos. É simplista e mesmo ingênua a idéia que compreende o compartilhamento de alegrias e posares, da culinária, das festas, da música e dos problemas comuns entre os fronteiriços como algo capaz de diluir no cotidiano da fronteira, ou seja, no espaço regional,

as diferenças nacionais e o sentimento de pertencimento a uma nação (PEREIRA, 2002, p.77).

Conforme já referenciado, estas tensões entre brasileiros e paraguaios apresentam configurações históricas que ainda hoje estão presentes para a população. Assim, afirma Pereira: “No imaginário coletivo dos paraguaios, a Guerra da Tríplice Aliança/Guerra do Paraguai [...], é um evento muito presente. Esse conflito, relacionado a razões de ordem econômica, cristalizou-se no imaginário do fronteiriço [...]” (PEREIRA, 2002, p. 81). O sentimento de amargura, segundo a autora, se manifesta também em relação ao pós-guerra, quando parte do território paraguaio foi anexado ao território brasileiro.

El Paraguay y la Triple Alianza se enfrascan oficialmente en una guerra al final de la cual las pérdidas territoriales y demográficas para el Paraguay son considerables. A partir de 1862, fecha del fallecimiento del general Carlos Antonio López, el poder es asegurado por su hijo Francisco Solano López que muere en 1870 en el campo de batalla ultimado por las tropas brasileñas, en la batalla de Cerro Corá, en el actual departamento de Amambay. Francisco Solano López representa mucho más que su padre el símbolo de la resistencia heroica del Paraguay al imperialismo extranjero. Una vez más la identidad paraguaya parece forjarse sobre la voluntad heroica, encarnizada y desesperada de resistencia a la invasión extranjera. Las consecuencias espaciales y territoriales directas e indirectas de este conflicto son esenciales pues se hacen sentir más allá de la segunda mitad del siglo XX. El balance de pérdidas humanas paraguayas no ha sido establecido con certeza; se considera comúnmente que la población se redujo en cinco años aproximadamente al cuarto de su volumen de antes de la guerra. Tal vez sobrevivieron 300.000 de los cerca de 1.200.000 habitantes, entre ellos 20.000 a 30.000 hombres. Una verdadera catástrofe demográfica (SOUCHAUD, 2007, p. 68-69).

Esta “catástrofe demográfica” descrita pelo autor permanece ainda presente na lembrança dos paraguaios para os quais o passado representado pela Guerra se mantém presente em suas paisagens e nas honrarias que ainda hoje são destinadas aos seus comandantes, como, por exemplo, Francisco Solano Lopez, considerado como um herói na luta contra o imperialismo estrangeiro (SOUCHAUD, op. cit.).

Entre os brasileiros, a imagem que se tem dos paraguaios está, geralmente, associada a contravenções, ao narcotráfico e ao contrabando, ou seja, *o Paraguai e o paraguaio são considerados sinônimo de ilegalidade*.

Esse estereótipo associado ao povo paraguaio reforça a relação incerta, tensa e ambígua entre brasileiros e paraguaios. Outra condição que robustece esse

estado de coisas é a visão de que o Paraguai é um país onde o contrabando e o narcotráfico, ou seja, a contravenção é instituída com o beneplácito governamental, contando mesmo com a salvaguarda das Forças Armadas (PEREIRA, 2002, p. 83).

Pereira (op. cit.) ainda aponta que, mesmo brasileiros e paraguaios estando sobre uma área comum, a relação entre eles não representa a ideia de integração que, em muitos casos, é conferida à fronteira, que poderia ser um local propício para o desenvolvimento de práticas interculturais:

Se as áreas de fronteira, em especial as de cidades geminadas, aparentemente sugerem uma visibilidade de integração, por estarem próximas fisicamente, ou demonstram ter uma população consciente dos problemas da integração, por vivenciarem o mesmo cotidiano e situações que demandar ações integracionistas, a realidade apresentada parece não convergir para uma ideia integracionista capaz de unir os fronteiriços sul-mato-grossenses aos seus vizinhos (PEREIRA, op. cit., p. 84-85).

Nesse sentido, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são representadas por graus distintos de contato e interação entre a população local, transitando entre identidades e territorialidades diferentes, autoidentificando-se ora como brasileiros, ora como paraguaios, e em alguns casos como *brasiguaios* (além de uma gama muito variada de identificações que formam a identidade individual de cada sujeito). Esta alternância de identidades étnicas é muito comum entre os paraguaios moradores de Pedro Juan Caballero, que em grande parte apresentam documentação e nacionalidade brasileira. Entretanto, o mesmo não acontece entre os brasileiros, que constam apenas com a nacionalidade brasileira. No caso dos paraguaios, a busca pela cidadania brasileira reflete novas possibilidades de existência na fronteira, na qual a hibridização e a interculturalidade se fazem presentes, vivenciando assim, múltiplas territorialidades que podem ser acionadas e/ou desativadas de acordo com os contextos em que estão inseridos.

2.2.1 - O *brasiguai* na fronteira ponta-poranense

Na fronteira internacional entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, marcada pela realidade híbrida, contraditória e conflituosa, encontramos uma nova forma de identificação, agora denominada *brasiguaia*, utilizada por moradores locais como forma de identificação, refletindo a relação de trânsito e hibridização que a fronteira pode representar. Neste sentido, percebemos uma reconceitualização deste termo, ao qual foi atribuído um novo significado pelos moradores de Ponta Porã/Pedro Juan Caballero, do que pode e/ou é ser *brasiguai*.

O termo “brasiguai” ficou largamente conhecido a partir da definição de Sprandel (1992) como “*brasiguai: homem sem pátria*”, na qual a autora discorre sobre o processo de migração de brasileiros para o Paraguai e seu conseqüente retorno ao Brasil, no qual a grande maioria não apresentava documentação que comprovasse sua nacionalidade, daí a sua denominação como “homem sem pátria”, havendo em torno da mesma, uma conotação política reivindicatória intensa.

Encontramos em Santa Bárbara (2005) outra definição do que é considerado como “identidade brasiguaia”⁶⁶. Para o autor, esta identidade configura-se a partir de “jogos identitários”, isto é, passa por processos de resignificação que variam de acordo com o contexto e o grupo que a utiliza. Santa Bárbara considera que o “ser brasiguai” foi apropriado por imigrantes brasileiros que moram no Paraguai, numa tentativa de ganhar visibilidade e representatividade no país vizinho, alvo de processos migratórios ao longo do tempo e que diferem da definição original conferida a este termo.

A figura do brasiguai significava originalmente, o brasileiro que não conseguiu terra no Paraguai e retornou ao Brasil em busca de sobrevivência. São aqueles que acamparam em Mundo Novo (MS), em meados da década de 80, para exigir reforma agrária ao governo. Utilizaram essa identidade como uma estratégia de diferenciação diante do restante dos brasileiros, a delimitação de um espaço de luta que os distinguisse de outros movimentos sociais brasileiros, como o MST, na luta pela terra (SANTA BÁRBARA, 2005, p. 339-340).

⁶⁶ Optamos por utilizar o termo entre aspas quando de refere à conceitualização feita por Santa Bárbara (2005). Quando estiver com destaque em itálico, diz respeito a outro sentido e significado, referente ao *brasiguai* de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Contudo, o autor considera que as elites de imigrantes brasileiros se apropriaram do termo “brasiguai” como estratégia de luta, pois estes vinham sofrendo forte pressão por parte do movimento de camponeses paraguaios, envolvidos na luta pela terra. Assim, dependendo do contexto, a “identidade brasiguai” era acionada ou desativada pelas elites locais, e o termo apresentava diferentes significados, dependendo de quem o retraçasse.

A identidade brasiguai é composta pela junção de duas nacionalidades, revelando a condição de ambivalência de um indivíduo que pode transitar por esses dois territórios nacionais. Ela representa, por exemplo, um caráter de homogenia, quando ativada pelos representantes da elite brasileira local. Já no que tange à Pastoral do Migrante, trata-se de uma ‘identidade obstáculo’ e, para a imprensa, sinônimo de todo brasileiro que vive no Paraguai (SANTA BÁRBARA, 2005, p. 345).

Neste contexto, a “identidade brasiguai” assume diferentes significados, dependendo dos sujeitos que a acionam. No nosso caso específico, percebemos que há uma ressignificação do termo, adaptado para ou ao contexto fronteiriço de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. A autoidentificação como *brasiguaios* se faz por aqueles sujeitos filhos de brasileiros e paraguaios ou apenas de paraguaios, mas que foram registrados em ambos os países, possuindo assim dupla nacionalidade, convivendo nos entre-lugares da cultura paraguaia e brasileira (BHABHA, 2010), formando uma nova identidade, logo, territorialidades que são formadas na ambiguidade de viver na fronteira, (re) criando significados do que é ser um sujeito fronteiriço.

Na grande maioria dos casos, os sujeitos que possuem dupla nacionalidade (re) produzem em suas práticas cotidianas os encontros, as possibilidades, os conflitos e as tensões representadas pela mobilidade e trânsito na fronteira que representam as multiterritorialidades que estes vivenciam nas fronteiras, seja ela identitária ou político-administrativa. Assim, retornamos à fala da professora Ana:

[...] Eu falo que sou assim mestiça, né?... eu acho que sou um pouco de cada! *Brasiguai*... porque no tempo da faculdade, meus colegas só me chamavam de paraguaia, só assim eu era conhecida. Era muito difícil alguém me chamar pelo nome só de paraguaia por causa que eu tenho um sotaque, né? Mas eu sou brasileira também, então acho que sou os dois, um pouco de cada! Mas eu acho que tenho sotaque. Você acha que tenho sotaque? (Entrevista realizada com a professora Ana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani, grifo nosso).

O relato de Ana revela a formação de uma identidade múltipla, na qual o elemento nacional se funde, formando outro, novo que agora representa o *brasiguai*, marcado pela situação de intenso trânsito pela/na fronteira, produzindo uma nova forma de considerar o espaço fronteiriço, para além das práticas de discriminação das quais foi e pode ainda ser alvo durante a vida.

Nesse sentido, a realização de algumas entrevistas com professoras *brasiguaias* foi de extrema importância para que pudéssemos compreender, ao menos minimamente, como se faz o espaço escolar para estes alunos e como a vergonha da identidade paraguaia aparece em diversos contextos e em momentos distintos. Assim, temos a entrevista da professora Sílvia, também *brasiguai*, corroborando as considerações a respeito dos preconceitos dos quais os paraguaios são alvo. Em seu relato, percebemos que as relações sócio-culturais dos fronteiriços, os *brasiguaios*, são marcadas por embates identitários, nos quais está presente em diferentes momentos *a vergonha que o ser paraguaio representa*, em que ser identificado como paraguaio tem uma conotação negativa para si e para os outros. Dessa forma, quando Sílvia retrata sobre a presença dos alunos paraguaios na escola, ela afirma:

Bom, eu sou assim... brasiguai, sabe? A gente fala que é assim porque os pais são paraguaios, mas a grande maioria dos filhos deles tem nacionalidade brasileira, como é o meu caso. Morei durante muito tempo no Paraguai... agora eu moro aqui em Ponta Porã, mas sempre que posso estou no Paraguai, sabe? ... minha família ainda está lá. [...] Eu falo o guarani e o espanhol e isso me ajuda aqui na escola, porque às vezes chega aluno, dos mais novos sabe?... do ensino fundamental que não sabem falar português e a maioria dos professores aqui da escola também não sabe falar o guarani. Aí a criança fica aí, não consegue acompanhar os colegas porque não entende o que os professores estão falando [...] Mas mesmo assim muita criança paraguaia vem estudar no Brasil. [...] (Entrevista realizada com a professora Sílvia, em abril de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

A identidade brasiguai aparece nas falas destes professores/as como uma identificação que surge no interior da fronteira e que é vivenciada por eles/elas pelo trânsito que fazem entre o Brasil e o Paraguai, entre um e outro lado da fronteira, com uma territorialidade ambígua que, dependendo onde estão, pode ser acionada: quando estão no Paraguai, vivenciam uma territorialidade paraguaia característica desta cultura, e quando estão no Brasil, vivenciam valores e costumes de uma outra territorialidade. Nesse sentido, a fala da professora Mirta,

também *brasiguaia*, pode expressar com maior clareza essa situação de multiterritorialidade em que os sujeitos *brasiguaios* estão emersos em seu dia-a-dia:

[...] para quem é dessa origem [paraguaia], se questiona muito quem realmente você é. Quando eu morava no Paraguai eu tinha isso mais bem definido, agora que eu moro aqui no Brasil me sinto mais brasileira, tanto é que quando vou para o Paraguai, na casa dos meus pais já tem coisas que eu questiono, por exemplo, o trânsito: eu vejo que a organização brasileira é bem mais organizada, então eu já me coloco como brasileira; eu já não acho interessante a forma que se transitar por lá. Mas eu moro pertinho da Igreja brasileira, mas eu não vou na Igreja brasileira, vou na igreja paraguaia, porquê? Porque a cultura fala mais forte e eu me identifico muito com a Igreja paraguaia. Entendeu, são essas coisas, você é você é híbrido, o tempo todo híbrido. Mas de tanto conviver para cá você fica mais brasileira que paraguaia. Mas certas questões não mudam: a questão religiosa, a questão da língua. Por exemplo, eu falo muito português, muito. Quando eu vou para a casa dos meus pais eu falo espanhol. Como quando eu era criança era feio falar guarani eu falo, mas não falo aquele guarani bem falado, sabe? Falo com dificuldade mas entendo tudo. Mas então eu vejo que em alguns momentos eu falo mais o português, mas de certa forma acaba se perdendo um pouco [a língua espanhola e a língua guarani] porque a influência brasileira é mais forte. Mas é incrível porque no Paraguai todo mundo fala português, e aqui pouquíssimos falam espanhol só, o guarani então, muito menos. (Entrevista realizada com a professora Mirta, em novembro de 2011, concedida a Cirlani Terenciani).

Entendemos pelo relato de Mirta que o sujeito pode vivenciar múltiplos territórios, sendo esta uma experiência análoga ao que Haesbaert (2009a) chama de multiterritorialidade: “[...] O que entendemos por multiterritorialidade é, assim, antes de tudo, a forma dominante, contemporânea ou ‘pós-moderna’, da reterritorialização, a que muitos autores, equivocadamente, chamam de desterritorialização [...]” (p. 338).

Haesbaert discute uma multiterritorialidade que representa a condição atual da sociedade contemporânea, que, para ele, é vivida cotidianamente em um movimento entre territórios distintos, movimento este que muitos autores, como assinalado acima, consideram representar o “fim dos territórios” por acreditarem piamente em seu forte conteúdo desterritorializador. Entretanto, acreditamos, em concordância com o autor, que “[...] a desterritorialização em sentido amplo, é sempre acompanhada por uma reterritorialização [...]. Esta reterritorialização é obra criada, é novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado” (HAESBAERT, 2009a, p. 131).

Assim, a territorialização é face da existência humana. E toda desterritorialização é também um movimento de reterritorialização (RAFFESTIN, 1993), e este processo, em nossa sociedade, se faz com maior intensidade devido à amplitude de situações espaço-temporal que vivenciamos, decorrentes do meio técnico-científico-informacional, descrito por Santos (1996).

Nessa perspectiva, a fronteira pode assumir uma face múltipla e ambígua atuando como elemento desterritorializador à medida que representa uma barreira, o lugar da insegurança, mas também se reconfigura pelas práticas sociais, culturais e econômicas da população, possibilitando uma reterritorialização, pois, como afirma Haesbaert, ambos os termos são partes constituintes um do outro.

Embasando-se em Deleuze e Guatarri, Haesbaert afirma que vivenciamos a todo o tempo um processo constante de des-reterritorialização, pois estamos em movimento no tempo e no espaço, e este movimento representa também um transitar entre territórios que caracterizam a desterritorialização: “[...] Isto significa dizer que a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos. A escala espacial e a temporalidade é que são distintas” (HAESBAERT, 2009a, p. 138).

Este transitar por territórios é uma das características da sociedade contemporânea e o movimento entre estes territórios, sejam eles políticos ou subjetivos, possibilita que o sujeito vivencie múltiplas territorialidades que podem ser acionadas de acordo com o contexto em que estão. Nesse sentido, numa cidade fronteiriça, torna-se possível a vivência destas múltiplas territorialidades entre os sujeitos. Entretanto, esta não é homogeneamente vivida por todos os moradores locais, uma vez que, como referenciado, esta “multiterritorialidade” é vivenciada pelos *brasiguaios* em ambas as cidades, e encontram na escola um lugar onde esta multiterritorialidade se efetive e, ao mesmo tempo, em que é questionada, à medida que os preconceitos se fortalecem, de modo que nem sempre um *brasiguai* se identifica como tal, pois isso remete a sua matriz identitária paraguaia.

Entretanto, as análises das entrevistas com professoras *brasiguaias* revelam que esta identidade pode atuar como uma estratégia de questionamento da lógica de inferiorização que o brasileiro e o Brasil impõem ao paraguaio e ao Paraguai. A multiterritorialidade exercida por estes sujeitos representa uma nova forma de viver na/a fronteira, onde novas racionalidades se fazem a partir das geografias que são tecidas no cotidiano destes sujeitos.

A multiterritorialidade é uma construção que se faz pelo/no movimento dos sujeitos nos territórios, a partir de “‘territórios-rede’ descontínuos e sobrepostos, superando em parte a lógica político-territorial zonal mais exclusivista” (HAESBAERT, 2009a, p. 97). Porém, vale ressaltar que este autor considera que, mesmo que a multiterritorialidade seja uma característica da sociedade contemporânea, esta não é um elemento exclusivo e novo, pois, para o autor, sempre vivemos um tipo de multiterritorialidade em diferentes períodos da história, mas que atualmente houve uma intensificação destes processos no interior de uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e informacionais que permitem aos sujeitos (que têm a possibilidade de acesso) vivenciarem estas multiterritorialidades de forma mais intensa e concreta material ou virtualmente.

[...] a existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma ‘multiterritorialidade’ (HAESBAERT, 2009a, p. 344).

Entendemos que nas cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero tornou-se possível, através da emergência de uma identidade *brasiguaiia*, a vivência desta multiterritorialidade decorrente da estruturação do “território-rede” entre as cidades, pois se trata de um território que ultrapassa os limites político-administrativos de Brasil e Paraguai por meio das redes de relações que estes sujeitos estabelecem entre si e os locais, desenvolvendo relações de pertencimento, afetividade e também de controle. O trânsito inter/entre países e culturas atribuí-lhes tradicionalmente o predicativo de desterritorializados. Entretanto, estabelece-se ainda a condição para sua reterritorialização na multiplicidade. Haesbaert (2009a) aponta:

[...] A essa reterritorialização complexa, em rede e com fortes conotações rizomáticas, ou seja, não hierárquicas, é que damos o nome de *multiterritorialidade*. As condições para sua realização incluiriam a maior diversidade territorial (daí o papel das grandes metrópoles como *loci* privilegiados em termos dos múltiplos territórios que comportam), uma grande disponibilidade de e/ou acessibilidade a redes-conexões (que quer dizer maior fluidez do espaço), a natureza rizomática ou menos centralizada dessas redes e, anteriores a tudo isso, a situação socioeconômica, a liberdade (individual ou

coletiva) e, em parte, também, a abertura cultural para efetivamente usufruir e/ou construir essa multiterritorialidade (p. 343).

Consideramos que entre os brasiguaios em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero existe a vivência deste território-rede acima descrito, que ganha significado para os sujeitos em diferentes locais da vida. Na fala desta professora, temos uma dimensão de como este movimento entre territorialidades distintas possibilita recriar sua identidade.

[...] eu sou paraguaia, né?... mas desde minha infância, na escolaridade, eu comecei a estudar só no Brasil, né? Só que meus pais são paraguaios. Então, pela facilidade de estudar aqui no Brasil eles me colocaram pra mim ser educada aqui no Brasil. Então, desde pequena meus colegas sempre me criticavam pelo fato de eu ter um pouco de sotaque paraguaio, eu tenho um pouco até hoje... ou até mais, né? [risos] Até hoje, quando eu estava terminando a faculdade, que também fiz aqui no Brasil... quando entrava na sala de aula pra dar aula, pra apresentar um tipo de trabalho, todo mundo já me chamava de paraguaia mesmo, né? Porque pelo forte sotaque que eu tenho. Então eu acredito que eu não larguei muito desse sotaque... nem da comida e nem da música paraguaia... eu adoro comer chipa e sopa... e também por causa que na minha casa eu falo muito espanhol, com meus pais que moram no Paraguai... eu estou sempre indo lá... é pertinho daqui [da escola]... além do espanhol, eu falo muito bem guarani também, né? Só que na minha casa eu não pratico o guarani, eu só pratico só o espanhol. O guarani é muito difícil falar porque meus pais que falam o espanhol e eles não falam muito o guarani... mas ao mesmo tempo eu sou brasileira e falo também o português, só que os brasileiros me chamam de paraguaia, e eu sou também! No início, quando eu era criança ficava um pouco confusa, mas morar aqui em Ponta Porã é assim, é uma mistura...(Entrevista realizada com a professora Ana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

O relato acima retrata esta condição de trânsito entre as culturas brasileira e paraguaia, entre o *ser brasileiro* e *ser paraguaio* que se convertem no *ser brasiguai*, uma nova territorialidade, uma multiterritorialidade que se desenvolve nas tramas territoriais que formam a fronteira.

Esta multiterritorialidade, que acreditamos ocorrer entre os brasiguaios, permite refletir sobre as relações de contato existente entre moradores locais que na escala de sua cotidianidade vivenciam territorialidades próprias que refletem em uma nova forma de apreensão, construção e reconstrução espacial e identitária.

De acordo com Haesbaert (2009b, s/p) a multiterritorialidade pode se manifestar de duas formas:

[...] uma, de caráter mais amplo, que pode ser denominada de “multiterritorialidade lato sensu” ou sucessiva, e que envolve a vinculação de múltiplos territórios (zonais) articulados em rede, implicando, para os grupos sociais, um determinado grau de mobilidade física; e outra, de caráter mais específico, que podemos denominar de “multiterritorialidade stricto sensu” ou simultânea, e que envolve territórios em si mesmos híbridos e/ou que permitem a articulação simultânea com outros territórios (por mecanismos de controle informacional ou virtual). No primeiro caso, nossa hibridização é, digamos, induzida pela mobilidade – é fundamental que vivencemos o deslocamento físico para que tenhamos nossa experiência – e nosso “controle” – multiterritorial, com a importante ressalva de que, obviamente, nem todos os que se movem por diferentes espaços, obrigatoriamente, vivenciam de fato uma multiterritorialidade, para além de seu caráter meramente funcional.

A multiterritorialidade em sua perspectiva implica no “controle” dos territórios e é nesse sentido que acreditamos que os *brasiguaios* em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero vivenciam uma multiterritorialidade na medida em que transitam livremente por vários territórios.

Assim, no caso das cidades fronteiriças, mas não apenas nestas, os sujeitos são portadores de identidades étnico-territoriais distintas e inacabadas, uma vez que, mesmo sendo múltiplas, estão em constante processo de (re) produção. Disso decorre a concepção de “fronteira como possibilidade integradora” que questiona o imperativo de “muro divisor”. Entretanto, estas relações de contato e confronto não estão claramente definidas temporal e espacialmente, pois estão relacionadas às práticas sociais e relações de poder que compõem as práticas de produção espacial, podendo se configurar de modo mais rígido ou mais plástico, dependendo das relações sociais, culturais e políticas que são estabelecidas, criando e recriando territórios.

[...] A demarcação de territórios – sempre uma manifestação de poder – estaria expressando ‘um sistema pleno de limites’. Essa presença contínua, própria da cultura humana, não impede que limites e fronteiras sejam modificados e transgredidos. O futuro pode aprisioná-los com a emergência e a mobilidade de novos valores que a vida da cultura permite insinuar, ainda que lentamente. O limite e a fronteira incorporam, inevitavelmente, o conteúdo histórico e cultural numa superposição cumulativa de tempos e espaços [...] (HISSA, 2002, p. 38).

Dessa forma, a vida humana, dentro ou fora da fronteira, se concretiza pelo movimento do constante *fazer-se*⁶⁷. As identidades individuais e coletivas estão em constante

⁶⁷ Entendemos que o *fazer-se*, em concordância com Goettert (2008), é uma construção que perpassa por diferentes elementos da vida, seja através da fala, da dança, das relações sociais, dentre outros, e que no jogo das relações cotidianas se apresentam também como *desfazer-se* e *refazer-se*.

produção. Em Ponta e Pedro Juan Caballero, é visível a configuração da identidade brasiguiaia como resultado do jogo de trocas materiais e simbólicas entre os sujeitos, que, em determinados contextos, se (re) criam no tempo e no espaço, atribuindo-lhes também novas formas de significação e importância.

As investigações no campo da cultura e do encontro entre grupos étnicos distintos contribuem para uma compreensão maior do panorama cultural e identitário, bem como estas formas de reconhecimento e identificação que se manifestam materialmente no espaço, produzindo suas características e diferenciações, mas, principalmente, nos levam a perceber claramente que as culturas e as identidades apresentam um caráter político no jogo das relações de poder (RAFFESTIN, 1993). Ademais, são passíveis de contestação e transformação no tempo e na história (COSGROVE & JACKSON, 2007). Assim, nos vemos diante da necessidade de repensar o papel que a escola e a educação formal vêm desenvolvendo em contextos específicos de grandes encontros/confrontos culturais, pois afetam diretamente a vida dos sujeitos e, conseqüentemente, a apreensão e produção das relações espaciais.

No âmbito das práticas escolares, dentro ou fora da escola, se coloca uma fronteira que permite vivenciar os entre-lugares, através das práticas entre professores e alunos. Essas práticas se espraiam para além dos muros da escola, refletindo as relações que são desenvolvidas entre estes alunos e os conteúdos que são trabalhados, mas também projetam a interação entre sujeitos com a formalidade que a escola representa. Isso acarreta em um currículo homogêneo que pouco ou nada atende à demanda multiétnica existente, mesmo quando inserida em um contexto tão amplo e diversificado como o que verificamos nas regiões fronteiriças.

Assim, acreditamos que uma forma de entendimento das diferentes concepções e manifestações do território vai além do político-administrativo e nos permite refletir acerca de uma Geografia que considere a interculturalidade e a multietnicidade também como resultado destas (*múlti*) territorialidades que os sujeitos podem desenvolver e, de certa forma, contribuir para que o processo educativo caminhe para uma discussão em que o “ser diferente” não seja condição para inferiorização, seja de brasileiros, paraguaios, indígenas, negros, mulheres, homossexuais, entre outros, enfim, qualquer grupo que venha a sofrer discriminações e preconceitos.

Nesse sentido, acreditamos que a educação, e mais especificamente o ensino de Geografia, possibilita aos sujeitos um (re) pensar da existência humana, de modo que

preconceitos e discriminações não se perpetuem em nossa história, contribuindo assim, para uma maior compreensão dos processos de produção e reprodução socioespacial.

CAPÍTULO III

PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA: CONFLITOS E TENSÕES ENTRE O “SER” E O “NÃO SER” PARAGUAIO

Este capítulo visa discutir a prática docente de professores e professoras de Geografia da cidade de Ponta Porã, tendo como premissa a diversidade cultural, linguística e étnica representada pela intensa presença de alunos *brasiguaios* em algumas escolas brasileiras da cidade.

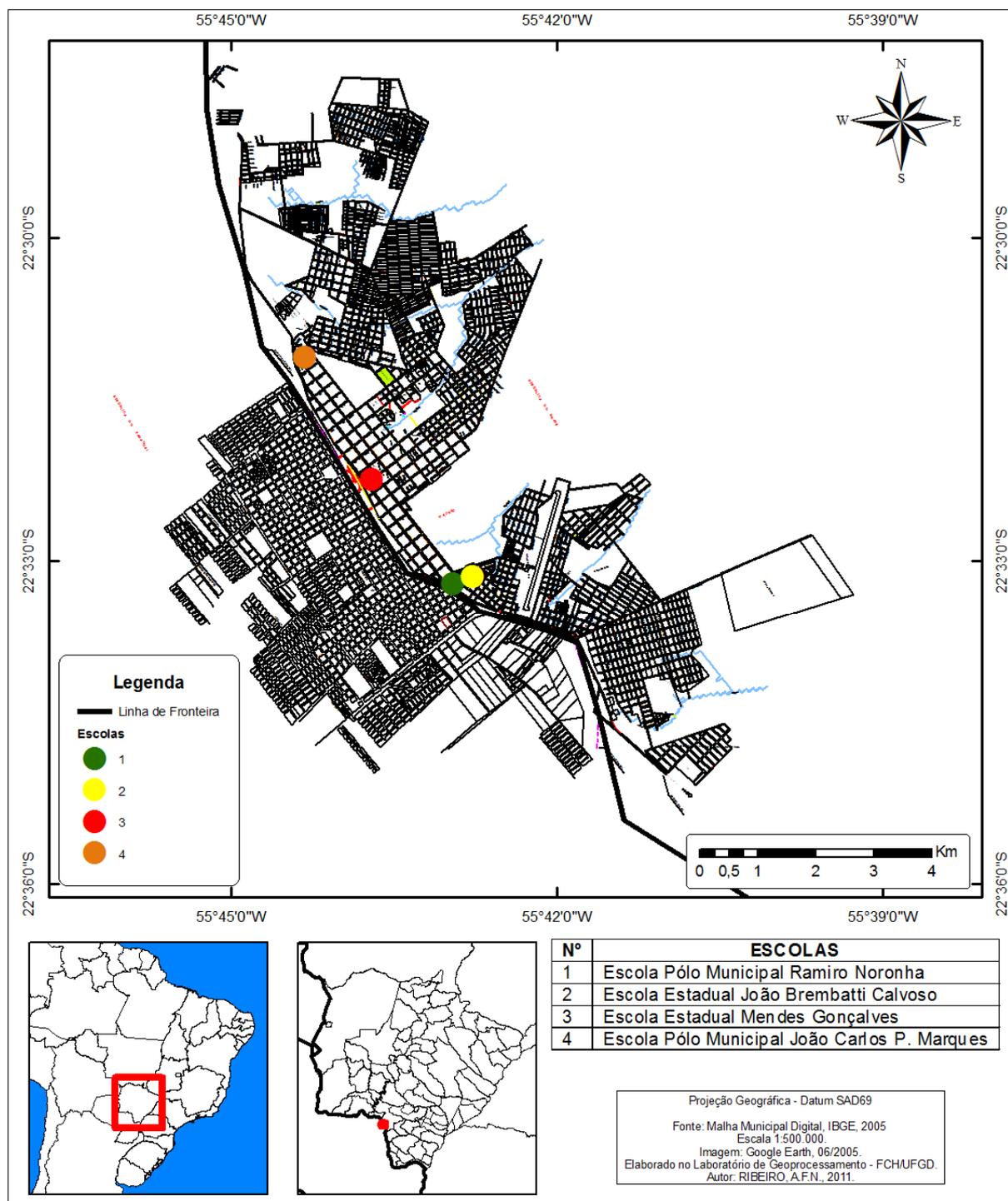
A pesquisa foi baseada em análise qualitativa de dados. Para tanto, escolhemos quatro escolas da cidade, duas municipais e duas estaduais, que contam com maior número de alunos paraguaios, a fim de compreender a prática docente de Geografia. As escolas foram escolhidas através das indicações da Secretaria Municipal de Educação e das orientações das professoras Tereza e Mirian⁶⁸ (representantes da Secretaria Estadual de Educação em Ponta Porã) que, a partir de suas próprias experiências e conhecimento sobre as escolas da cidade, nos indicaram quais recebem maior número de alunos brasiguaios, oficialmente identificados como “alunos de origem paraguaia”⁶⁹.

A partir destas orientações, optamos por trabalhar com professores e professoras que lecionam nas seguintes escolas: Escola Polo Municipal Ramiro Noronha, Escola Polo Municipal João Carlos Pinheiro Marques, Escola Estadual Mendes Gonçalves e Escola Estadual João Brembatti Calvoso. Curiosamente, tais escolas apresentam uma característica em comum: todas estão paralelas à linha do limite internacional entre Brasil e Paraguai, como pode ser observado no mapa a seguir:

⁶⁸ Nomes verdadeiros. Optamos pelos nomes verdadeiros destas duas professoras por acreditarmos que suas indicações em relação às escolas não comprometem suas identidades, ao contrário dos professores e professoras que entrevistamos em relação à prática de ensino, que sua não-identificação durante a redação deste trabalho foi de suma importância para estes se sentissem mais à vontade para falar sobre sua prática de ensino.

⁶⁹ Tal expressão é utilizada oficialmente nas escolas locais do município, pois os alunos e alunas necessitam de documentação que comprove sua origem brasileira para serem matriculados em tais escolas. Assim, sua identidade “paraguaia” é negada e escondida na escola, de modo que “nas escolas brasileiras, oficialmente só há alunos brasileiros” e isso dificulta também o desenvolvimento de alguma política pública diferenciada que busque contemplar a realidade fronteiriça. Desse modo, os representantes das escolas utilizam a expressão “alunos de origem/descendência paraguaia” para se referirem aos alunos entendidos por nós como *brasiguaios*.

Mapa II - Localização das Escolas Pesquisadas



A partir da identificação das escolas, realizamos entrevistas em forma de diálogos informais com as coordenadoras pedagógicas e diretoras e, também, a análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) de cada escola, buscando compreender qual a postura destas em relação ao contexto intercultural vivenciado na cidade e nas escolas. Nesse sentido, contamos com oito entrevistas, entre coordenadoras e diretoras, além das entrevistas que realizamos em momentos posteriores com professores e professoras de Geografia, foco central de nossa pesquisa. Com relação a estes, tivemos a possibilidade de entrevistar oito professores e professoras de Geografia e mais duas professoras, uma de Língua Portuguesa e outra de História, esta última, a professora Mirta, é também coordenadora municipal em Ponta Porã para as disciplinas de História, Geografia e Cidadania.

Nesse sentido, através da realização destas entrevistas, tentamos compreender como se desenvolve o ensino de Geografia em locais cuja especificidade geográfica traz às aulas desta disciplina o *vivido cotidiano* com os conflitos, tensões e dramas que o *viver na fronteira* pode representar.

A localização específica de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero em relação à faixa de fronteira e ao limite internacional entre Brasil e Paraguai faz destas duas cidades locais de intenso fluxo de pessoas oriundas de ambos os países, e que o fazem apenas atravessando uma rua. Entretanto, as fronteiras não se diluem neste *atravessar* e, em muitos casos, ela até se fortalece, pois pode se manifestar de diferentes formas entre os sujeitos. Nesse sentido, uma fronteira não representa apenas um fato geopolítico, mas pode se caracterizar também como uma fronteira identitária ou étnica, como se manifesta em Ponta Porã.

O preconceito e a discriminação que paraguaios sofrem em relação aos brasileiros são formas de manifestação de uma fronteira que, muitas vezes, impede que relações de “reciprocidade solidárias” (GOETTERT & MONDARDO, 2009) possam ocorrer. As fronteiras étnicas e identitárias, que emergem em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, tornam o contato entre brasileiros e paraguaios carregado de tensões permeadas pela relação “eu”/“outro” que pode criar estigmas e rotulações pejorativas, acarretando nos sentidos e sentimentos de inferioridade, que se tornam aceitas e (re) produzidas como tal. Assim, nas fronteiras destas duas

idades, o “outro” passa a ser o *paraguaio*, com toda a carga negativa que a expressão pode trazer⁷⁰.

O *ser paraguaio* passa a ser considerado como sinônimo de “*ser preguiçoso, indolente, falso, criminoso, ilegal*”, dentre outros atributos negativos que se tornam socialmente aceitos. Nesse sentido, o estigma é tão marcante que acarreta na *vergonha* de ser reconhecido como tal. Nesse sentido, a escola e a ação docente de professores e professoras, nestas cidades, têm um papel fundamental no sentido de discutir questões referentes às identidades (pensadas sempre no plural) e alteridade não como polos opostos, mas como interdependentes (SILVA, 2000).

De acordo com as informações que obtivemos por meio de dados da pesquisa, as escolas públicas de Ponta Porã, mesmo recebendo um número intenso de alunos paraguaios, não recebem nenhuma orientação curricular oficial por parte do município ou do estado relacionada a este tipo de situação, o que resulta em processos de não identificação e (re) conhecimento dos alunos para com a escola⁷¹. Em relação às séries iniciais, o problema se torna ainda maior à medida que muitos alunos chegam à escola sem saber falar o português, e os professores e professoras não conseguem se comunicar com os mesmos, o que ocasiona déficits de aprendizado e prejuízo para o desenvolvimento cognitivo destes alunos.

Especificamente no caso da disciplina de Geografia, que nos propomos em analisar, averiguamos como os conceitos de *território* e *fronteira* são discutidos durante as aulas, partindo

⁷⁰ É importante destacar que o “outro” é um elemento relativo e que pode variar de acordo com as escalas de análise. No contexto da fronteira, o paraguaio também considera o brasileiro como seu “outro”. Entretanto, como nos referimos apenas às relações desenvolvidas em Ponta Porã, nosso “outro” é representado como o paraguaio.

⁷¹ É importante lembrar que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Paraguai vem desenvolvendo o “Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira – PEIBF” em algumas escolas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Tal projeto vem sendo executado na fronteira do Brasil com a Argentina desde o ano 2005, contando com um programa de intercâmbio de professores entre estes dois países, mas só no ano de 2009 o projeto foi incorporado na fronteira entre Brasil e Paraguai, na qual existem duas escolas que realizam este tipo de programa. No lado brasileiro, a única cidade contemplada é Ponta Porã. Inicialmente o projeto é destinado a alunos da educação básica de ambos os países, mas o objetivo é que o mesmo seja ampliado para os demais níveis [fundamental e médio] (SED/MS, 2010). De acordo com o Ministério de Educação (MEC), “O Programa Escolas Bilingues de Fronteira / PEBF nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil”, representando um “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, 2011). Além desta iniciativa, há também por parte da Escola Polo Municipal Ramiro Noronha o projeto “Dois Países: uma só cultura”, que busca trabalhar aspectos referentes à interculturalidade existente na escola e na fronteira, incentivando “[...] entre os alunos, o respeito ao outro, a valorização da identidade social e cultural de cada um [fazendo] com que os alunos se conscientizassem de seus valores individualmente, propiciando atividades que permitam expor a cultura, o valor histórico e social dos alunos, mostrando-lhes modos de convivência sem atritos e com troca de experiências e informações” (CANDIA, 2009, p. 33).

das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação ao *estudo do lugar* como *elemento vivido e real* e que deve ser trabalhado pelos professores. Neste caso, em função da localização da cidade, as noções de fronteira e território são vivenciadas com grande intensidade pelos sujeitos, pois estão em uma fronteira internacional. Entretanto, estes elementos aparecem como fatos distantes da vida cotidiana dos sujeitos, sem que haja uma interrelação com os conteúdos ministrados durante as aulas.

Acreditamos que a escola se configura no contexto fronteiriço como um território de contato onde se encontram e se formam múltiplas identidades, onde alunos e alunas, professores e professoras de diferentes identidades e nacionalidades se encontram num movimento de contato e confronto, de limites e possibilidades para que novas formas de pensar e viver a/na fronteira se tornem possíveis. Nesse sentido, o ensino de Geografia contrui na medida em que busca compreender as configurações socioespaciais, sendo esta disciplina entendida, como propôs Kaecher (1999), o nosso *dia-a dia*.

3.1 Fronteiras: desafios e possibilidade para a prática docente de geografia

“[...] A geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das idéias que formam dele [...]”. (MOREIRA, 2007, p. 105).

A epígrafe acima nos remete ao papel da Geografia escolar no processo de ensino/aprendizado e à forma como somos educados para *ler* o mundo mediante nossas ideias. Sendo a escola um ambiente de construção de conhecimento, professores e professoras desempenham uma função social de grande valia, pois é a partir destes locais e destes profissionais que novas formas de pensar, novas ideias, novos conhecimentos e novas racionalidades a respeito do mundo e dos seres humanos podem se (re) fazer, surgindo novas configurações espaciais.

Em Ponta Porã, a relação entre professores e alunos (brasileiros e paraguaios, não necessariamente nesta ordem) nas salas de aula nos faz refletir sobre a institucionalização da Geografia como disciplina escolar, uma vez que consta em seu currículo um forte teor

nacionalista (PEREIRA, 1999, DEL GÁUDIO; BRAGA, 2007), evocando uma relação direta com a formação do Estado-nação, de modo que os conteúdos e a metodologia utilizada pelos professores, desde a institucionalização desta disciplina, apresentavam um caráter homogêneo no sentido de contribuir para o reconhecimento e identificação da nação pelo povo⁷² (DEL GÁUDIO; BRAGA, 2007).

Os primeiros postulados da Geografia enquanto saber científico surgem na Alemanha, por volta do século XIX. Entretanto, o conhecimento referente à localização e distribuição dos fatos e fenômenos e a confecção de mapas já era uma prática comum aos príncipes, reis, comerciantes, conselheiros de Estados, enfim ao conjunto de pessoas que desempenhavam qualquer atividade além dos limites do quadro familiar local (PEREIRA, 1999). Desse modo, desde seus primórdios, a Geografia já esteve ligada a questões relacionadas ao domínio de determinadas áreas.

A Geografia realizada nesse período embasava-se na descrição da população e atividades desenvolvidas, institucionalizando-se como cátedra universitária a partir de 1756, com Immanuel Kant (1724-1804), na Universidade de Königsberg na Alemanha. É importante frisar que o que conhecemos hoje por Alemanha ainda não havia passado pelo processo de unificação de seu território, de modo que a introdução da Geografia no currículo escolar estava comprometida com a ideologia do Estado-nação que se formava, no sentido de criar uma ideia de homogeneidade e identificação capaz de acabar com as disputas internas entre os Estados independentes que faziam parte da Confederação Alemã⁷³.

Nesse sentido, Pereira (1999) afirma que a disciplina de Geografia nasce comprometida com dois fatores iniciais: o Estado-nação e o capitalismo em ascensão.

[...] o ensino de geografia, ao ser introduzido nas escolas, já surge comprometido não apenas com a formação do Estado nacional, mas também com o capitalismo nascente, já que, para obter a almejada unidade interna alemã, é preciso ocultar a divisão social do trabalho inerente ao próprio

⁷² De acordo com Del Gáudio e Braga (2007), a própria palavra “povo” evoca um sentido abstrato de homogeneização, na qual todos são incluídos na mesma classificação, que alude a uma falsa ideia de “igualdade”.

⁷³ Tal Confederação consistia em uma região formada por 38 Estados independentes comprometidos a defenderem a soberania das monarquias dos Estados participantes. Dentro desse aglomerado de monarquias, Áustria e Prússia sobressaiam-se enquanto as mais influentes nações da Confederação. Entretanto, em 1866, com a deflagração de um desgaste político entre a França e a Prússia, o governo de Otto Von Bismarck, então primeiro-ministro da Prússia, tinha em mãos a última manobra que consolidou o triunfo unificador. Com a vitória na Guerra Franco-Prussiana, em 1870, a Prússia conseguiu unificar a Alemanha. O rei Guilherme I foi coroado como kaiser (imperador) da Alemanha e considerado o líder máximo do II Reich Alemão.

capitalismo que precisa ser consolidado. Assim sendo, a construção da geografia moderna vincula-se a duas determinações fundamentais: a formação do Estado nacional alemão e a expansão do sistema escolar (PEREIRA, op. cit. p. 39-40).

De acordo com esta autora, a disciplina de Geografia e também a escola pública são elementos que se configuraram no processo de desenvolvimento capitalista, bem como dos ideais iluministas⁷⁴ de “igualdade e liberdade”. A escola e a educação pública adquirem uma função de extrema importância, sendo defendida como “[...] um meio capaz de difundir os conhecimentos necessários à formação de todos os cidadãos. Esse é o contexto que faz com que a escola a partir do século passado apareça nas constituições como *direito e dever do Estado* [...]” (PEREIRA, 1999, p. 22).

A escola pública, nesse sentido, está vinculada aos interesses capitalistas e à ascensão da burguesia. Com a escola pública, questiona-se o legado medieval de que as diferenças sociais entre nobres e servos eram preceitos divinos (assegurados por Deus), sendo estas substituídas pelo mérito escolar, que traz a possibilidade de ascensão social na ordem burguesa.

A transformação de súditos em cidadãos, fundamental para a ruptura do modo de produção feudal e a implantação do modo de produção capitalista, só pôde ser alcançada através da educação. A escola surge, então, como um instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, retirando os homens do estado de ignorância em que se encontram e, ao mesmo tempo, inserindo-os na concepção burguesa que emerge na sociedade. Interessada em mudanças, a burguesia que inicialmente defende a igualdade e a liberdade como essenciais ao homem, ao se consolidar no poder, desloca os seus interesses de transformação para a perpetuação da sociedade. É nesse contexto que expansão do sistema de ensino passa a servir para assegurar a hegemonia burguesa reproduzindo as relações de classe existentes e garantindo, ao mesmo tempo, a expansão do capitalismo (PEREIRA, 1999, p. 25).

⁷⁴ O pensamento iluminista se configura a partir do século XVIII, também chamado de Século das Luzes, baseado no pressuposto da razão humana e da racionalidade científica, na qual o homem racional se sobrepõe à natureza, dominando-a. O ideal iluminista defende uma maior ampliação da formação social e cultural para todos independente da classe social ou credo religioso, podendo, assim, ocorrer uma transformação social efetiva. Assim, todos os homens são considerados iguais em função da característica comum da racionalidade inerente ao ser humano e não mais nos fundamentos divinos expressos e garantidos por Deus. Para Porto Gonçalves (2006), com o advento da racionalidade científico-matemática, a relação entre homem e natureza passa a ser separada, na qual o domínio da natureza se concretiza como principal característica, resultando em uma sociedade baseada em ideais de acumulação de riquezas (capitalista).

Nesse contexto, a expansão do sistema de ensino escolar público teve como fundamento inicial o comprometimento com a ideologia burguesa de reprodução de uma ordem social e de homogeneização cultural, unindo *todo o povo* em torno dos *mesmos interesses*.

Assim, a escola e o sistema de ensino público têm sua origem vinculada à consolidação da burguesia e também à fundamentação do Estado-nação, representando um importante elemento na estruturação da nação e da identidade nacional. As escolas que surgiram no interior da Europa no século XIX apresentavam um caráter nacional, comprometidas com o nacionalismo patriótico, que deram sustentação ao Estado e o reconhecimento do povo como constituinte do mesmo (PEREIRA, 1999).

É nesse contexto que a Geografia passa a fazer parte do currículo escolar, pois estava estritamente comprometida com a hegemonia do Estado nacional. Fazia-se necessário para a população o conhecimento dos limites e fronteiras de seu país, bem como reconhecimento de uma cultura, tradição e língua comuns a todos. Conforme Pereira (op. cit.):

[...] Para construir a nacionalidade, uma identidade nacional, faz-se necessário anular as diferenças como diferenças e forjar uma unidade ideal. A divisão social precisa ser ocultada para que se crie uma comunhão entre os que nascem num mesmo lugar, falam a mesma língua e respeitam as mesmas tradições. A língua encarna a possibilidade de uma unidade cultural, unidade intrinsecamente ligada a um tempo (história) e a um espaço (geografia). A geografia é incluída dos currículos por razões geopolíticas, enquanto não só marca a naturalidade do homem no espaço, mas também sustenta que o homem só é humano porque incluído num espaço politizado, nacional. A geografia analisa o físico, mas o estudo do físico em si mesmo não tem sentido. Ele só terá se for considerado como dominado pelo homem ligado à idéia de um espaço em que se exerce uma determinada cidadania [...] (p. 27-28).

A Geografia escolar tinha como característica neste período dar conhecimento da base física do país, bem como atuar como elemento formador de uma unidade entre as pessoas que estavam sobre o mesmo território. Nesse sentido, o caráter público do ensino possibilitou que este chagasse a diversas camadas sociais.

Posteriormente, já no século XX, a proclamação da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” reforça a necessidade e importância do direito à educação e ao ensino como meio para alcançar maior desenvolvimento e progresso humano, tendo em vista a igualdade entre os homens:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, s/p).

A referida Declaração afirma, no seu Artigo I, a concepção de igualdade entre os homens em direitos e deveres perante a sociedade: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. O princípio de igualdade entre os seres humanos, que rege esta Declaração, traz consigo os ideais burgueses nos quais a “igualdade” esconde a divisão social em classes e as desigualdades de interesses e ações entre elas.

Tanto o ensino formal quanto a disciplina de Geografia apresentam um caráter homogêneo no processo de ensino/aprendizagem. A identidade nacional comum a toda a população se fazia como realidade que deveria ser afirmada no contexto escolar. Nesse sentido, muitas concepções do ensino, fortemente vinculado à base nacional, e que ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, são reflexos dessa forte concepção clássica que embasou a origem da escola e da inserção da Geografia no currículo escolar⁷⁵.

⁷⁵ Não é nosso objetivo discutir as concepções e abordagens das diferentes correntes teóricas que influenciaram o pensamento geográfico, entretanto, não podemos negar que estas contribuíram imensamente para a evolução da Geografia como Ciência e também como disciplina escolar, embora autores como Kaecher (2007) afirmem que a Geografia escolar pouco tenha sido influenciada por tais correntes. Desde seu surgimento como ciência, a Geografia é permeada por correntes teórico-metodológicas distintas entre si, indo desde as mais tradicionais de cunho positivista, passando pela corrente teórica (neopositivista) com análises estatísticas e matemáticas até chegar à Geografia Crítica. A Geografia brasileira, especialmente a partir da década de 1970, sofreu várias críticas em relação ao conteúdo e à forma com que esta ciência vinha sendo trabalhada nas escolas e também quanto aos referenciais teórico-metodológicos de suas pesquisas. Nesse sentido, convém destacar a importância que o 3º Encontro Nacional de Geógrafos realizado em 1978 representou para as discussões e críticas à Geografia, consolidando, assim, a corrente da Geografia Crítica, de cunho marxista cujas análises partiam do materialismo histórico e dialético. (CAVALCANTI, 1998). Influenciados pela Geografia Crítica, muitos pesquisadores passam a elaborar propostas curriculares e didáticas voltadas para o ensino fundamental, buscando contemplar a realidade vivenciada pelo aluno no processo de ensino. Contudo, uma importante crítica à implantação da Geografia Crítica na escola é feita por Straforini (2004, p. 49), pois, para ele, “[...] a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual [...]”. Como resultado desse processo vertical de imposição de conteúdos, o ensino de Geografia continuou distante da realidade do aluno, “[...] o que houve foi a substituição de conteúdos neutros e descontextualizados por conteúdos pretensamente críticos” (p. 50), mas sem sua devida problematização, acarretando um desinteresse por parte dos alunos com relação à Geografia, sendo este um dos motivos da “crise da geografia escolar” que Straforini chama a atenção.

De acordo com Zanatta (2000), no caso brasileiro, o ensino de Geografia e a educação em geral passaram por intensas transformações na década de 1990 em decorrência da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96). Tal Lei encadeou maiores discussões referentes à formação de todos os profissionais envolvidos com a prática educativa. A partir de sua implementação, entrou em vigor uma nova política de formação de professores. Assim, iniciou no país uma reforma nos cursos de graduação, principalmente aqueles voltados para os cursos de licenciatura. Entretanto, como afirma Straforini (2004, p. 47):

[...] as transformações educacionais nos anos 90 não foram, em hipótese alguma, respostas internas aos problemas educacionais brasileiros, mas sim ações para atender aos interesses e ordens externas, principalmente as advindas das grandes agências de financiamento, como Banco Mundial e FMI. A agenda política educacional foi estabelecida e implantada sem o debate com a sociedade brasileira, configurando-se como reforma pautada nos interesses externos, logo, uma reforma verticalizada, atingindo todos os níveis escolares, da unidade escolar ao sistema educacional brasileiro. Dentre as recomendações impostas por essas agências, podemos destacar a transferência das responsabilidades antes pertencentes ao Estado para as unidades escolares, o processo de avaliação do sistema, em todos os níveis de escolaridade por meio de provas aplicadas aos alunos e a definição dos parâmetros e diretrizes nacionais.

Esta nova política educacional, bem como o sistema de avaliação implantado em seu interior e que ainda hoje está em vigor sob a forma de “Prova Brasil”⁷⁶, “ENADE”⁷⁷, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino nacional, influenciaram tanto na formação de

⁷⁶ A Prova Brasil tem por objetivo produzir diversas informações sobre o ensino brasileiro, avaliando cada escola e os municípios individualmente, para auxiliar os órgãos governamentais no desenvolvimento de políticas públicas que possam trazer melhorias para a qualidade do ensino. As avaliações da Prova Brasil são parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo desenvolvida e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC). No ano de 2005, foi realizada a sua primeira edição, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. A Prova Brasil foi realizada em 5.387 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.392.880 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (atualmente 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), distribuídos em 125.852 turmas de 40.962 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada. Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e, ainda, nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2011).

⁷⁷ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. (BRASIL, 2011).

professores como na forma e conteúdo da educação brasileira. Com relação aos efeitos da implantação da LDB para o ensino de Geografia, Straforini (2004, p. 48) aponta:

A política educacional visava, sobretudo, resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, incentivando a essência da cultura neoliberal no seio do sistema educacional: a competitividade e o meritismo. Cobradas, as escolas esforçam-se na busca de tais resultados divulgados nos meios de informação, utilizados pelo poder público como instrumento de distribuir verbas. Para atingir tais resultados, amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as escolas passaram a diminuir a carga horária de disciplinas como Geografia e História para aumentar as que mais pesavam nessas avaliações: Matemática e Língua portuguesa.

Desse modo, disciplinas como Geografia e História além de “perderem espaço” no currículo escolar, passam também a seguir normas e regras propostas de forma vertical para o ensino. Nesse contexto, podemos destacar a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A implantação provocou um intenso debate no meio acadêmico, tanto no sentido de defender sua importância, como na realização de intensas críticas, como pode ser observado nas teorizações de Sposito (1999), Oliveira (1999) e Gonçalves e Almeida (2007).

No mesmo sentido adotado por Straforini em relação à LDB, Sposito (1999) e Oliveira (1999) são enfáticos sobre a implantação dos PCN, ressaltando que estas medidas fazem parte do “[...] conjunto de políticas que visam implementar o neoliberalismo no Brasil”, através da descentralização da educação, saúde, dentre outros (OLIVEIRA, 1999, p. 65). Mas essa descentralização não pode implicar em descontrole, e é nesse sentido que os PCN tornam-se importantes como elementos de controle do Estado.

Esse conjunto de propostas, medidas e ações só pode ser denominado de ‘pacote’, com o objetivo de se observar que há, por parte do governo federal, uma clara intenção de implantar um novo perfil à educação brasileira. Por outro lado, o rótulo de ‘pacote’ não quer designar, necessariamente, homogeneidade ou coerência entre essas propostas, medidas e ações, embora às vezes isso possa ser notado (SPOSITO, 1999, p. 20).

Acreditamos, entretanto, que é possível, a partir de uma proposta nacional do PCN de Geografia, realizar um ensino que não reproduza necessariamente estas concepções homogêneas,

e isso se torna possível principalmente através do estudo da categoria lugar, que é tratada no referido parâmetro como de suma importância para a Geografia escolar. De acordo com os PCN de Geografia, o objetivo da Geografia escolar⁷⁸ está em:

[...] estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1999, p. 26).

Desta forma, professores e professoras devem, através do contato com alunos e alunas, produzir conhecimento sobre o meio circundante, sobre o cotidiano, que se expressa geograficamente através do lugar. Assim, “[...] o estudo do lugar é de vital importância, visto ser nele que as pessoas vivem a sua existência mais íntima, que é o seu mundo imediato, percebendo a partir dele, o espaço [...]” (TERENCIANI, 2008, p. 23).

Percebemos nos PCNs de Geografia a ênfase ao saber geográfico para a construção e solidificação das identidades para com o lugar onde se vive e a “nação brasileira”, ao mesmo tempo configurando as identidades locais e a “homogeneidade nacional”:

O estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 39).

Mesmo fazendo referência à diversidade cultural que constitui o território nacional, os PCNs não fazem referência à peculiaridade das áreas de fronteira brasileira. Todavia,

⁷⁸ Não é nosso objetivo aqui analisar o conteúdo dos PCN, mas sim discuti-los como referencial que embasa as práticas docentes, bem como os referenciais curriculares elaborados pelos governos estaduais e municipais e que seguem suas orientações.

acreditamos que através da categoria *lugar* estes temas podem ser trabalhados em sala, elencando as especificidades de cada região.

Na leitura de Gonçalves e Almeida (2007), nos PCNs de Geografia duas lógicas contraditórias tornam-se possíveis no processo de ensino/aprendizagem: uma voltada à racionalização e controle social e outra de resistência, de modo que esta última se dá principalmente através do estudo do lugar, como categoria de análise e como expressão da vida, “onde se articulam e se configuram as identidades individuais e sociais, com seus fragmentos e dinamismos” (p. 242). Assim, continuam as autoras:

A leitura dos conteúdos sobre o lugar que os PCNs apresentam (sic) revela indícios de como os sistemas escolares foram e continuam sendo um dos mais intencionalmente capturados e usados para a difusão dos processos de racionalização, sistematização e controle social, a fim da manutenção das metas e padrões hegemonicamente pré-definidos. Como mais um instrumento deste sistema, os PCNs projetam demandas e conseqüências várias e contraditórias sobre os sistemas educativos. São, ao mesmo tempo, requisitados tanto para servir à lógica dominante e globalizante quanto resistir a ela (p. 234).

Através do lugar e sua representação para alunos e alunas, é possível, na concepção de Gonçalves e Almeida (op. cit.), resistir à lógica homogênea expressa nos PCNs. Assim, acreditamos que, em nosso caso específico de análise, voltada para a cidade de Ponta Porã, o estudo do *lugar* pode despertar alunos e alunas para o contato e interação internacional entre Brasil e Paraguai, entre brasileiros, paraguaios, brasiguaios e outros grupos de imigrantes que encontraram na fronteira o lugar de sua vivência e sua existência, entre tensões, conflitos, contatos e possibilidades que a fronteira representa.

Para a Geografia escolar, a fronteira através do estudo do *lugar* traz múltiplas possibilidades de estudo, principalmente em função da diversidade de alunos com nacionalidades distintas. Estas podem ser trabalhadas dentro e fora da sala de aula, analisando como esta diversidade se representa no local, influenciando direta e indiretamente na (re) produção do espaço. De acordo com Callai (2008), os lugares “ao mesmo tempo em que podem acolher, podem excluir [os sujeitos], dependendo das relações econômicas, da cultura, do acesso aos bens produzidos socialmente, e que muitas vezes são apropriados particularizadamente”. Continuando, a autora afirma:

Cada lugar tem uma força, tem uma energia, que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Esta não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social, na vivência diária dos homens que habitam no lugar, do grau de consciência das pessoas como sujeitos de um mundo em que vivem, e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida [...] (p. 121).

Entretanto, percebemos ainda uma grande dificuldade por parte de professores e professoras em trabalhar a realidade do aluno a partir do lugar. E mesmo no caso de conceitos importantes que são vivenciados diariamente, como no caso a fronteira internacional, na concepção dos professores e professoras das escolas pesquisadas, esta se apresenta de forma distante, sendo trabalhada e discutida apenas onde “manda o currículo”. Ou seja, onde os referenciais e guias curriculares indicam que estas sejam trabalhadas, em geral no 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, ao discutir a formação e os limites dos Estados, como pode ser observado nas tabelas a seguir:

Tabela II - Eixos de Estudos propostos nos PCN de Geografia para o terceiro ciclo⁷⁹

EIXO 1: A GEOGRAFIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA E COMPREENSÃO DO MUNDO	A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza); A conquista do lugar como conquista da cidadania.
EIXO 2: O ESTUDO DA NATUREZA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O HOMEM	Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem; A natureza e as questões socioambientais.
EIXO 3: O CAMPO E A CIDADE COMO FORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS	O espaço como acumulação de tempos desiguais; A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade; O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira; A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade.
EIXO 4: A CARTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO NA APROXIMAÇÃO DOS LUGARES E DO MUNDO	Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente; Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares.

Fonte: BRASIL, 1998.

Org.: TERCENIANI, 2011.

⁷⁹ O Terceiro Ciclo corresponde aos atuais 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental.

Tabela III - Eixos de Estudos propostos nos PCN de Geografia para o quarto ciclo⁸⁰

EIXO 1: A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS E AS NOVAS TERRITORIALIDADES EM REDES	A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização; A globalização e as novas hierarquias urbanas.
EIXO 2: UM SÓ MUNDO E MUITOS CENÁRIOS GEOGRÁFICOS	Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras; Uma região em construção: o Mercosul; Paisagens e diversidade territorial no Brasil.
EIXO 3: MODERNIZAÇÃO, MODOS DE VIDA E A PROBLEMATICA AMBIENTAL	O processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais; Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar; Ambiente urbano, indústria e modo de vida; O Brasil diante das questões ambientais; Ambientalismo: pensar e agir.

Fonte: BRASIL, 1998.

Org.: TERCENIANI, 2011.

Estes são os conteúdos indicados para serem trabalhados durante o Ensino Fundamental, com alunas e alunos que estão entre o 6º e o 9º ano. Entendemos que, embora exista esta indicação de conteúdos, cabe aos professores e professoras adotarem a postura teórica com a qual os mesmos serão abordados. É a forma de abordagem dos conteúdos que vai diferenciar o tipo de ensino que será realizado na escola. Nesse sentido, a realização das entrevistas com professores de Ponta Porã foi de extrema importância para compreensão do exercício desta disciplina nas escolas locais. Através dos dados obtidos nas entrevistas, percebemos que professores e professoras apresentam dificuldades em trazer o cotidiano dos alunos e alunas para as discussões em sala, ficando presos às indicações curriculares distantes da vida dos alunos. Um exemplo que pode ser discutido aqui diz respeito à própria fronteira Brasil-Paraguai, que apesar de ser um fato social vivenciado diariamente, é trabalhada apenas quando indicada no currículo, conforme nos indicam abaixo o professor Pedro e as professoras Paula e Maria, embora esta seja uma concepção corrente em todas as entrevistas:

⁸⁰ O Quarto Ciclo corresponde ao 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental.

Fronteira vai aparecer, por exemplo, assim, no 6º ano, que aí tá dentro dos conteúdos. No 8º ano também, quando você trabalha... o Continente Americano, então nessas duas aí e no... No 7º ano também, porque você vai trabalhar Brasil, aí de uma certa forma você tem que trabalhar todas as fronteiras, aqui no Brasil fala dos limites. Então 6º, 7º, e 8º você trabalha, você vai abordando aos pouquinhos ...eles vão estar entendendo a questão dos limites, mas não é de um país para outro não. O que é fronteira? Eles só vão aprender isso daí... no 7º ano quando vai trabalhar Brasil, aí você pode aprofundar mais. Depois no 8º ano, que você trabalha especificamente todos os países, do Continente Americano, aí você vai trabalhar os países platinos, Paraguai, Uruguai e Argentina, aí você dá mais uma engrenada... Você trabalha mais nessa questão. Porque aí você tem, como você tá na faixa de fronteira, você pode trabalhar, por exemplo... Junto com a disciplina de história a guerra do Paraguai, aí você tem aqui aonde que aconteceu batalha final da Guerra do Paraguai... Cero Corá, você tem também o Parque do Dourado que fica no município de Antônio João, onde teve também um confronto, não é, quando o Paraguai invade o Brasil. (Entrevista realizada com o professor Pedro, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

É, na economia no 8º ano quando você trabalha, você vê os países andinos, né? Ali, a questão do fluxo da diferença dos aspectos econômicos, você consegue diferenciar por eles, até a origem né? Deles assim... os paraguaios aí você fala como que é a questão, aí eles conseguem ver como que é a economia, porque que é uma economia bem menor, né? Não tem grande desenvolvimento, é mais subdesenvolvido. Por que a fertilidade, a questão do solo na questão do desenvolvimento, então você trabalha muito isso em geografia. Você já não trabalha essa diversidade deles cultural assim, a gente não usa outra forma de trabalhar. (Entrevista realizada com a professora Paula, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

O conteúdo é trabalho mais especificamente no 9º, no primeiro bimestre, quando eles [alunos e alunas] estudam o tema: 'Estado, Território e Nação'. Esse é o primeiro conteúdo da ementa do 9º ano. No 9º ano os alunos apresentam noções sobre o conteúdo e não tem problema nenhum em trabalhar. Mesmo com alunos que vem do Paraguai, eles já estão estudando aqui faz muito tempo, quase não se percebe que eles são paraguaios. (Entrevista realizada com a professora Maria, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Percebemos aqui que em raros momentos a *fronteira* aparece como parte da realidade vivida por alunos e alunas, professores e professoras. Quando aparece, é em referência à Guerra do Paraguai, não fazendo qualquer menção à realidade socioespacial da cidade. Na fala da professora Maria, vimos a referência à presença de alunos e alunas *brasiguaios* em sala de aula, mas, esta realidade não é trabalhada. A fronteira se resume a um conteúdo que deve ser trabalhado, aos poucos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, pois a ementa curricular assim determina. Percebemos um distanciamento da Geografia com a realidade social que é vivenciada, e (re) produzida pelos sujeitos cotidianamente.

A Geografia é tratada por professores e professoras apenas como uma disciplina a mais que está inserida no currículo escolar. Isso se configura como a imagem que alunas e alunos também terão da Geografia, como uma disciplina “chata” e sem sentido para sua vida. Isto nos leva a crer que o problema que aqui se coloca é justamente a concepção hegemônica de Geografia (ligada ao currículo oficial e sua gênese com o Estado-nação) que precisa ser questionada e repensada no sentido de conceber a Geografia como um instrumento para o exercício cognitivo de apreensão dos fenômenos que se espacializam em diversas escalas.

Embora as concepções sobre *fronteira e território* apareçam, geralmente, distantes da vivência cotidiana na prática de ensino de Geografia, há algumas concepções distintas, que buscam contemplar, através destes conceitos, a diversidade cultural e o contexto intercultural existente na fronteira de Ponta Porã. Nesse sentido, nos baseamos nas afirmações da professora Laura que, além de ser professora de Geografia, é também coordenadora pedagógica, quando esta afirma que a ementa curricular existe, mas que esta não é um empecilho para que questões relativas à *diferença cultural* sejam desenvolvidas junto aos alunos.

Nós temos uma ementa, e você sabe que ementa a gente tem que seguir. Então, a gente trabalha a parte cultural, que é em História, Geografia... geralmente a gente fala no contexto do nosso conteúdo, a gente fala a diferença. A gente fala do nosso contexto, a gente mostra numa explicação, por exemplo, se você vai falar do Centro-Oeste, você tem que falar de Pedro Juan Caballero, de Amambay, dessa região. Então você vai mostrar a diferença cultural, a diferença econômica, a diferença... Mas nós não temos um conteúdo específico que trabalhe isso, com o fato específico de Ponta Porã, mas a orientação que damos aos professores é essa, tentar inserir dentro dos conteúdos indicados na ementa a nossa realidade. (Entrevista realizada com a professora Laura, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani, grifo nosso).

Laura destaca as questões das *diferenças* presentes no contexto fronteiriço e da importância de que estas sejam inseridas na prática docente da disciplina de Geografia. A ementa curricular não se apresenta como um problema ou dificuldade para inserção de temas sobre diversidade e diferença cultural, nem em relação à realidade fronteiriça. O que falta, na maioria das vezes, é o entendimento da Geografia como realidade socioespacial presente na vida dos sujeitos, sejam eles professores e/ou alunos.

Percebemos no relato de Laura que a ementa curricular, que tantos acreditam que deva ser seguida inviolavelmente, apresenta aberturas, mas que estas dependem da concepção

teórica e política do professor ou professora que a adota. Nesse sentido, temos uma importante crítica feita pela professora Mirta Mabel, *brasiguaiia*, Coordenadora da área de Geografia, História e Cidadania, da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã. Para ela, existe um grande problema de formação de professores e também a falta de uma formação continuada quando estes terminam a graduação. Assim enfatiza a professora Mirta:

[...] tem um grande problema de formação de professores, muito defasado, muitos não dominam o seu conteúdo, é muito sério. É... aí você começa a ver que eles não dominam, não sabem qual é a teoria que vai basear, fundamentar sua prática e o livro didático é tudo na maioria das vezes. Aí e, outra coisa, com relação à ementa, eles... claro, a ementa é um parâmetro, mas o seguem ao pé da letra... mas ela é flexível, e eles (os professores) se baseiam muito na ementa e muito no livro didático. [...] Então eu percebi que o problema é macro. Então, nós estamos dentro de um sistema maior que reflete nesse tipo de professor e eu vejo que tem muito esse tipo de discurso [...] que o professor é o culpado de tudo, que o professor não dá conta, aluno fica doente a culpa é do professor, tudo recai nas costas do professor. Eu já vejo que é diferente: ele é reflexo de um sistema maior, a falta de uma política pública que veja essa questão da formação. (Entrevista realizada com a professora Mirta, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Em sua fala Mirta chama-nos a atenção quando afirma que muitos professores e professoras não dominam seu conteúdo e acabam seguindo veementemente a ementa curricular e o livro didático justamente por falta de uma postura teórica que embase sua prática em sala de aula. Realmente, com base nos dados de pesquisa, observamos que a ementa é rigorosamente seguida, de modo que professores e professoras têm grandes dificuldades em trabalhar elementos que não estejam inscritos na mesma, o que nos faz retornar a nossa afirmação anterior de que a Geografia é entendida apenas como conteúdo, sendo esta concepção reproduzida nesta prática docente – postura teórica significa também clareza sobre o papel da Geografia no processo de formação dos alunos.

Verificamos que, em alguns momentos, várias professoras procuram à sua maneira tentar trazer o cotidiano fronteiriço para sua prática, mas percebemos que esta situação aparece com maior intensidade nos relatos dos *brasiguaios*. Assim, temos a fala da professora Ana, *brasiguaiia*, que mora e trabalha no Brasil:

Procuramos sempre consolidar o trabalho entre fronteiras colocando a identificação da nossa cidade, nosso país e também trabalhar um pouco da cultura deles [do Paraguai]. Inclusive quando tem teatros, apresentações de

trabalhos, feira, danças folclóricas, principalmente aqui na escola onde eu trabalho tem uma professora que todos os anos ela apresenta danças folclóricas com as meninas muito bem representadas. Tem até encenação de Nossa Senhora de Caacupé que o dia dela está chegando que é 8 de dezembro. Isso na área de língua espanhola que é pra se trabalhar com os alunos esse tipo de identificação que para os alunos que moram do lado de lá e aqui que é para conhecerem melhor a identidade um do outro, para que não haja desavença entre as culturas. (Entrevista realizada com a professora Ana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Observamos que, para as professoras *brasiguaias*, a questão da diversidade cultural e, principalmente, os preconceitos e discriminações que alunos *brasiguaios* sofrem nas escolas brasileiras são facilmente identificados, justamente por reconhecerem que vivenciaram estas mesmas situações na infância passada. Já para os professores e professoras brasileiros, a diversidade fronteiriça aparece como um elemento distante; os conflitos são velados ou quando são reconhecidos, aparecem como fatos distantes do “conteúdo” e, por isso, não são discutidos. De acordo com a postura intercultural em educação, os preconceitos e discriminações só podem ser quebrados a partir de seu questionamento, mas o professor deve estar atento em sala, buscando problematizar tais conflitos a fim de que novas formas de pensar possam se formar na escola, e que estas consigam perpassar os seus muros (MOREIRA & CÂMARA, 2008).

A postura limitada quanto à diversidade e diferença cultural em áreas fronteiriças ou outros locais resulta no fato de que quando estas aparecem no contexto escolar ficam restritas a datas comemorativas e festas folclóricas, como se fossem fatos isolados no calendário escolar. Nesse sentido, Gonçalves e Almeida (2007) consideram necessário que o ensino de Geografia, através das ações sociais, contribua para que a educação intercultural realmente promova respeito entre os sujeitos. Para que a prática docente e a ação escolar da Geografia como disciplina tragam mudanças à base social, as autoras julgam ser imprescindível que tenhamos uma postura aberta em relação à pluralidade cultural apresentada e indicada pelos PCNs.

Uma Geografia Escolar com este enfoque requer mais que uma mera introdução de unidades temáticas sobre ‘Pluralidade Cultural’, atividades isoladas ou limitadas às datas comemorativas. É no sentido de superar reducionismos como estes que vimos ressaltando a importância das práticas curriculares que buscam enredamentos dos saberes e das práticas desenvolvidas nos ou sobre os espaços-tempo cotidianos dos sujeitos escolares. Currículos praticados por meio da consideração das representações espaço-temporais e de seu entrelaçamento tanto com lógicas estruturais do espaço mais amplo, quanto com a configuração territorial do lugar de contigüidade. Também práticas de sala de aula com uma

visão da mobilidade humana não como um problema, mas como algo provocador de novas identidades, das solidariedades étnicas ou culturais até as solidariedades sociais e profissionais (GONÇALVES & ALMEIRA, op. cit. p. 243).

Assim, estamos diante da necessidade de reconsiderar a prática pedagógica, de modo que as experiências espaço-temporais estejam presentes nos diálogos em sala de aula. A vivência cotidiana dos alunos e alunas está carregada de conceitos e categorias de análise geográficas, que se fazem presentes nos mais diversos referenciais curriculares. Porém, para que estes sejam trabalhados dessa forma, professores e professoras devem ter clareza no que ensinam e por que ensinam. (KAERCHER, 2007; SANTOS, 2007; CAVALCANTI, 1998 e 2002). Nesse sentido, a partir das argumentações de Inês B. de Oliveira (2003), Gonçalves e Almeida (2007, p. 237), afirmam:

Ao mergulharmos nas práticas curriculares cotidianas, entendemos que o currículo não consiste apenas numa lista de conteúdos a serem ministrados, mas sim numa ‘criação cotidiana daqueles que fazem a escola’ e como ‘prática que envolve todos os saberes e processos interativos realizados entre professor e alunos, e os saberes que permeiam todo nosso estar no mundo e que nos constituem’.

Apesar dos apontamentos de diversos autores no sentido de priorizarmos o cotidiano dos alunos em nossas práticas no ensino de Geografia, percebemos através de dados de pesquisa que a grande maioria de professores e professoras do Ensino Fundamental e Médio⁸¹ das escolas investigadas tem grandes dificuldades em trabalhar em sala de aula com a vivência dos alunos. Desse modo, grande parte dos conteúdos perde o sentido, pois os alunos não conseguem entender porque têm de estudá-los e o que eles têm de Geografia. Outro dado averiguado com relação à prática docente dessa disciplina diz respeito à forte concepção integracionista por parte de professores e professoras, que afirmam que alunos *brasiguaios* devem se adaptar à escola, à ementa e ao currículo, desconsiderando as especificidades e necessidades individuais, pois, mesmo a partir das proposições dos PCNs, os conteúdos indicados devem ser discutidos e trabalhados a partir da realidade dos alunos e alunas (BRASIL, 1998).

⁸¹ Embora nosso foco seja os professores de Geografia do Ensino Fundamental, a grande maioria dos entrevistados também ministra aulas no Ensino Médio. Por isso, entendemos que as mesmas dificuldades são vivenciadas por ambos os níveis educacionais.

Nesse sentido, o diálogo com alguns professores de Ponta Porã foi de grande valia para tentarmos compreender o universo escolar na cidade. Assim, por meio de algumas conversas, algumas professoras nos apontaram que existe discriminação até mesmo por parte dos professores dentro da escola em relação à presença de alunos *brasiguaios*. Isso se evidencia no relato da professora Marina, brasileira, habilitada para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa, ao afirmar que dentro da própria escola, que deveria ser um local de aprendizado e crescimento coletivo, há também intensas relações de preconceito e resistência para com o Paraguai e o paraguaio:

Existe uma resistência muito grande aqui na fronteira. Eu já ouvi professores, colegas meus dizerem assim: ‘Ah, eles vem estudar aqui, eles que tem que se adaptar, não somos nós que temos que se adaptar a eles’, isso é doloroso né? Então, eles esquecem da dívida que temos para com o Paraguai por conta da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, né? Esquecem de que a hegemonia na fronteira ta nas mãos dos brasileiros, né? Que é uma porção de coisas que acontecem nesse contexto de fronteira e que a criança é que tem que se virar ‘ela é que se vire’, se ela não aprende o problema é dela. (Entrevista realizada com a professora Marina, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Na fala de Marina, percebemos que o preconceito em relação aos paraguaios e ao Paraguai ainda se faz presente na concepção dos próprios professores, que são formadores de opinião. Assim, nos questionamos: que tipo de ensino é realizado num local onde os professores olham com preconceito e discriminação para alguns alunos?

Diante dessa constatação, nos reportamos à fala da professora Maria, mencionada anteriormente, comparando suas inquietações com o que Marina retratou sobre o preconceito. Maria relata que o guarani falado pelos alunos e alunas *brasiguaios* é utilizado na maioria das vezes para falar palavrões, sendo esta uma estratégia para não serem compreendidos pelos professores e professoras:

Como eu não falo e nem entendo o guarani, fico assim espantada com a forma vulgar que a maioria dos alunos de determinados anos usam o guarani, somente para falar coisas obscenas, não há uma valorização da cultura paraguaia pelos alunos paraguaios. (Entrevista realizada com a professora Maria, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

A fala de Maria sobre a utilização do guarani falado pelos *brasiguaios* é confirmada por Sílvia, *brasiguaia*. Porém, Sílvia relata que o desconhecimento e desinteresse de professores brasileiros em entender esta língua contribui para que preconceitos sobre ela sejam reproduzidos, sendo considerado sempre como sinônimo do que é depreciativo e, portanto, deve ser combatido na escola. Nesse sentido, Sílvia, questiona o fato de o guarani, é usado apenas para termos e palavras depreciativas:

Como muitos professores não compreendem o guarani, quando o aluno começa a falar em sala eles já acham que estão falando palavrões. Isso acontece sim, não posso negar. Mas em grande parte das vezes, os alunos usam o guarani como uma espécie de fuga, para não serem entendidos, e também falam porque é parte da sua cultura e muitas vezes ‘escapa’ durante a fala, a gente acaba misturando espanhol, guarani e português. Mas não tem nenhum interesse dos professores em entender o que está sendo dito, apenas dizem aos alunos que eles têm que falar em português, porque estão no Brasil e são brasileiros. (Entrevista realizada com a professora Sílvia, em abril de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

As afirmações de Sílvia podem ser confirmadas nos trechos das falas de professores a seguir. Nos discursos, percebemos como a necessidade de falar, agir e pensar como brasileiro é valorizada e cobrada pelos professores. As entrevistas que se seguem são de quatro professores, cada um representando uma das escolas estudadas, mas que reproduzem o mesmo discurso:

[...] no ano passado [2009], no 9º ano os alunos só falavam o Guarani. Tive que intervir... os professores não conseguem entender o que está sendo dito. Fui lá e falei pra eles não falarem mais o Guarani, porque se estão aqui [na escola] são brasileiros e tem que se comportar como brasileiro [...]. (Entrevista realizada com a professora Roberta, concedida a Cirlani Terenciani em abril de 2010).

[...] Só que a partir do momento em que eles estão em escolas brasileiras, eles se dizem brasileiros, são brasileiros, documentadamente brasileiros e assim que nós o vemos, não tem distinção entre o brasileiro e o paraguaio, porque aqui na escola, os dois são brasileiros. Agora... continuam agindo como se fosse paraguaios... falam a língua deles dentro de sala de aula e isso é uma dificuldade para nós. (Entrevista realizada com a professora Patrícia, concedida a Cirlani Terenciani em novembro de 2010).

Olha, não existe projeto que tente trabalhar com esta diversidade, e isso parte também da direção da escola, que também não faz nada para se adaptar a isso, ta. [...] Como ele [o aluno] tem toda essa cultura paraguaia, acaba atrapalhando as aulas, porque ele está em contato com o que acontece no Paraguai e não no

Brasil, né? (Entrevista realizada com o professor José, concedida a Cirlani Terenciani em novembro de 2010).

[...] Bom, nós aqui da escola quase não temos alunos paraguaios... temos muitos que moram do outro lado da fronteira, mas não são assim paraguaios [...] E... pode até ter descendência, como te falo, mas o aluno, quando ele vem, que chega no 6º Ano, ele já domina perfeitamente o português, ele já tá inserido na cultura brasileira, né? (Entrevista realizada com a professora Luciana, concedida a Cirlani Terenciani em novembro de 2010).

Percebemos aqui o desconhecimento e mesmo a desconsideração por parte destes professores e professoras sobre a importância de trabalhar com as necessidades individuais representadas pela diversidade cultural e linguística, salientado que alunos e alunas *brasiguaios* têm de se adaptar à escola brasileira, ao seu currículo e ao seu modo de viver, falar e se comportar. Estamos diante de uma contradição: os professores dizem que alunos *brasiguaios* quase não são identificados nas escolas, que já estão adaptados à cultura brasileira, mas, ao mesmo tempo, nas passagens anteriores, elementos da identidade paraguaia se sobressaem, como quando, por exemplo, José afirma que “*o aluno tem toda essa cultura paraguaia e acaba atrapalhando as aulas*”; já Luciana considera que não há alunos paraguaios na escola, eles somente moram do outro lado da fronteira, são descendentes de paraguaios e sabem falar o Português, mas também o Guarani e o Espanhol; Patrícia diz que não há distinção entre brasileiros e paraguaios, pois todos são brasileiros, mas continuam “*agindo como se fossem paraguaios*”.

A escola atua assim, como um elemento desterritorializador para alunos *brasiguaios*, pois estes perdem seus laços de pertencimento e segurança que o território gera. Entretanto, como afirma Haesbaert (2009a), não há desterritorialização que não esteja vinculada a alguma forma de reterritorialização. Dessa forma, entendemos que a identidade *brasiguaiia* se configura como esta reterritorialização que se manifesta pelo acionamento das identidades brasileira e/ou paraguaia.

Consideramos que apesar das experiências desterritorializadoras (representadas pela dificuldade para com o idioma, a cultura distinta e a origem étnica e identitária), alunos *brasiguaios* conseguem efetivar uma relação de trânsito e multiterritorialidade através da mobilidade entre identidades e territórios, ora agindo como brasileiros, ora como paraguaios, na representação evidente do *brasiguaiio* como sujeito da fronteira Brasil-Paraguai.

Assim, acreditamos que *brasiguaios* e *brasiguaias* vivenciam uma multiterritorialidade que se efetiva na fronteira como um “entre-lugar” de (re) criação e esta é justamente a dificuldade que professores e professoras de Ponta Porã têm em compreendê-la e pensá-la como uma nova forma de viver na/a fronteira, sem que os preconceitos e discriminações estejam tão presentes nas relações cotidianas e sem que haja um binarismo antagônico entre o *ser brasileiro* e o *ser paraguaio*.

Alunos *brasiguaios* encontram na escola uma barreira (diga-se fronteira) em relação à sua identidade étnica e cultural, de modo que estas *diferenças* são negadas ou escondidas através de práticas que visam a assimilação e a adaptação forçada/induzida ao currículo escolar, à forma de falar e escrever. Somam-se a isso posturas inflexíveis por parte de alguns professores como, por exemplo, o professor José, que considera “*que a presença de alunos paraguaios em sala atrapalha um pouco, porque o aluno está em contato com a cultura paraguaia*”, denotando o preconceito para com estes alunos.

Assim, consideramos que este tipo de posicionamento do professor em relação à diversidade e à *diferença cultural* corroboram práticas de discriminação que permeiam o cotidiano fronteiriço, mas que, em muitos casos, permanecem velados dentro e fora da escola, como se não existissem. Nesse sentido, temos a fala da professora Mirta, que relata sua própria experiência de vida, como *brasiguaias* em Ponta Porã:

Eu acho interessante que esse debate seja feito [sobre o preconceito para com *brasiguaios*]. Eu vou ver se eu coloco isso na pauta do ano que vem, por que na disciplina de Cidadania a gente pode fazer isso, pode reorganizar a ementa. No debate vai ser muito interessante: todo mundo, ninguém tem preconceito. Você pode trabalhar inúmeras formas e percebe que na prática não é assim. [...] Eu fazia o debate na formação sobre vários assuntos, mas eu não via resultado em sala, então nada mudou na realidade, claro que sempre tem um ou dois professores que fazem diferente, mas na maioria dos casos não é isso que acontece. [...] o discurso é velado né... não há preconceito, mas o aluno sente isso. Pelo meu simples nome eu já vejo que tem pessoas que [pausa] Tem uma colega minha que eu nunca esqueço, (às vezes a pessoa não sabe que isso é preconceito), toda vez que ela me vê ela fala: “Mirta Mabel que tal”, ela só me fala em Espanhol, porque na ideia dela eu sempre vou ser paraguaia, sabe? E outras pessoas também querem me inferiorizar, eu acho interessante que no universo de Ponta Porã, poucas pessoas são abertas para esta diversidade, [...] moramos tão perto de Dourados, então eu acho interessante que as pessoas querem te inferiorizar. Você faz o mestrado, mas você é paraguaia, então você não é capaz de fazer isso direito. (Entrevista realizada com a professora Mirta, realizada em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Como diz esta professora, as discriminações para com paraguaias e paraguaios são negadas na prática docente, mas os alunos sentem estes preconceitos literalmente na pele, na fala, no olhar negativo e depreciativo que não se restringe à escola, vivenciado também no seu exterior. Nesse sentido, temos o apelo da professora Marina quanto à necessidade de trabalhar questões decorrentes do preconceito durante as aulas:

[...] se não se respeita a identidade deles, as peculiaridades dessas cidades, como a gente vai poder ensinar direito, como vai aprender direito, que tipo de cabeça a gente vai formar, né? Vai acabar criando pessoas, formando pessoas que... reproduzem os mesmos preconceitos, porque a impressão que dá é que o brasileiro, ele... o brasileiro ele se identifica com a Europa, e ele dá as costas para os outros povos latinos, como se ele fosse melhor, dá pra perceber isso né? O meu receio é que essas crianças acabem reproduzindo tudo isso no futuro. [...]. (Entrevista realizada com a professora Marina em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Podemos relacionar a fala de Marina com o que propõem Elias e Scotson (2000), sobre a relação entre os estabelecidos e os outsiders, sobre a qual os autores afirmam que “[...] os indivíduos ‘superiores’ podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores” (p. 20). Trazendo esta discussão para Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, o *ser paraguaio* ou *brasiguai* é “inferior” ao *ser brasileiro*, sendo esta hierarquia validada socialmente. Na escola, os alunos não querem ser paraguaios, não querem ser chamados de paraguaios, enfim, não querem ser relacionados a nada que remeta ao *ser paraguaio*, pois isso implica em características que justifiquem sua inferioridade.

Nesse sentido, Pereira (2002, p. 50) afirma:

As crianças vindas do Paraguai são ‘violentadas’ não só quanto ao uso da língua, mas também quanto a sua realidade cultural, pois além de não utilizarem metodologias diferenciadas, os professores brasileiros têm dificuldade de considerar a complexidade da situação vivida, uma vez que como todo trabalhador inserido do modo de produção capitalista, ele também foi expropriado de seu conhecimento e reproduz o formalismo que lhe é exigido dos órgãos superiores de ensino, desconsiderando a diversidade cultural presente na sala de aula.

Alunos e alunas paraguaios em escolas brasileiras vivenciam um contexto de negação de sua cultura e de sua identidade, o que pode trazer sérios problemas para seu

desenvolvimento cognitivo, pois muitos deles ao se depararem com a dificuldade linguística e a falta de preparo dos professores e professoras, não conseguem acompanhar o restante da turma. Assim, recorreremos à professora Ana, que nos relata uma passagem que recorda sobre um aluno paraguaio, que, segundo ela, é indígena e não sabia falar português, fato que ocasionou um atraso significativo na vida escolar, pois a dificuldade de comunicação se reflete em todos os níveis do processo de ensino/aprendizagem:

Eu tive um aluno que veio de fora e que é paraguaio... ele não fala [português], ele é indígena, mas ele não falava nada em português, nada mesmo. Então a única pessoa que falava com ele até para pedir lanche era eu, pois ninguém entendia o que ele falava, já que era só o guarani. Por mais que ele tentasse ele não conseguia e começava a gaguejar muito. A família é indígena, e ele só fala o Guarani. Foi matriculado em escola brasileira e para ele ficou muito difícil, então praticamente eu era a tradutora dele. Hoje ele está com 17 anos, bastante atrasado, se não me engano, no 3º ou 4º Ano... mas está indo. (Entrevista realizada com a professora Ana, concedida a Cirlani Terenciani, em novembro de 2010).

Ana nos relata a condição de atraso na escolaridade de um aluno paraguaio em relação aos brasileiros. Este foi apenas um caso, mas nos perguntamos quantos e em quantas escolas isto se repete? E não é apenas o atraso escolar que se verifica, mas até a falta de motivação de alunos e alunas para com o espaço escolar. Diante disso, retornamos ao diálogo com Marina, que nos retrata o caso de dois alunos que vieram de outra escola, que não é nenhuma das aqui pesquisadas:

[...] Nós temos três aqui que recebemos este ano, e não foi bem no início, foi lá pela metade do primeiro bimestre. E eles sentiram na outra escola (eles estudavam no Joaquim Murinho), e lá eles davam um trabalho danado, por conta da indisciplina. A indisciplina era por conta do fato de eles não serem compreendidos, sabe? Não serem respeitados por conta da origem deles e aqui ele se sentiram tranquilos, tanto que eles falam 'poxa vida, aqui é diferente, nós já passamos por várias escolas e aqui é diferente'. Eu não sei se é porque nós estamos muito próximos da fronteira e nós recebemos um número maior de crianças paraguaias; a Escola Ramiro Noronha e o Mendes Gonçalves são as duas escolas que mais recebem crianças do Paraguai. Então talvez por isso a gente já esteja mais acostumando, né? E faz uma abordagem diferente. Então eles se sentiram mais a vontade aqui. (Entrevista realizada com a professora Marina, novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Percebemos, assim, que algumas alternativas são desenvolvidas no interior do espaço escolar no sentido de tentar melhorar a autoestima desses alunos e alunas, para que estes possam reconhecer na escola um local de crescimento e aprendizado. Entretanto, Marina ainda nos chama a atenção para a necessidade de um currículo específico para áreas de fronteiras, que busque contemplar as especificidades destes locais tão diversos, onde a multiculturalidade e a interculturalidade se fazem presentes, seja de forma consciente ou inconsciente. Nesse sentido, salienta Marina:

Mas pra mim, desde as séries iniciais deveria haver um currículo adequado. Adequado à questão da identidade destas crianças, que são poucos aqui da fronteira que não tenha uma identidade híbrida [...] Essa questão do paraguaio tem que ser bem trabalho e muita coisa tem que ser quebrada, tem que se questionar o que vai pra mídia e questionar também as pessoas, mostrar para elas que como a gente vai aceitar o diferente na escola se continua alimentando esse tipo de preconceito? Então, o diferente não é só aquele que tem problemas mentais, deficiência física, não é? não é só o surdo-mudo... as diferenças tem que ser respeitada para tudo, diferenças cultural também, diferença lingüística também. As pessoas olham para diferenças com preconceito e não conseguem ver que é ela própria que é bonita, eu vivo falando para eles [alunos]: ‘já imaginaram um jardim só com flores vermelhas, ou só com flores amarelas, que graça tem, não é verdade?’ então é na diferenças que a gente vai reconstituindo a própria identidade da gente, não é assim? A nossa identidade está em constante construção, não é? Mesmo que você viva só no Brasil, longe da fronteira, só conviva com brasileiros, a sua identidade está construção e reconstrução. (Entrevista realizada com a professora Marina, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Perguntamo-nos aqui o que poderia ser feito para enfrentar e melhorar os problemas educacionais vivenciados nesta fronteira? A questão linguística aparece em Ponta Porã apenas como mais uma dificuldade enfrentada principalmente pelos alunos e alunas na escola e principalmente vivenciada nas séries iniciais. À medida que vão avançando no Ensino Fundamental, e passam a entender melhor algumas formas de comportamento e ações, o problema que passam a enfrentar com maior intensidade é o preconceito, que se manifesta na fala, nas atitudes, nos “xingamentos”.

[...] Então, por qualquer coisa é “chipeiro”, é “mandioqueiro”, sabe? “vai vender chipa”, por aí você já vê o preconceito sendo difundido, e... eles tratam como xingamento: “professora, ele me xingou de paraguaio”, [...] ou então, mesmo na forma de se referir aos paraguaios: “professora, ah.. ele ta assim porque ele é ‘paraguai’, não é nem paraguaio, ele é ‘paraguai’”, percebeu o jeito de falar?

(Entrevista realizada com a professora Marina, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani)

A prática docente em Ponta Porã é carregada de tensões, reflexos da relação de contato entre sujeitos com identidades e nacionalidades distintas, marcados pelas fronteiras do falar e do agir cotidianos. Nesse sentido, Pereira (2002) chama-nos a atenção para a necessidade de integração linguística entre a população de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, considerando a realidade social dos sujeitos para que a escola possa desenvolver um papel mais abrangente e envolvente:

[...] por que as cidade de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero não compartilham as dificuldades educacionais, considerando a diversidade cultural que as circunda? Uma real integração fronteiriça deve contemplar, via escola, a diferença estabelecida pelo pluralismo lingüístico, isto é, faz-se necessário considerar a relação entre homem e realidade social. As pesquisas revelam que a escola fronteiriça ignora a sua condição, imperando uma relação formal que anula as diferenças, em virtude da força homogeneizadora da escola (p. 51).

Entretanto, acreditamos, a partir dos dados desta pesquisa, que apenas uma integração linguística sem a devida discussão sobre a importância da diversidade cultural no contexto fronteiriço não é suficiente para que ela efetivamente ocorra. Esta constatação pode ser confirmada pelo relato da professora Marina sobre uma experiência junto a um curso de formação de professores da cidade:

Outra coisa que nós sentimos foi na primeira turma de Letras que nós formamos na FAP [Faculdades Integradas de Ponta Porã]. Nós tínhamos aqui [nas escolas locais da cidade] como ensino de Língua Estrangeira o Inglês até bem pouco tempo atrás. Mas agora o Estado adotou o Espanhol, porque tem que ser por aí, não é? E as escolas adotaram e tal. Então as primeiras professoras que nós formamos é... quando foram para a sala de aula pra ensinar espanhol, os alunos tinham uma resistência muito grande, elas acabaram tendo que parar com o conteúdo para falar da importância do espanhol no mundo, porque as crianças se recusavam, crianças da periferia, se recusavam a aprender Espanhol porque é língua de paraguaio. Então tiveram que fazer um trabalho no primeiro bimestre todinho mostrando a importância do Espanhol no mundo a nível mundial, né? Para eles entenderem que era importante para eles aprenderem a língua, e mesmo assim ainda há certa resistência. (Entrevista realizada com a professora Marina, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

É nesse sentido que entendemos que a simples inserção de determinados conteúdos nos currículos das escolas de Ponta Porã sem a devida discussão e conscientização dos alunos e alunas e de professores e professoras, não será elemento suficiente para que ocorram mudanças na prática docente e também nas relações diárias entre brasileiros e paraguaios na fronteira.

A escola e, mais especificamente, as aulas de Geografia devem trazer o cotidiano dos alunos para discussão, para que estes possam se reconhecer como sujeitos do processo de (re) construção socioespacial. Porém, em nome do formalismo da escola e da educação brasileira, o ensino de Geografia e de outras disciplinas tem se tornado preso ao currículo e à ementa, e o que não está descrito para ser trabalhado é desconsiderado. Isso reflete tanto a própria concepção hegemônica de Geografia, que não a concebe como disciplina alfabetizadora para a leitura e compreensão das diversas espacialidades vivenciadas pelos sujeitos, centrando-se em conteúdos pré-estabelecidos, somando a isso a falta de domínio dos mesmos, não apenas no caso da Geografia, mas em diversas disciplinas, como nos foi apontado pela professora Mirta, ao nos relatar os trabalhos que tenta desenvolver como Coordenadora de História, Geografia e Cidadania, por meio da Secretaria Municipal de Educação:

Eu coloco os professores sempre pra debater... Tento ser democrática, tento colocar, por exemplo, Geografia, como não é minha área específica, eu sempre pego os professores que são mais falantes pra começar o debate assim, aí eu percebi que muitos não falam por que não dominam o conteúdo. Então como trabalhar a Geográfica temática, História temática se na temática eu não domino meu conteúdo? Tem que ter um mega domínio pra trabalhar com eixo temático. Então muitas vezes a gente debateu o próprio livro didático, muitas vezes, é... aí você começa a ver que em um grupo de dez professores um ou dois dominam bem esse conteúdo, os outros têm deficiência em seu próprio conteúdo. (Entrevista realizada com a professora Mirta, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Chegamos aqui em uma questão maior, referente à formação docente. A má formação contribuiu para que o ensino siga de forma defasada na educação brasileira. Nesse sentido, nos reportamos a Straforini (2004), ao afirmar qual é o objetivo da educação e do ensino de Geografia:

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir

um inconformismo e, a partir daí, uma outra possibilidade da existência humana (p. 54).

As contribuições deste autor enfatizam que é possível refletir sobre o papel que a fronteira desempenha na vida educacional de alunos e alunas, professores e professoras, na sua vida cotidiana, na forma de apreensão dos lugares através da Geografia escolar. Para este autor, a disciplina de Geografia vivencia uma crise no contexto escolar que é representada principalmente por três momentos: diminuição da carga horária; falta de definição teórico-metodológica; falta de clareza no seu papel escolar.

Na mesma vertente que Straforini (2004), Kaecher (2007) considera que um dos motivos da “crise” da Geografia escolar é representada pela seguinte metáfora por ele elaborada e que intitula seu artigo: “a geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*”:

Esses pés de barro (epistemologia pobre, pedagogia confusa) resultam numa *Gegografia escolar como pastel de vento, Geografia Fast Food*. Pastel de vento porque vistoso por fora, recheio pobre. *Fast food* porque sacia-nos rápido – há muito conteúdo a ver-, mas de forma pouco nutritiva, reflexiva (p. 30, grifo do autor).

Para Kaercher (2007), as discussões teórico-metodológicas e as influências das correntes teóricas que perpassam e fundamentam o conhecimento geográfico pouco têm chegado às discussões da Geografia escolar. Disso decorre sua base epistemológica fraca, pois professores e professoras não têm clareza do que querem realizar com o ensino de Geografia, o porquê de estudarmos determinados conteúdos e o que os mesmos têm de geográficos. Assim, considera o autor:

[...] mas seja qual for a corrente epistemológica ou teórica da Geografia, elas pouco se refletiram na Geografia escolar no sentido de construir uma prática reflexiva consistente! [...] Seja a Geografia positivista, seja a Geografia dos teóricos (neopositivistas), seja a Geografia Radical/crítica, seja qualquer linha, no fundo elas chegaram muito pouco à Geografia Escolar. Ou seja, o debate teórico é muito pouco comum entre os professores do Ensino Fundamental e Médio. O que predomina, hegemonicamente, na Geografia escolar é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia. Nós, de fato, falamos de tudo nas aulas, mas paradoxalmente, com muita pouca relação às categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem, lugar, etc.) [...] (KAECHER, 2007, p. 28).

Autores preocupados com a Geografia escolar (CAVALCANTI, 1998, 2002; STRAFORINI, 2004; KAECHER, 2007) chamam-nos a atenção para o fato de que ao ensinar Geografia devemos ter claro para nós mesmos “*para que se ensina e por que se aprende Geografia?*”, pois do contrário, corremos o risco de perder o foco da disciplina, não fazendo sentido para os professores e professoras, mas principalmente para alunos e alunas que não vêem sentido em estudar Geografia justamente no momento em que tantas transformações socioespaciais têm ocorrido, possibilitando a esta disciplina “o acompanhamento das transformações recentes de forma integrada”. (STRAFORINI, op. cit. p. 51). Nesse sentido, este autor frisa a necessidade de trabalharmos com a realidade do aluno no processo de ensino/aprendizado:

Não podemos mais negar a realidade do aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento [...]. (p. 51).

Straforini (op. cit.), ao salientar a importância da realidade do aluno, nos desperta para a importância que o *lugar* como categoria de análise representa neste processo. Através do estudo do lugar, torna-se possível realizar intensas discussões entre professores e alunos, pois, parafraseando Santos (1996): “nós só existimos e estamos no mundo a partir do lugar”, e é partir do *lugar* que podemos agir e transformar o mundo através do conjunto de atividades que desenvolvemos.

Por meio do lugar é possível aos alunos e alunas visualizarem as transformações socioespaciais, bem como a influência que atividades globais podem trazer para a vida cotidiana principalmente numa situação de fronteira, onde fluxos comerciais internacionais são intensos, onde há imigrantes de diferentes países, dentre outras questões. Assim, sobre o *lugar*, Santos (1996, p. 258) afirma:

No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contigüidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o

confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.

Através da vivência do/no *lugar*, os sujeitos fazem parte do mundo, e a Geografia escolar deve trazer o cotidiano para as discussões em sala. Neste aspecto, a *fronteira* e o *território* tornam-se elementares para as discussões, através dos quais assuntos como identidade, nacionalidade e mesmo as fronteiras identitárias do “eu” e do “outro” podem embasar as aulas de Geografia. O ambiente escolar pode contribuir para diluir as barreiras [fronteiras] existentes entre brasileiros e paraguaios, mas estas ações têm de se fazer presentes, especialmente, para os professores e professoras, pois se torna muito mais difícil se concretizar a interculturalidade quando os professores continuarem permeados por preconceitos por alguns de seus alunos. Assim, retornamos ao relato da professora Marina sobre o que ela considera ser o papel da escola:

A escola tem um papel fundamental pra tentar quebrar esse estereótipo, mas o problema é que nem todos os professores pensam assim, entendeu? E aí é meio complicado. Mas aqui eu percebo que o problema é menor que em outras escolas em que eu já observei. Mas ainda existe muito preconceito, infelizmente. É interessante que, por exemplo: eu já vi professores de ascendência paraguaia falar com preconceito dos alunos. Pensa, né? Mas o preconceito às vezes está muito discreto, as vezes subjaz à fala, né?

De acordo com Marina, o preconceito e a discriminação são explícitos na fronteira. A fronteira, como discutido anteriormente, apresenta-se muito mais que como um simples elemento geográfico, configurando-se como parte do viver dos sujeitos. O preconceito é uma forma de fronteira, pois impede o contato com o “outro” e quando acontece é cheio de pré-concepções que impedem uma relação mais próxima de “‘reciprocidade solidária’ entre os *valores e sentidos* do viver” (GOETTERT; MONDARDO, 2009, p. 118)⁸². A diferença se apresenta como condição para inferiorização, que remete a relações de poder entre grupos e que definirão quem é o “inferior”. Como afirmam Elias e Scotson (2000, p. 23): “[...] um grupo só pode estigmatizar

⁸² Os autores consideram por *reciprocidade solidária* as negociações e mediações pela aproximação e respeito à alteridade. Goettert e Mondardo (2009) escrevem sobre o contexto das migrações brasileiras, nas quais estas relações de reciprocidade solidárias representam os contatos entre migrantes e não migrantes no local de chegada. Entretanto, estas relações não implicam na destruição e destituição das tensões entre sujeitos de grupos distintos.

outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído [...]”. Nesse sentido, no jogo das relações de poder, o brasileiro se encontra numa posição que julga ser superior ao paraguaio e, em muitos casos, o próprio paraguaio assim acredita, olhando para outros paraguaios com olhar de superioridade, pois a inferioridade paraguaia em relação ao brasileiro foi uma condição imposta historicamente e que este incorpora e passa a reproduzir.

Percebemos que a escola e a ação docente podem contribuir tanto para medidas de afirmação de discriminação e preconceito, como também podem se configurar como importantes elementos de resistência para alunos e alunas, independente de sua classe social, nacionalidade, cor da pele, religião. Através da escola e da educação, novas formas de pensar e existir podem se fazer influenciando no processo de (re) produção socioespacial que se dá para além dos tempos e espaços. Nesse sentido, recorremos a Candau (2008), quando afirma que as discussões referentes à educação intercultural são uma alternativa para o sistema educacional, que se embasa nos padrões ocidentais (branco, masculino, europeu, ocidental, cristão, classe média) e que (re) produzem fronteiras identitárias, étnicas, sociais, políticas, econômicas e culturais.

3.2 - Prática de ensino de Geografia e interculturalidade: o diálogo é possível?

O processo de globalização tem causado profundas mudanças na forma como vivemos e vemos o mundo. Através da tela de um computador somos levados a diferentes lugares, a diferentes espaços e tempos que trazem consigo sua complexidade e riqueza de informação, mas que nem sempre são carregados de beleza e doçura, revelando as contradições espaços-temporais: espaços divididos entre a riqueza e a miséria, a exploração de recursos naturais e humanos em detrimento do tão esperado e sonhado desenvolvimento e progresso, dentre outras “necessidades” da sociedade contemporânea. Assim, a globalização, como seu próprio nome já diz, é portadora de uma lógica *global*, criadora de um mercado global, com necessidades globais. Entretanto, no interior de seu movimento, surgem contraditoriamente formas de resistência (não planejadas) a esse sistema (BHABHA, 2010, HALL, 2001 e 2009). As identidades coletivas ou grupais de sujeitos emergem no momento em que mais se discute o seu

fim, e a *diferença* passa a ser um elemento central nesse processo, pois questiona o que se dizia e pretendia como *global* e igual. Hall (2009) considera que esta fase é representada pela “proliferação subalterna da diferença”, pois estas surgem como um paradoxo no interior do processo de globalização.

Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a ‘proliferação subalterna da diferença’. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato que, culturalmente, as coisas pareçam mais ou menos semelhante entre si (um tipo de americanização da cultura global, por exemplo). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das ‘diferenças’. O eixo ‘vertical’ do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças ‘locais’, as quais o ‘global-vertical’ é obrigado a considerar [...]. (HALL, 2009, p. 57).

É nesse contexto de “emergência da diferença” que procuramos inserir as relações e práticas entre professores e alunos na cidade de Ponta Porã, numa situação marcada pelo conflito e contato entre estas *diferenças* que encontram no espaço escolar um local de (re) encontros, de trabalho, aprendizagem e tensões, cujo cenário se fundamenta nos conflitos intermediados pelas identidades nacionais, culturais e étnicas de grupos distintos.

Assim, como já mencionado, optamos por trabalhar com escolas que contam com maior número de alunos paraguaios (*brasiguaios*). A localização das mesmas em relação ao limite internacional entre Brasil e Paraguai faz com que se configurem como mais atrativas para alunos e alunas que moram em Pedro Juan Caballero, em função da proximidade de suas residências. De acordo com Candia (2010), é muito comum que paraguaios e paraguaias venham a Ponta Porã em busca da gratuidade do sistema de saúde e educação que há neste país e que por isso os pais registram seus filhos no Brasil, para terem acesso a recursos que a cidadania brasileira possibilita, como salienta esta autora:

Tal situação ocorre por diversos motivos dentre eles, a falta de atendimento educacional e de saúde, gratuitamente aos paraguaios no Paraguai. Como no Brasil, o Serviço Único de Saúde (SUS) e a área educacional não demonstram restrições ao atendimento, é comum paraguaios registrarem seus filhos no Brasil, visando esses atendimentos, embora continuem morando no Paraguai. (p. 23).

Embora Ponta Porã e Pedro Juan Caballero representem duas cidades e países distintos, a contiguidade de suas áreas permite que o trânsito de pessoas de ambos os lados do limite se dê livremente. Além desta mobilidade física, há também a mobilidade identitária, como é o caso de paraguaios e paraguaias, que através da cidadania brasileira e da identidade que esta representa, (re) criam novas estratégias de existência na fronteira, visto que no Paraguai existem grandes problemas com relação aos sistemas de saúde e educação, que não atendem grande parte da população de baixa renda. A busca pela cidadania brasileira, representada pela emergência da identidade *brasiguaiia*, reflete a busca por melhores condições de vida para si e para seus filhos e filhas.

Assim, estas duas cidades apresentam-se como espaços eminentemente multiculturais e multiétnicos que, apesar das tensões e conflitos, através do contato, desenvolvem relações de amizade e parentesco que decorrem em efetivas trocas e diálogos interculturais. A escola como elemento aglutinador de sujeitos distintos que, neste caso apresentam também nacionalidades diferentes, configura-se como local de contato onde múltiplas territorialidades se chocam, no movimento descrito por Raffestin (1993) como T-D-R (territorialização-desterritorialização-reterritorialização) de alunos e alunas, brasileiros e *brasiguaios*. Estes encontram na escola e na fronteira territórios de contato e (re) criação, mas que também podem se configurar como locais de inseguranças e incertezas pelas discriminações e preconceitos que sofrem.

Nesse sentido, a educação intercultural apresenta um caráter necessário não apenas nos contextos de uma fronteira internacional – pela intensa diversidade étnica, cultural, linguística, social, política e econômica – mas nos mais diversos locais, pois representa um modo de criar novas formas de pensar e agir no mundo sem que a *diferença* seja condição de inferiorização (FLEURI, 2003; SOUZA SANTOS, 2003; CANDAU 2005, 2008). Entretanto, é necessário que questões referentes às identidades sociais, culturais, étnicas, dentre outras, sejam questionadas dentro e fora de sala de aula, pois é por meio destas problematizações que novas possibilidades podem se fazer. Assim, Fleuri, baseando-se nas análises de Gilberto Silva (2002) sobre o papel da escola em relação aos processos identitários urbanos de jovens, aponta que:

[...] A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas

religiosas, o sexo e a cor da pele [nacionalidade]. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por compreensão de âmbito maior. Nesse sentido [Gilberto Silva] propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação pela acolhida do diferente (FLEURI, 2003, p. 26).

No caso específico da Geografia escolar, trabalhar e discutir a multiplicidade das identidades abarca elementos da territorialidade dos sujeitos e grupos, bem como a formação de seus territórios. Entretanto, através das entrevistas realizadas com professores e professoras, constatamos que a rede de ensino apresenta limitações neste tipo de discussão. O território é entendido distante da concepção integracionista proposta por Haesbaert (2009a), sendo analisado como estritamente vinculado à dimensão política (tradicional) do Estado-nação. Corroborando nossa afirmação, segue a fala da professora Maria, que evidencia com mais clareza o que estamos apresentando:

[...] Hummm, território... a gente trabalha no 9º Ano. Procuo trabalhá-los através de leituras, comentários, livros didáticos, debates, mapas, textos, etc. A gente trabalha no conteúdo 'Estado, território e nação' que está na ementa. (Entrevista realizada com a professora Maria, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

A concepção de Maria sobre território como um tema discutido apenas em um momento específico do conteúdo, trabalhado apenas no 9º Ano, demonstra um entendimento do mesmo vinculado à base político-administrativa (Estado-nação) como elemento definidor do Estado e de sua soberania sobre um local. Nesse sentido, a própria identidade está sujeita à homogeneização que o Estado-nação como única expressão do território representa através de *uma identidade nacional*. Mesmo no caso específico da cidade de Ponta Porã como *locus* de contato e vivência individual e coletiva entre dois países, estas questões são pouco exploradas na prática escolar.

Há algumas iniciativas por parte das escolas que, através da elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico), buscam contemplar a realidade diversa e multicultural na escola,

como é o caso da Escola Polo Municipal Ramiro Noronha⁸³, que traz orientações por meio de suas proposições pedagógicas, visando trazer para o espaço escolar a valorização da diversidade cultural representada pela fronteira, como é o caso do projeto “Dois Países: uma só cultura”, mencionado anteriormente. Entretanto, não há uma relação com a prática docente que realmente efetive estas discussões durante as aulas de Geografia. Através da análise do PPP desta escola, percebemos que a comunidade escolar está atenta para a realidade local de alunos e alunas que apresenta múltiplas referências culturais:

A questão da multiculturalidade na região de fronteira Brasil/Paraguai é extremamente acentuada, observando-se que paraguaios e brasileiros convivem rotineiramente sem estabelecerem realmente o que faz parte do Brasil e o que faz parte do Paraguai. Paraguaios cruzam a fronteira em busca de trabalho, saúde e educação e não raro nas escolas mais próximas à linha de fronteira, há um grande número de alunos matriculados que são moradores no Paraguai (CANDIA, 2010, p. 21).

Há, por parte da orientação escolar, a preocupação com a diversidade cultural entre brasileiros e paraguaios, mas será que estas questões são claramente discutidas e os professores e professoras realmente têm clareza do que representa a educação intercultural, com a abertura para o outro, para a alteridade? Acreditamos que em muitos momentos estas ideias não se concretizam na escola. Nesse sentido, utilizamos a fala da professora Patrícia, brasileira, que relata sobre sua postura em relação aos *brasiguaios* nas escolas em que trabalha:

Eu penso e procuro sempre colocar eles na nossa cultura, não na deles, porque a partir do momento que eles estão na nossa escola e estudam no Brasil, eles vão ter que trabalhar de acordo com nossa cultura. Eu sempre falo para eles: “está na escola brasileira, vai falar o português, vai seguir o nosso ritmo, agora lá no seu país vocês podem fazer o que achar que deve, agora aqui não, vão seguir nossas regras!”. (Entrevista realizada com a professora Patrícia, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Pensamos ser importante o desenvolvimento de projetos que visem discutir a diversidade cultural, mas é necessário que os professores e professoras estejam conscientizados dessa necessidade, para que estes não sejam incorporados de forma imposta, sem que sua

⁸³ Tal projeto corresponde à Monografia de Especialização realizada pela professora e diretora desta escola, Ana C. E. Candia, que foi incorporada pela comunidade escolar e transformada em Projeto Político Pedagógico.

importância sociocultural seja considerada e despertada, de modo que estes professores não continuem reproduzindo discursos assimilacionistas como o de Patrícia, citado acima.

Os postulados teóricos interculturais, na maioria dos casos, são desconhecidos pelos professores. Nesse sentido, ao dialogarmos com o professor José Ihe questionamos a respeito da interculturalidade na cidade de Ponta Porã:

Inter.... Interculturalidade? [longo silêncio] em relação a várias culturas? Por que aqui a gente vive esse processo. Esse processo aqui é vivenciado da forma mais difícil, mas não em relação a várias culturas. A gente vê aqui [em Ponta Porã/Pedro Juan Caballero] um binômio, a gente vê dois lados apenas, aí existe essa relação da cultura, né? E de ambos os lados um influencia o outro. Em relação ao Brasil e ao Paraguai, o pessoal que mora aqui... É totalmente enraizado a relação cultural, a tradição, a cultura, os costumes, totalmente interligado com o lado paraguaio e vice e versa, totalmente. Pelo menos é o que a gente percebe aqui. (Entrevista realizada com o professor José, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

De acordo com a fala de José, a interculturalidade se manifesta nos costumes e tradições locais que misturam ambas as culturas no que ele considera como sendo um binômio. Entretanto, em sua concepção, não se questiona as relações de poder e status de um grupo sobre o outro, desconsiderando a complexidade que a interculturalidade representa, deixando de lado os conflitos e tensões que envolvem brasileiros e paraguaios, evidenciando apenas uma suposta harmonia entre os povos.

Este desconhecimento do que se caracteriza como educação intercultural não se faz presente apenas nos discursos dos professores. Das quatro escolas pesquisadas, a única que faz referência conceitual à realidade intercultural fronteiriça em suas propostas pedagógicas é a escola Ramiro Noronha. No caso das escolas João Carlos Pinheiros Marques e Mendes Gonçalves, existe o reconhecimento da presença de alunos paraguaios no espaço escolar, mas não há nenhuma menção a esta especificidade a partir elementos e postura teórica. Já a escola João Brembatti Calvoso, mesmo fazendo parte da realização do projeto “Escola Bilíngue de Fronteira”⁸⁴ desenvolvido pelo Governo Federal brasileiro através do Ministério da Educação e

⁸⁴ O “Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira – PEIBF” vem sendo executado na fronteira do Brasil com a Argentina desde o ano 2005, contando com um programa de intercâmbio de professores entre estes dois países, mas só no ano de 2009 o projeto foi incorporado na fronteira entre Brasil e Paraguai, na qual existem duas escolas que realizam este tipo de programa. No lado brasileiro, a única cidade contemplada é Ponta Porã. Inicialmente o projeto é destinado a alunos da educação básica de ambos os países, mas o objetivo é que o mesmo seja ampliado para os demais níveis [fundamental e médio] (SED/MS, 2010). De acordo com o Ministério de Educação (MEC), “O

da Cultura (MEC) em parceria com o Governo Federal paraguaio, a presença de paraguaios e paraguaias na escola é negada/escondida, pois se afirma que na escola só há alunos brasileiros e mesmo aqueles que são de origem paraguaia não apresentam características que o diferenciem do brasileiro, não sendo possível “perceber sua presença”, como pode ser averiguado através da fala da professora Laura, brasileira:

Por que nossos alunos são brasileiros, eles não são paraguaios. Eles são filhos, muitos nem filhos, são netos de paraguaios, mas não são paraguaios. Do 6º ao 9º você nem consegue enxergar se tem aluno paraguaio em sala porque ele já está totalmente integrado na cultura brasileira. (Entrevista realizada com a professora Laura em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

A fala de Laura nos remete a questões identitárias destes alunos, que estão imersos em um universo multicultural, mas se vêem ao mesmo tempo sendo “integrados” à cultura brasileira. Nesta mesma linha de raciocínio, temos o relato da professora Luciana, *brasiguaiia*, filha de paraguaios:

A gente tem poucos alunos que não sabem muito bem o português, mas a gente tem muitos alunos que moram do outro lado da fronteira, eles atravessam e vêm pra cá. Os alunos podem ser descendentes, mas quando ele chega no 6º ao 9º, que é quando a gente começa com a geografia do fundamental, ele já fala perfeitamente o português e já está inserido na cultura brasileira. Eu nunca peguei aluno paraguaio. Eu tenho uma única aluna que é bem paraguaia mesmo, não entende o português. Mas assim, geralmente sobre isso a gente não tem problemas não, eles aderem à cultura brasileira rapidinho, né? (Entrevista realizada com a professora Luciana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Luciana relata como os alunos e alunas *brasiguaios* se integram à cultura brasileira, sendo este um fato positivo em sua concepção que, para ela, representa a cultura fronteiriça, integrando elementos do Brasil e do Paraguai, onde *brasiguaios* vivenciam a sua multiterritorialidade e interculturalidade. Entretanto, Luciana reconhece que mesmo havendo esta proximidade e diálogo entre as culturas, o preconceito e a discriminação ainda estão

Programa Escolas Bilíngues de Fronteira / PEBF nasceu da necessidade de estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil”, representando um “Modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol”. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, 2011).

presentes intensamente, principalmente dos brasileiros sobre os paraguaios, enquanto os paraguaios ainda guardam uma mágoa muito grande em relação à Guerra contra o Paraguai:

O brasileiro tem aquilo de considerar o paraguaio inferior e o paraguaio tem aquela mágoa, ele acha que o brasileiro se acha melhor, que o brasileiro explorou o Paraguai durante a Guerra. É histórica essa questão da Guerra do Paraguai. E ainda hoje é muito presente, o paraguaio tem muita mágoa em relação ao brasileiro por causa da Guerra, por eles terem sido tão destruídos e injustiçados. E tem essa questão econômica também porque o paraguaio, mesmo no Paraguai, nas lavouras de soja, ele trabalha para os brasileiros (Entrevista realizada com a professora Luciana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Nesse sentido, Luciana afirma a necessidade de discutir em suas aulas os preconceitos e discriminações que paraguaios sofrem pelos brasileiros, tentando debater estas questões através de sua prática docente, buscando contextualizá-las historicamente, para que estas não sejam essencializadas no tempo e no espaço, pois, como ela afirma, “o aluno não sabe o porquê, mas sabe que não deve ser paraguaio”:

Na sala, o aluno sabe que não deve ser paraguaio: o paraguaio é feio, o paraguaio é sujo, o paraguaio tem uma linguagem feia, ele sabe disso, mas não sabe de onde veio isso, ele não tem um entendimento sobre isso. O aluno que tem descendência paraguaia começa a pensar: ‘ah, o Paraguai foi realmente injustiçado’” ele começa a criar um pouco de crítica em relação ao porque de tudo isso, essa rivalidade (Entrevista realizada com a professora Luciana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

É de extrema importância este processo de reconhecimento da construção de desigualdades e exploração do Brasil sobre o Paraguai, pois como uma construção histórica, é também passível de mudanças. Entretanto, percebemos pela fala de Luciana e também de outros professores e professoras que esta abertura e posicionamento crítico em relação à história do Paraguai e do Brasil e o conjunto de práticas desenvolvidas entre ambos é despertada mais intensamente nos *brasiguaios*, pois, de acordo com os relatos que obtivemos, os brasileiros pouco se interessam por estas questões e continuam a reproduzir preconceitos e estereótipos negativos e depreciativos em relação ao paraguaio e ao Paraguai.

Relações e práticas interculturais desenvolvidas consciente e inconscientemente⁸⁵ e que emergem no sujeito *brasiguai* no contexto fronteiriço não são suficientes para acabar com discriminações e preconceitos, que permanecem nos dramas cotidianos, dentro e fora do espaço escolar.

A dificuldade da Geografia escolar concernente às discussões sobre a temática da educação para a alteridade acarreta no não reconhecimento da necessidade de discutir aspectos identitários nas aulas de Geografia, como se estas não fizessem parte do processo da identificação espacial, do processo de formação e representação dos territórios e das territorialidades. A interação cultural decorrente da integração de alguns elementos culturais dos sujeitos fronteiriços por vezes chega a ser confundida e afirmada como sendo parte de uma mesma cultura, sem distinção num local onde a fronteira *quase* não pode ser percebida. Assim, temos a fala do professor Pedro que acredita que na cultura de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero “*é tudo muito integrado*”:

Porque... na questão da cultura paraguaia? É... elas se integram, por exemplo, na questão... se você for falar do tereré, isso tá mais que integrado aqui [...]. Agora na questão dança têm a *cumbia*, eles [brasileiros] também se integram bem nessa questão, não é? [...] Aí na questão da comida é normal, não é? Por exemplo, na questão da *chipa*, não é? *Chipa, sopa paraguaia*, isso tudo é normal, essas coisas é tudo normal para o brasileiro e o paraguaio. Porque como eu estou dizendo, porque é muito próximo essas duas cidades. E tudo é muito integrado [...]. (Entrevista realizada com o professor Pedro, em abril de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Pedro considera que não existe disparidade nas relações entre brasileiros e paraguaios, que ele acredita ser *normal*. Porém, o fato de alguns elementos como a dança e a comida se manifestarem integrados não significa que as disparidades socioculturais sejam extintas. Entretanto, acreditamos que esta mesma integração contribua para que as desigualdades e as fronteiras não sejam percebidas. Assim, retornamos a Luciana que, no mesmo sentido que Pedro afirma que a *fronteira* está arraigada na vivência dos sujeitos fronteiriços, mas que é pouco possível entendê-la, afirmando que os alunos e alunas têm dificuldade de visualizá-la:

A fronteira existe, mas não tem como separar. A gente tá misturado, cruza pro lado de lá o tempo todo. Pra nós é uma linha imaginária que não faz sentido.

⁸⁵ Falamos em “interculturalidade inconsciente” por acreditarmos que em momentos distintos estas práticas estão imersas no universo humano, mesmo sem haver uma reflexão teórica sobre o assunto.

Fica difícil até pro aluno visualizar a fronteira, a gente fala que é a partir do marco, mas eles não conseguem visualizar isso. (Entrevista realizado com a professora Luciana, em novembro de 2010).

Fronteira é considera por ela apenas como fato geográfico em si, sendo difícil sua apreensão material, principalmente pela situação de mobilidade e trânsito na qual os moradores locais vivenciam em seu dia-a-dia através da contiguidade das duas cidades. Entretanto, num segundo momento, ela afirma que as relações de preconceito são intensas.

[...] O paraguaio sempre está colocado inferior ao Brasil né? Então isso já reflete também no aluno. O aluno não quer ser paraguaio. Já reflete desde o começo: por que o pai paraguaio registra o filho no Brasil? Porque ele quer que o filho seja brasileiro? Porque na cabeça dele, o paraguaio é inferior, né? E muitos alunos não querem ser paraguaios de jeito nenhum, tem alguns que nem falam o português, mas ele não quer ser paraguaio de jeito nenhum! Existe esse preconceito! (Entrevista realizada com a professora Luciana, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

A partir do relato de Luciana, levantamos o questionamento: “essa não será também uma fronteira, que é percebida e sentida de outra forma que não a representada apenas pelos marcos internacionais?” A grande dificuldade está justamente em entender que os conceitos que são discutidos e apresentados em sala durante nossas aulas fazem parte de nossa vida. No caso da fronteira e do limite, estes são entendidos a partir de uma dimensão física e política. Entretanto, como afirmou Raffestin (1993), estamos constantemente cruzando fronteiras, estas são parte de nossa vida, vivenciadas a todo momento, mesmo que inconscientemente. Nesse sentido, consideramos que a fronteira entendida como fato social, material e simbólico se manifesta nos diferentes momentos, principalmente no que diz respeito ao contato com o “outro”, no simples olhar negativo sobre a diversidade e a *diferença*. Assim, temos o relato do professor José, brasileiro, que em sua fala manifesta uma fronteira em relação ao “outro” *brasiguaiio/paraguaio*, considerado como um problema para o bom andamento das aulas:

Eu acho isso que é muito pouco positivo a presença destes alunos paraguaios na escola daqui de Ponta Porã. [...] Eu acredito que pelo aluno ter toda essa cultura paraguaia... o aluno fica o dia todo lá no Paraguai falando o guarani, não é nem o espanhol é o guarani mesmo, chega aqui ele mistura tudo, a cabeça dele, eu acho que deve confundir tudo, não só a geografia, mas qualquer tipo de disciplina. Ele chega aqui completamente perdido, não consegue fazer a ligação

do que está sendo discutido com a matéria (Entrevista realizada com o professor José, em novembro de 2010).

Percebemos que, em alguns casos, a fronteira emerge na própria prática docente ao considerar a diversidade ou a diferença cultural um fato pouco positivo, denotando a ausência do *olhar para a alteridade* que Fleuri (2003) considera ser tão importante para o exercício da educação intercultural. Em um outro caso, temos a fala da professora Mirta, retratando a discriminação que sofre por sua origem paraguaia, afirmando que esta é uma condição de superação constante, pois, a todo o momento, tem de provar sua capacidade e lutar por seu espaço:

Eu fui sexta-feira participar de uma banca na Universidade, o que aconteceu? Eu fiz um trabalho da forma que eu podia fazer, que era pra concluir o curso e na banca é claro, tinha erros. Todo trabalho sempre vai ter erros. Aí o que aconteceu? A banca examinadora me falou que um dos problemas que eu tive em relação à correção trabalho, já que eu era a orientadora, é que eu sou de origem paraguaia. Eu tive que ouvir isso! Olha o grau de preconceito que o ser humano tem. E como é banca, você não vai fazer uma réplica. Então eu fiquei ouvindo aquilo e a partir daí eu fiquei imaginado que a pessoa... as pessoas mais preconceituosas são aqui da fronteira, você pode ver... O paraguaio fala o português, o brasileiro não fala o espanhol, por que acha que a cultura é inferior. [...] Eu recebo muito preconceito porque eu sou de origem paraguaia, muito! E essa mesma pessoa falou um dia assim pra mim: me perguntou sobre meus pais né? É... não sei se ela pensou que eu tinha negado essa origem, aí eu falei para ela que não, que eu sei muito bem o que eu sou, que não tenho crise de identidade, sei muito bem qual a origem; sei trabalhar muito bem com isso, porque geralmente são outras pessoas que não me entendem. E falei assim: ela que se diz tão nacional, tão brasileira, ela não tem o nível de escolaridade que eu tenho. Então acho que isso é uma discussão tão pobre, tão medíocre que não valia a pena para mim [...] então eu fico imaginando o que se passa na cabeça desses alunos que estão em sala de aula, e o professor justamente com o olhar preconceituoso sobre eles [...] (Entrevista realizada com a professora Mirta, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

Mirta é professora da rede municipal de ensino e de uma instituição de ensino superior privada também localizada em Ponta Porã. Toda a sua formação foi realizada em instituições de ensino brasileiras e, mesmo assim, se sente discriminada em função de sua origem étnica e cultural, como se isto lhe implicasse algo inferior e diminuto. Mesmo no ambiente universitário, local que, em tese, deveria ser de abertura e conhecimento contínuo, o olhar de discriminação está presente nos próprios professores e professoras, que reproduzem isto para os

futuros professores. Como resultado, a escola continua em grande medida reproduzindo preconceitos e estereótipos negativos sobre o que representa a diferença e a diversidade. Nesse sentido, considera Candau (2008):

As relações entre o cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirma como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional (p. 35).

A dificuldade em apreender a perspectiva intercultural em educação reflete também a deficiência de formação, uma vez que, mesmo nos espaços universitários, posturas preconceituosas prevalecem, contribuindo para sua reprodução na educação básica. A falta de conhecimento a respeito do que esta postura teórica possa representar também é um reflexo destas dificuldades.

Assim, reiteramos que independente da localização geográfica, dentro ou fora de uma faixa de fronteira, a incorporação de elementos culturais por culturas distintas não significa que as relações sociais entre elas tenham se equiparado, fazendo com que as representações negativas de um sobre o outro se dissipem. No caso de Ponta Porã, os relatos dos professores e professoras sempre demonstram de alguma forma que as duas culturas estão integradas, nas relações consideradas por alguns como extremamente *normais*, outros se mostram um pouco mais críticos, considerando as discriminações, mas em um ponto todos concordam: a cultura é uma só, brasileiros e paraguaios estão interligados por laços de irmandade e amizade, que são também corroborados através dos monumentos públicos presente no limite internacional de ambos os países e que pode ser observado na figura abaixo.

Foto II - Parte do Monumento da Amizade – Limite Internacional Brasil-Paraguai



Fonte: Mota, 2011.

Embora o monumento denote a união entre os dois povos e a amizade entre eles, em diferentes momentos estes laços se perdem dando lugar a atitudes depreciativas e inferiorizadoras. Assim, é fundamental que a conjuntura política, econômica e cultural de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero seja discutida e problematizada entre os professores e professoras, para que estes possam dialogar entre si, de modo a tentar desmistificar práticas históricas de discriminação, tentando fazer do espaço escolar um local de interação e diálogos culturais, onde a diferença não represente inferioridade, sendo esta entendida como um direito autônomo dos sujeitos.

Em Ponta Porã, ao se afirmar que o contato entre brasileiros e paraguaios é *normal*, os preconceitos e discriminações são essencializados e, portanto, “não necessitam” ser discutidos, pois aparecem como naturais, típicos da fronteira Brasil-Paraguai. Não há uma postura crítica visando interrogar as hierarquias de uma cultura e identidade sobre a outra, não há importância na discussão das relações de poder entre grupos culturais distintos. Nesse sentido, Fleuri (2003) considera que para que a prática de ensino se fundamente na perspectiva e intercultural é necessário que tenhamos despertado o que ele considera como *olhar para a alteridade*, pois:

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos (FLEURI, 2003, p. 31).

Assim, para Fleuri (op. cit.) este *olhar* nos possibilita encontrarmos também a *outra face* que está do nosso lado, mas não como algo a ser repellido ou assimilado, mas sim como possibilidade de (re) criar, (re) viver e (re) pensar de outro modo, para que novos saberes se façam a partir desta realidade múltipla (multiterritorial, multidentitária, multiétnica e multidimensional), dentro ou fora da faixa de fronteira.

Entretanto, o *despertar para o outro* não é uma tarefa fácil, pois implica questionar a nós mesmos sobre quem somos e quem são nossos outros (CANDAU, 2008), sendo este um processo cheio de tensões, conflitos e ambiguidades. Na escola, mesmo nos casos em que a discriminação e o preconceito são identificados em sala de aula por professores e professoras, estes pouco ou nada fazem para tentar mudar esse tipo de situação. O interesse se resume ao mero “aprendizado dos conteúdos” sem a preocupação com a formação e desenvolvimento social destes alunos, como se os conteúdos fossem uma dimensão à parte da vida individual e coletiva. O relato do professor José deixa claro a discriminação de paraguaios por brasileiros, com a qual os primeiros sentem-se envergonhados, pois são motivo de chacotas e piadas, à medida que o *ser paraguaio* é o motivo principal das “brincadeiras”. Porém, mesmo tendo pleno conhecimento do fato, o professor não faz intervenções no sentido de mudar estas relações:

Sim, alguns sim, têm vergonha sim. É... o que a gente nota que o aluno paraguaio... tem dois lados: a cultura paraguaia eles valorizam muito o professor, a imagem do professor, então eles, como vem do Paraguai, eles são muito comportados, tanto que tem sala de aula que por ter maior parte de paraguayos, eles respeitam muito o professor, mas ao mesmo tempo o paraguaio é... justamente por ter essa dificuldade de comunicação, essa mistura de idiomas aí... esse sotaque que eles soltam, os brasileiros acabam discriminado muito eles na sala e eles acabam ficando mais retraídos e mais quietos e isso acaba bloqueando seu aprendizado. A gente percebe que tem salas que ninguém abre a boca praticamente. Aqui nós temos praticamente salas inteiras que a maior parte dos alunos fica quietos, aí você vai ver: eles já têm um respeito maior pelo professor, isso é bom, mas aí tem o lado ruim porque a gente não sabe muitas vezes se o aluno está aprendendo, tem pouca participação porque o aluno as vezes fica reprimido por causa do sotaque (Entrevista realizada com o professor José, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

José, mesmo reconhecendo práticas ofensivas de brasileiros em relação aos paraguayos em sala de aula, afirma que não desenvolve nenhuma atividade que tente modificar as relações no interior do espaço escolar, na qual os preconceitos e discriminações possam ser discutidos. Nesse sentido, destacamos as contribuições de Moreira e Câmara (2008):

[...] A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero “pluralismo” ou do convite para que todos participem do diálogo [...]. As relações de poder existentes na sociedade e na sala de aula impedem que muitos falem livremente [...] (p. 54).

Assim, o simples reconhecimento de que os alunos têm dificuldade de se expressar por sentirem vergonha dos colegas que os satirizam, não implica em uma mudança na postura do professor, que continua centrado no “conteúdo” e na “ementa”. Não queremos dizer que isso não seja importante, uma vez que sabemos que a escola, como instituição pública ou privada, deve abordar os conteúdos propostos pelos diversos referenciais curriculares, mas sua função reside também na formação de cidadãos, de seres humanos. Neste sentido, Kaercher (2002) considera que o problema da Geografia escolar não reside no elemento “conteúdo”, mas sim na falta de uma metodologia clara na prática docente, pois preocupados com a lógica conteudista e burocrática, professores e professoras continuam ensinando uma Geografia fria e distante da vida dos alunos e alunas em sala de aula.

Nesse sentido, o autor afirma que o movimento de renovação da Geografia não chegou à Geografia escolar⁸⁶. Entretanto, após quase uma década dos escritos de Kaercher (2002), acreditamos que esta postura de professores e professoras da rede de ensino fundamental e médio ainda careça de muitas discussões, pois muito do que é pensado e questionado na academia pouco chega à escola e, quando chega, muitos não conseguem entender realmente qual a sua proposta e continuam a “reproduzir rótulos e *slogans*” sem a devida reflexão dos mesmos, como o que verificamos em relação à educação intercultural, que muitos não têm a dimensão do que ela possa representar para o ensino em geral, e para o ensino de Geografia especificamente. Assim, afirma Kaercher:

[...] Não se trata de uma mudança de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento [...] (KAECHER, 2003, p. 222).

Corroborando as afirmações do autor, pensamos que mesmo no caso da implantação dos PCNs, a falta de problematização de suas proposições foi um dos motivos pelos quais determinados temas não são devidamente discutidos como, por exemplo, no caso da própria implantação dos Temas Transversais, que incluem a pluralidade cultural e que propõe a discussão em sala de aula das diversidades culturais existentes. Todavia, em grande parte das vezes, estas ficam restritas a festas folclóricas e datas comemorativas, como se fosse possível visualizar e vivenciar a cultura apenas nestes momentos. O próprio PCN de Geografia propõe que haja uma integração entre o conteúdo geográfico e a pluralidade cultural, de modo que professores e professoras trabalhem em conjunto com os dois documentos:

Este tema compartilha muitas relações com os conteúdos de Geografia. A abordagem humanista adotada neste documento prevê por si mesma um tratamento metodológico na linha proposta pelo documento de Pluralidade Cultural. Isto pode ser visto a partir mesmo de alguns objetivos mais gerais, que são comuns à Geografia, desde a caracterização dos espaços dos diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira, até os estudos de como as paisagens, lugares e regiões brasileiras expressam essas diferenças. Em

⁸⁶ Este movimento, conforme já apresentado anteriormente, ocorreu principalmente na década de 1960 e 1970, representado pela corrente teórica denominada Geografia Crítica.

relação aos conteúdos, pode-se dizer que a pluralidade cultural está praticamente contemplada em todos os eixos propostos pela Geografia. No entanto, os eixos que tratam da formação socioespacial do campo e da cidade são aqueles em que o professor poderá com maior profundidade tratar dos conteúdos propostos no documento de Pluralidade, tais como o espaço e pluralidade, tempo e pluralidade. No terceiro ciclo, o eixo temático de Geografia que trata da conquista do lugar como conquista da cidadania permite o tratamento da Pluralidade Cultural na formação do Brasil, assim como o eixo Direitos Universais de Cidadania e Pluralidade. Essas são algumas sugestões dos muitos cruzamentos possíveis entre os dois documentos. Por isso é fundamental que, ao planejar a programação curricular, o professor trabalhe com os dois documentos (BRASIL, 1998, p. 41-42).

As propostas são instigantes, mas como estas chegam à escola? Os professores e professoras conseguem realmente realizar esse diálogo entre as proposições curriculares e sua prática? Qual a posição que professores e professoras têm a respeito da diversidade cultural? Têm uma postura aberta para o “outro” e para a “diferença/alteridade” ou simplesmente incluem os temas em alguma adequação curricular?

Através das pesquisas realizadas em Ponta Porã, percebemos a grande dificuldade dos professores locais em trabalhar com estas questões. Mesmo estando numa área tão diversa como uma fronteira internacional cujas dimensões de território, territorialidade, identidade/alteridade emergem a todo o momento no simples ir e vir cotidiano destes sujeitos, estas são pouco exploradas durante as aulas de Geografia: a fronteira é entendida como mero divisor político-administrativo, sendo pouco discutida entre os alunos e alunas, imperando a visão de território como sinônimo de Estado-nação e fronteira como o limite deste.

Assim, os questionamentos de Kaercher (2002; 2007) se fazem pertinentes ao reiterar que o problema da Geografia escolar está na falta de discussão, problematização e clareza sobre o papel desta como disciplina escolar, que visa a alfabetização socioespacial, de modo que alunos e alunas se compreendam como sujeitos atuantes no espaço geográfico, estando este em transformação e, portanto, passível de mudanças. Nesse sentido, a educação intercultural, pode contribuir para questionar padrões, símbolos e valores que nos são impostos e que, geralmente, acatamos como “verdades absolutas”.

Nesse contexto, temos o questionamento da professora Marina que interroga a si e a nós quanto aos “*tipo de pessoas que estão sendo criadas na escola*”, pois, em suas palavras, este tipo de educação unilateral que vem sendo desenvolvida “*vai acabar criando pessoas, formando pessoas que reproduzem os mesmos preconceitos*”.

Muitos alunos que temos aqui têm o pai ou a mãe paraguaia e esconde isso. Eles dizem assim: ‘não, eu sou brasileiro!’, sabe? E fazem de tudo pra esconder com receio do preconceito... mas você vê... a ideia que se tem do Paraguai é que tudo é falso, tudo é falsificado, tudo é fajuto, é isso o que a mídia divulga, e é esse tipo de ideia que eles vivem disseminando, não é? E é esse tipo de ideia que as pessoas querem reforçar aqui, como se o brasileiro fosse superior ao paraguaio, e não é! (Entrevista realizada com a professora Marina, em novembro de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

No caso de Marina, percebemos uma postura aberta para com a *diferença* que ela afirma não estar apenas na cor da pele, em pessoas com necessidades educacionais especiais, mas também na própria diferença cultural que se faz presente nas áreas fronteiriças. Entretanto, conforme apontado, esta não é uma atitude comum a todos. Corroborando os anseios e argumentações de Marina, temos a fala de Sílvia, *brasiguaiia*, ressaltando que além do desconhecimento sobre a interculturalidade por parte de muitos professores e professoras que trabalham na rede de ensino público da cidade, há também a desmotivação destes em realizar qualquer projeto diferenciado:

Tentei desenvolver um projeto, mas foi muito difícil, os outros professores aqui da escola tinham muita resistência, diziam que eu queria me promover em nome do esforço deles. Eu dizia a eles que tínhamos que trabalhar todos juntos, tentando trazer para a escola a diversidade fronteiriça, principalmente tentando trazer para a escola a cultura paraguaia. Nós temos 90% de alunos paraguaios e isso nunca era discutido, mas aparecia quando tínhamos as reuniões de Conselho e outras, porque a gente via que esses alunos têm dificuldade. Eu sei como eles se sentem, sabe? Eu sou filha de paraguaios, mas sempre estudei no Brasil, assim como muitos desses alunos. Dá para perceber um pouco do meu sotaque ainda, sou o que as pessoas chamam de *brasiguaiia*, sabe, tenho as duas nacionalidades, né? Então pegando minha experiência como aluna e agora como professora pensei que deveríamos fazer algo né? Porque eu sei o que esses alunos sentem quando estão numa escola brasileira, porque foi essa a realidade que eu vivi... Eu acho que um aluno que tem uma boa auto-estima apresenta melhores rendimentos dentro e fora da escola. Nossa escola é assim... bem conhecida na cidade, sabe? temos muitos casos com usos de drogas e problemas de indisciplina, e muita gente acha que isso é por causa de nossos alunos paraguaios, mas não é isso, isso não explica nada.... e foi isso que eu falei isso para os alunos: “nós temos que tentar mudar essa ideia que as pessoas têm da escola e deles mesmo”. Mas não é fácil, alguns professores tem muita resistência, querem continuar com suas aulas da mesma forma, sem fazer nenhuma adaptação, mas aos poucos estamos tentando trabalhar essas questões da diversidade, os alunos estão gostando e eu percebo que houve uma melhora nas aulas (Entrevista realizada com a professora Sílvia, em abril de 2010, concedida a Cirlani Terenciani).

É necessário que professores e professoras estejam abertos para as questões do *outro*, que se fazem tão marcantes atualmente. O *olhar para a alteridade*, apontado por Fleuri (2003), representa um caminho para esta abertura, pois sem a devida problematização, a escola continuará a reproduzir as mesmas práticas, os mesmos olhares, os mesmos saberes representados pelo modelo ocidental-europeu-branco-cristão-masculino-heterossexual-nacional em voga. Assim, nos reportamos a Candau (2008) sobre o que ela considera ser a o papel do educador na perspectiva intercultural:

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção das relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o locar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isso é necessário promover processos sistemáticos de interação com os 'outros', sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como 'outros', os diferentes, sendo capazes de analisar sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nessa perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe [...] (CANDAU, 2008, p. 31-32).

A partir das contribuições de Candau (2005 e 2008), pensamos a escola como local de intensas interações e conflitos que devem ser trabalhados e discutidos caso realmente pretendamos realizar uma prática de ensino envolvente e englobante que busque despertar os alunos e alunas para novas formas de enxergar o outro.

Nesse sentido, a Geografia como disciplina escolar apresenta uma importante função, pois, ao discutir a formação e (re) produção espacial, está direta e indiretamente relacionada com a cultura e a identidade dos sujeitos, que através de suas formas de representação e vivência no mundo, produzem seus espaços. Entretanto, temos de tentar quebrar com a lógica representante do caráter nacional do Estado-nação que ainda prevalece nos currículos escolares e concepções de muitos professores e professoras.

A Geografia escolar está fortemente vinculada à reprodução da “ideologia nacional” desde os anos iniciais do ensino fundamental (DEL GÁUDIO E BRAGA, 2007)⁸⁷. Contudo, a interculturalidade busca abolir com esse caráter homogêneo presente nos currículos e na própria prática docente, a fim de romper com suas bases tradicionais. A escola pode atuar, assim, tanto como elemento diferenciador, como também veiculadora da lógica nacionalista unilateral em que vivemos.

Dessa forma, as especificidades geográficas de Ponta Porã trazem para o processo de ensino/aprendizado características distintas do interior do país e, apesar disso, não há distinções curriculares para atender a estas necessidades.

A situação fronteira da cidade traz para a discussão geográfica novos elementos, contrastando diariamente dentro e fora da sala de aula identidades conflitantes de brasileiros e paraguaios, que ora se misturam no híbrido *brasiguai*, ora se separam em gestos e atitudes que refletem preconceito, discriminação e subjugação dos paraguaios pelos brasileiros. A escola aqui se caracteriza como um território específico de tensões e conflitos, mas também de interação, contato, diálogo e possibilidades de superação de relações pré-estabelecidas de dominação e discriminação. Vale destacar o caráter específico da prática docente, que deve ser constantemente repensada para trabalhar com as especificidades locais buscando quebrar com a lógica conteudista homogeneizadora. Assim, tornam-se pertinentes os apontamentos de Moreira e Câmara:

[...] Será que em nossas salas de aula ainda caminhamos, com nossas práticas, na direção de anular aspectos das identidades dos/as estudantes? Será que os processos de homogeneização que muitas vezes promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos, das relações pedagógicas e da avaliação, contribuem, de algum modo, para consolidar as relações de poder que atravessam as diferenças presentes no seio de nosso alunado? (MOREIRA & CÂMARA, 2008, p. 44).

⁸⁷ Assim, afirmam estas autoras: “Ora, em geral, em que conteúdos escolares foram e são tratados, durante decênios decorados, informações sobre a imensidão do Brasil e as benesses de sua natureza, senão nas aulas de Geografia? Em que conteúdo escolar se canoniza ‘nossa’ forma e extensão territorial, com base, por exemplo, nos mapas políticos em pequena escala? Qual conteúdo escolar contribui pra nossa identificação como ‘iguais’, a despeito das diferenças regionais e de classe? Qual conteúdo escolar discute as ‘singularidades’ do Brasil no contexto mundial?” (DEL GÁUDIO & BRAGA, 2007, p. 183).

Os questionamentos destes autores nos levam a pensar a respeito do caminho que a prática docente vem trilhando, e ao considerarmos a questão fronteiriça, esta se torna ainda mais intrigante, pois a variedade linguística, étnica, cultural e nacional é marcante.

Assim, acreditamos, em conformidade com McLaren (2000), Fleuri (2003), Souza Santos (2003) e Candau (2005 e 2008), dentre outros estudiosos, que as discussões referentes ao multiculturalismo e interculturalidade no campo da educação e da política podem representar um novo olhar para o que está a nossa volta, principalmente com relação aos *outros e outras* que nos rodeiam, possibilitando novas formas de compreensão das transformações e apreensões espaciais. No entanto, é necessário que como professores e professoras estejamos cientes destas concepções, para que em nossas aulas possamos desenvolver assuntos pertinentes aos processos de identificação social, espacial e cultural, fazendo a devida articulação com conceitos e temas da Geografia.

Com base em dados empíricos, constatamos que os avanços interculturais em educação em Ponta Porã são breves, mas cremos que um outro caminho está se fazendo, buscando contemplar as relações culturais e identitárias em várias escalas de pensamento, pois cada sujeito é formado por vários elementos que fazem parte de sua identidade⁸⁸, atuando constantemente na produção e vivência de territórios e (re) produzindo os espaços. Assim, devemos ter clareza da dimensão geográfica que vivenciamos em nosso dia-a-dia, pois, conforme Kaecher (1999), “*a geografia é o nosso dia adia*”, embora em muitos casos seja considerada meramente como mais uma disciplina que integra os currículos escolares.

Nesse sentido, cabe destacar as considerações de Santos (2007, s/p), ao afirmar que: “[...] a Geografia não nasce como um conhecimento resultante da reunião de um conjunto de sábios ou, mesmo, de uma ou outra obra que qualquer um deles poderia ter escrito. Trata-se, de fato, de certo tipo de comportamento associado diretamente às nossas necessidades de sobrevivência [...]”. A geografia representa, assim, uma dimensão de nossa vida que é praticada e desenvolvida a todo o momento.

⁸⁸ Com relação a este aspecto, Hall (2001) e Moreira e Câmara (2008) consideram que nossas identidades são formadas por vários fatores que podem alternar entre identidades dominantes e subalternas como, por exemplo, no caso de um homem (identidade dominante), negro (identidade subalterna), heterossexual (identidade dominante), um conjunto de elementos se junta formando sua identidade. Dependendo do contexto e das interações, um elemento pode se sobressair sobre os demais. Assim, poderia ele, em um contexto de discriminação de uma mulher (identidade subalterna) negra (identidade subalterna), se posicionar a seu favor se sua identidade negra for acionada, mas pode também se posicionar contrário à mulher em função da representação machista da identidade masculina.

Verificamos que a falta de compreensão do que representa nosso comportamento geográfico, da “*geografia do dia a dia*” representa uma das questões problemáticas em relação à prática de ensino de Geografia.

Entretanto, entendemos que a categoria “*lugar*” pode se configurar como uma alternativa para a construção do saber e da alfabetização socioespacial. Através de sua utilização, pode-se contemplar os conflitos e tensões que são vivenciados e reproduzidos cotidianamente através de nosso existir. O *lugar* manifesta estas tensões, de encontros e desencontros, de casos e descasos, que são visualizados e vivenciados por cada sujeito, que através de suas territorialidades podem se apropriar da trama de lugares.

O *lugar*, então, possibilita que novos olhares sobre a análise geográfica possam se fazer discutindo, a partir dele, a diversidade e a diferença cultural. Porém, relacionar o *lugar* como categoria de análise com a *diversidade e diferença cultural* não é uma tarefa fácil para professoras e professores, uma vez que implica no (re) conhecimento do “outro” que está a nossa volta. Muitas vezes, este olhar permanece velado e não conseguimos perceber as disparidades entre os grupos culturais distintos presentes em nosso cotidiano, naturalizando-as ou nem mesmo percebendo-as.

Embasados no conceito de interculturalidade, consideramos que esta possa contribuir para que o ensino de Geografia realize estas discussões concernentes à formação socioespacial de alunos e alunas, que representam o futuro, contribuindo para que novas formas de pensar possam emergir no contexto tão diverso que a humanidade vivencia.

Nesse sentido, retornamos a nosso questionamento inicial: “é possível o diálogo entre a interculturalidade e a prática de ensino de Geografia?” Acreditamos que sim. Porém, este ainda necessita percorrer um longo caminho para que estas práticas se efetivem no espaço escolar e possam adentrar pelos diferentes seguimentos da sociedade, de modo que as diferenças sejam consideradas como parte integrante de nossa vida e do próprio espaço geográfico e que sua vivência e importância está no direito autônomo de exercê-la, sem que para isso seja necessária qualquer forma de sujeição por pressões integracionistas ou assimilacionistas.

Em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, as relações de contato e intenso trânsito de sujeitos em direção a ambos os lados da fronteira se fazem diariamente, seja no sentido de busca por melhores condições de saúde e educação (Paraguai para o Brasil), seja no sentido de melhores condições de compra de artigos importados (Brasil para o Paraguai). Independente das

direções, o trânsito se faz presente e marcante, impondo verticalmente hierarquias nas representações do “eu/outro”, muitas vezes não questionadas, simplesmente aceitas como *normais*.

Porém, as identidades não são estáticas, fazendo parte de uma conjuntura ampla e complexa do cotidiano. Dessa forma, novas identidades podem surgir dependendo do contexto e da necessidade individual e coletiva. Pensamos que dentro e fora da escola, a figura do *brasiguai* representa esta identidade alternativa, configurando o híbrido brasileiro/paraguaio. Esta é uma nova forma de olhar e ver a fronteira, não apenas como um limite, mas como possibilidade de (re) criar algo novo, como sugeriu Bhabha (2010). A emergência do *brasiguai* como sujeito híbrido representa, de forma efetiva, a interculturalidade presente em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, trazendo consigo novas territorialidades marcadas por referências simbólicas distintas, estes fundados pelo trânsito destes sujeitos que estão entre Brasil e Paraguai, mas sem fazer uma oposição binária entre eles, vivenciando (*múlti*) territorialidades no ir e vir do dia-a-dia.

Nesse sentido, o contato e a interação entre culturas e identidades distintas, sejam elas de cunho religioso, étnico, nacional, racial, dentre outras, se faz presente socialmente, entre as tensões próprias das relações humanas. A grande tarefa da educação está em justamente elaborar estratégias de diálogos entre alunos e professores para que estes possam pensar a sociedade sem que a oposição “eu/outro” se faça presente. Para a Geografia escolar, estas questões reiteram as dimensões do lugar, do território e da própria fronteira, entendida como fato social, simbólico e afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do diálogo com diferentes autores de correntes teóricas e áreas de conhecimento distintas e, mediante entrevistas realizadas com professores e professoras da cidade de Ponta Porã/MS, buscamos compreender as relações e práticas escolares a partir da educação intercultural, analisando especificamente a prática de ensino de Geografia numa cidade de fronteira, no caso, Brasil-Paraguai.

Nesse sentido, tornou-se fundamental a discussão e reflexão sobre as noções de território, (*multi*) territorialidade e fronteira, que além de se caracterizarem como elementos de análises importantes para a Geografia, se configuram como dimensões da vida humana que se manifestam cotidianamente, mesmo que de forma inconsciente pelos sujeitos, fazendo-se de forma individual e coletiva.

A discussão a respeito de elementos territoriais em áreas de fronteira internacional traz para a Geografia e, principalmente, para a Geografia escolar, como aqui nos propomos a estudar, algumas especificidades à medida que os moradores locais têm a possibilidade de vivenciarem múltiplos territórios, tanto no que tange à apropriação material ou simbólica de pequenos grupos de identificação, como no que se refere a instâncias político-administrativas, aqui representadas pelos Estados-nação (Brasil e Paraguai), localizados lado a lado, estando estes separados e ao mesmo tempo unidos pela fronteira. Assim, nossas indagações partiram inicialmente da localização político-geográfica de Ponta Porã em relação à fronteira internacional para pensarmos a prática de ensino de Geografia.

Para a análise e interpretação da pesquisa, foram realizadas entrevistas com professores e professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras. Através da interculturalidade em educação, buscamos compreender a dinamicidade da fronteira, por considerarmos que em áreas fronteiriças as identidades se chocam com maior visibilidade, sendo representadas, cotidianamente, pelas tensões que ocorrem por meio do (des) encontro que se dá entre brasileiros e paraguaios, e que faz do espaço escolar um *locus* de contato e interação, ao mesmo tempo em que se desdobram os conflitos e discriminações. Neste sentido, a perspectiva intercultural numa fronteira internacional (mas não apenas nestes locais) pode contribuir para a desmistificação de

relações e práticas discriminatórias, legitimadas historicamente e reproduzidas ao longo do tempo, como as que vêm ocorrendo em Ponta Porã.

Grande parte das escolas da cidade tem como característica o fato de receberem alunos paraguaios (*brasiguaios*), que buscam no Brasil e nas escolas brasileiras outras oportunidades de vida, com melhores perspectivas de educação e saúde. Entretanto, quando estes alunos chegam às escolas brasileiras, os mesmos se deparam com a dura realidade: a intensa discriminação, preconceito e estigma de que são alvos em função de sua origem cultural, nacional e étnica. Muitos deles acabam incorporando o próprio preconceito que se manifesta na *vergonha* em ser paraguaio e do Paraguai, uma vez que estas são características que representam algo negativo e indesejável.

Nesse sentido, a perspectiva intercultural no ensino de Geografia se configura como uma possibilidade de trazer à tona estes conflitos e tensões, em que a principal responsável pela discriminação é a *intolerância* para com a *diferença* e o contato com a *alteridade*, e que nas representações sociais figuram como sinônimo de *inferioridade*, seja esta representada pela cor de pele, crença religiosa, origem social ou étnica, nacionalidade, orientação sexual ou gênero.

A educação intercultural tem, assim, a função de tentar desmistificar esta forma de racionalidade homogênea e hegemônica representada pelo modelo europeu-branco-cristão-masculino-heterossexual-nacional através do diálogo e da problematização das diferenças, sem que estas impliquem em negação ou assimilação.

A perspectiva intercultural representa uma postura teórica e política de construção de novas formas de pensar, agir e ver o mundo, em que o conceito central passa a ser a diferença, considerada como características eminentes das sociedades e uma opção autônoma por parte dos grupos e sujeitos em exercê-la, sendo este um direito coletivo e individual.

No caso das áreas fronteiriças, identidade e alteridade/diferença (representados pela diferenciação cultural, nacional, linguística e étnica) estão em constante choque, e os territoriais estão sendo (re) feitos alternando entre formas, controles individuais e também políticos nacionais. Como indicamos anteriormente, entendemos o território como uma integração entre as dimensões políticas, econômicas e simbólicas. Desse modo, consideramos que a escola e principalmente as aulas de Geografia podem e devem incorporar discussões sobre as identidades em seu currículo, contribuindo de maneira crítica para desmistificar práticas de preconceito, sejam elas de qualquer origem.

Nesse sentido, os sujeitos fronteiriços vivenciam cotidianamente múltiplos territórios, tanto em escalas individuais de apropriação simbólica, quanto em escalas maiores, relacionadas ao controle político-administrativo que os Estados (Brasil e Paraguai) têm sobre os mesmos, sendo alterados pela mobilidade dos moradores locais, cidadãos da fronteira, que convivem diariamente num movimento marcado pelo trânsito entre territórios, culturas e identidades (brasileiros e paraguaios, guarani/espanhol e o português). Estes elementos marcam as fronteiras entre o “eu” e o “outro”, entre o “nós” e o “eles”, e que perpassam a soberania estatal e as fronteiras geopolíticas, se configurando como fronteiras identitárias que influenciam direta e indiretamente no contato e proximidade entre estes sujeitos.

Os paraguaios e o Paraguai são, historicamente, discriminados por brasileiros, “dentro” ou “fora” da faixa de fronteira. Estes recebem sempre as piores características, comparados a tudo o que é falso e ilegal. Assim, se tornam frequentes afirmações, tais como: “*o paraguaio é preguiçoso, não gosta de trabalhar, é sujo, mentiroso, tem uma língua feia*”. Tais afirmações representam o preconceito que faz emergir em uma fronteira internacional, uma fronteira identitária, étnica e cultural. Estas relações de (des) encontros têm nas escolas da cidade de Ponta Porã um local privilegiado por receberem um grande contingente de alunos paraguaios.

Dentre as escolas pesquisadas, há duas exceções que desenvolvem projetos diferenciados buscando contemplar a realidade fronteiriça local: a Escola Polo Municipal Ramiro Noronha, que desenvolve o projeto “Dois Países: uma só cultura”, realizado a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; e também a Escola Estadual João B. Calvoso, que faz parte do projeto Escola Bilíngue de Fronteira, entre Brasil e Paraguai.

Entretanto, mesmo estando imersas numa realidade intercultural na faixa de fronteira, as escolas locais não recebem orientações curriculares por parte de órgãos estaduais e/ou municipais de educação no que se refere a este tipo de especificidade local. Isso se reflete na prática docente de professores e professoras que apresentam intensas dificuldades com relação à presença alunos e alunas *brasiguaios* nas escolas. A atitude mais comum e também mais cômoda é partir do pressuposto nacionalista e integracionista de que se estes alunos vêm ao Brasil e às escolas brasileiras e têm de se adaptar à nossa cultura, à forma de falar, de se comportar e de pensar sem que haja uma maior reflexão a respeito das necessidades individuais destes alunos, tanto em relação ao aprendizado quanto no que tange à formação para a vida.

Conforme constatamos por meio dos relatos de professores e professoras, os alunos paraguaios ou *brasiguaios*, como são chamados, têm grandes dificuldades em aceitação de sua matriz cultural paraguaia, pois sabem que esta representa algo negativo. Assim, muitas vezes, negam e escondem a identidade paraguaia. Estas dificuldades se manifestam claramente durante as aulas nas quais estes alunos tendem a ser mais quietos, o que reflete a *vergonha* que sentem quando alunos brasileiros percebem que estes ainda mantêm o sotaque paraguaio, falam a língua guarani e o espanhol e moram do outro lado da fronteira. Nesse sentido, conforme apontou a professora Luciana, *brasiguaiia*, moradora de Ponta Porã, “*eles não sabem o porquê, mas sabem que não devem ser paraguaios*”, “*às vezes não sabem falar nada do português, mas negam que são paraguaios*”. Esta afirmação revela a capacidade estigmatizadora que determinadas características podem trazer aos sujeitos. Neste caso, os próprios alunos paraguaios não querem ser identificados como tal, devido ao estigma que isto lhes representa.

Entretanto, nem sempre estas situações são identificadas em sala de aula, pois professores e professoras, carentes de uma formação para a diversidade e para a diferença, na maioria dos casos, não conseguem perceber estas práticas e situações, ou, quando percebem, se mantêm estáticos em sua prática, sem que tais questões sejam trazidas para as discussões. Presos à justificativa de que “devem seguir a ementa”, não conseguem achar alternativas que contemplem a diferença/alteridade.

No caso das aulas de Geografia, os conceitos básicos da análise geográfica possibilitam que questões específicas da realidade local sejam trabalhadas e discutidas durante as aulas. Mesmo seguindo as indicações da ementa curricular, as proposições dos PCNs de Geografia indicam que professoras e professores devem buscar discutir a realidade do aluno; para tanto, a categoria lugar é um indicativo desta possibilidade, permitindo que aspectos locais sejam utilizados durante as aulas.

Porém, acreditamos que determinadas propostas educacionais, como é o caso da homologação dos PCNs, são implantados na educação básica de forma vertical, sem que o corpo docente faça parte do processo de construção do mesmo (OLIVEIRA, 1999; SPOSITO, 1999). Este caso não se restringe aos PCNs, mesmo no caso das discussões de correntes teóricas na própria construção do conhecimento geográfico, estas pouco chegam à Geografia escolar, como foi sinalizado por Kaecher (2002 e 2007). Como resultado, temos uma prática de ensino que em pouco se inova em termos de postura teórica. No caso da pluralidade cultural, esta é indicada

para ser discutida em todas as disciplinas. Porém, percebemos que professores e professoras ainda têm grandes dificuldades com relação ao tema, muitas vezes ficando restritos a datas comemorativas e festas folclóricas, como se fossem parte de uma realidade paralela, que só se manifesta em determinados contextos específicos e/ou históricos.

Nesse sentido, entendemos que a perspectiva intercultural contribui para que temas relativos às minorias étnicas e às culturas subalternas venham à tona numa sociedade múltipla, mas marcada por ideais “igualitários” que escondem, negam e inferiorizam as diferenças/alteridades. Esta perspectiva traz consigo uma postura teórica e política de luta contra qualquer forma de discriminação e inferiorização, contudo, também representa uma nova racionalidade que se distingue e critica os pressupostos capitalistas homogêneos e hegemônicos.

No caso da educação formal, envolvendo todas as disciplinas do currículo escolar, esta deveria ter como premissa a formação humana independente de sua localização geográfica. As escolas em áreas fronteiriças, especialmente as localizadas em “cidades gêmeas”, contam com uma multiplicidade de sujeitos, que acarreta em constantes questionamentos entre as identidades “nós” e as identidades “eles”. Entretanto, é papel da escola e da educação tentar mudar esta polaridade de questionamento, para que a diferença não implique em inferiorização ou assimilação. É importante, nestes contextos, não apenas em fronteiras internacionais, mas em todas as escalas, mostrar aos alunos que a sociedade é diversa, porém marcada historicamente por processos de negação do “outro”. No caso da fronteira Brasil-Paraguai, o “outro” é o paraguaio, e que nos faz indagar como, por meio da prática docente de Geografia, podemos questionar os preconceitos de que estes são alvo dentro e fora das escolas?

Entendemos que uma alternativa para estas questões se faz mediante a emergência da identidade *brasiguai* em Ponta Porã e Pedro Juan Caballero: as identidades são processos inacabados e estão sempre em construção. Desse modo, o *brasiguai*, formado pela junção do paraguaio com o brasileiro, e representado, eminentemente, por sujeitos de origem paraguaia (nasceram no Paraguai e seus pais são paraguaios, mas oficialmente são também brasileiros, pois são registrados no Brasil), podem representar esta nova racionalidade, marcada pelo trânsito entre as identidades, entre as culturas, entre os países, vivendo múltiplas territorialidades e múltiplos territórios, sendo uma estratégia para que a relação “brasileiros *versus* paraguaios”, “Brasil *versus* Paraguai”, não sejam consideradas como opostas, emergindo o reconhecimento da cooperação e interdependência. Pensamos que, neste caso, a fronteira (identitária e político-

administrativa) atua como um entre-lugar, sendo o *brasiguai* uma representação clara de que algo novo está se fazendo, uma nova cultura e uma nova identidade, nas quais a fronteira não representa uma oposição entre tais grupos culturais, mas, sim, uma (re) criação.

Porém, vale destacar que mesmo entre os *brasiguaios*, ao se depararem efetivamente com a cultura brasileira através da escola, os conflitos se fazem e as identidades são também questionadas. Assim, nas escolas onde há um número maior de alunos *brasiguaios*, esta identidade se faz com maior “naturalidade” e respeito, pois os alunos sentem-se reconhecidos e acolhidos no espaço escolar. Já nas escolas em que estes se encontram em menor número, a identidade paraguaia tende a ser escondida em detrimento da brasileira. Dessa forma, o papel da escola se torna premente no sentido de desmistificar esta oposição entre as culturas, para que no futuro estes sujeitos (re) produzam novas formas de pensar, ser e viver na fronteira e no mundo.

O ensino de Geografia em áreas fronteiriças pode despertar dentro e fora da escola o que Fleuri (2003) chama de *olhar para a alteridade*, para o nosso “outro”, como ainda para as diversas formas de representação e vivência nos territórios, para o papel da cultura no modo como apreendemos e vivemos os espaços, e para as identidades individuais e coletivas que nos constituem. Entretanto, é necessário a compreensão de que a Geografia é vivida diariamente, pois, como afirma Kaecher (2002), “*a Geografia é o nosso dia-a-dia*”, mas temos que entedê-la como tal, para que possamos fazer com que nossos alunos e alunas assim a reconheçam e se percebam como sujeitos agentes dessa geografia, ou melhor, das geografias que se fazem e refazem no espaço humanizado.

As dificuldades que permeiam a prática docente são muitas, desde a falta de formação continuada, as longas jornadas de trabalho, as salas super-lotadas e a falta de interesse de muitos alunos e alunas, e mostram os limites da educação entre-culturas, assim como a necessidade de grandes transformações. Consideramos, em concordância com Brandão (2007), que “*a educação é um meio de criar guerreiros ou burocratas*” e, mais além, um meio de questionarmos as formas de vida que nos são impostas, seus valores, sentidos e significados, de modo que *ser diferente* seja uma opção autônoma, válida e aceita socialmente, sem implicar em desigualdade de opções, de direitos e ações, sejam estas dentro ou fora das fronteiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABINZANO, R. C. Las regiones de frontera: espacios complejos de la resistencia global. In: OLIVEIRA, T. M. de (Org.) **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p.113-130.

ALBUQUERQUE JR, D. M. de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: fronteiras da discórdia**. São Paulo : Cortez, 2007.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade**. Tradução: FERNANDES, E. São Paulo: EDUNESP, 1998.

BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: : CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura(s) e Educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro : DP&A, 2005, p. 95-114.

BENITES, F. R. G. Instituições e discurso: reflexão sobre o sujeito e o poder em Foucault. In: **Espaço Acadêmico**, n. 79, dez. 2007, s/p.

BHABHA. H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila et. al. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 5ª reimpressão, 2010.

BOEIRA, A. D. **A população paraguaia no município de Jardim em Mato Grosso do Sul: cultura e identidade**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente : UNESP/FCT, 2001.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. **Geografia Cultural: um século (3)**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.83-131.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo : Brasiliense, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura. Escolas Bilíngues de Fronteira. In: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 10 de março de 2010.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Integração Nacional. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPFFF)**. Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira. Brasília, 2005.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.(et al.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 6ª Ed. Porto Alegre : Mediação, 2008. p. 83-131.

CANDAU, V. M. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura(s) e Educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro : DP&A, 2005, p. 15-37.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro : Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDIA, A. C. E. **Reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola Polo Municipal Ramiro Noronha**: uma perspectiva de multiculturalidade. Monografia de Especialização. UFMS, Ponta Porã, 2010.

CAPUTO, S. G. Questionando o multiculturalismo: conversando com Peter McLaren, Slavoj Zizek e Russel Jacoby. In: : CANDAU, V. M. (Org.) **Cultura(s) e Educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro : DP&A, 2005, p.73-94.

CARIÑO, Micheline (et.al.) Vieja y nuevas concepciones de la frontera: aportes teóricos y reflexiones sobre la historia sudcaliforniana. In: **Estudios Fronterizos**, vol. 1, nº 2, 2000, p. 143-182.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3º Ed. vol. 3. Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas : Papyrus, 1998.

_____. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia : Alternativa, 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, M. **O mito fundador**. 8ª reimpressão, São Paulo : Perseu Abramo, 2010.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. Florianópolis : Ed.UFSC, 3ª ed. 2007.

COLOMBINO, A. Multiculturalism and Time in Triest: place-marketing Images and Residents Perceptions of a Multicultural City. In: *Social and Geography*, 10 (3), 2009, p.279-297.

CORRÊA, R. L. & ROSENDAHL, Z. Geografia Cultural: introduzindo a temática, os textos e uma agenda. In: CORRÊA, R. L. & ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 09-26.

COSGROVE, D. E. & JACKSON, P. Novos Rumos para a Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L. & ROSENDAHL, Z. (Org.) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 135-146.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. In: <<http://portal.mj.gov.br>>, acesso em 05 de fevereiro de 2011.

DEL GÁUDIO, R. S.; BRAGA, R. B. A geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. In: **Terra Livre**. Presidente Prudente : AGB. Ano 23, vol. 1, n. 28, jan/jun 2007, p. 177-196.

DUNCAN, J. O Supra-orgânico na Geografia Cultural Americana. In: CORRÊA, R. L. & ROSENDAHL, Z. (Org.) **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 63-102.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Jorge Zaar Ed. 1994.

ELIAS, N. SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Jorge Zaar Ed. 2000.

FANON, F. **Pele negras, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador : EDUFBA, 2008.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. 2003, n. 23, p. 16-35.

FOUCAULT, M. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder. In: <www.vsites.unb.br> acesso em dezembro de 2010.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GABRIEL, C. T. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, Vera M. (Org.) **Cultura(s) e Educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 39-71.

GADELHA, C. G. COSTA, L. A política nacional de integração e desenvolvimento das fronteiras: o programa de desenvolvimento da faixa de fronteira – PDF. In: OLIVEIRA, T. M. de (Org.) **Território sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p. 25-46.

GARDIN, C. Religiosidade e simbologia de um povo: uma discussão sobre as festividades religiosas da comunidade paraguaia em Dourados. In: <www.dhi.uem.br>. Acesso em 29 de mai. 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1982.

GONÇALVES, A. R.; ALMEIDA, R. D. de O 'lugar' não é mais o mesmo: articulação dos múltiplos espaços-tempos cotidianos nas práticas escolares. In: **Terra Livre**. Presidente Prudente: AGB, ano 23, vol.1, n° 29, ago-dez/2007, p. 231-246

GONZÁLEZ, J. L. T. La línea, la frontera y la modernidad. In: **Estudios Fronterizos**, vol. 10, Julio-diciembre 2004, p. 73-90.

GOETTERT, J. D. **O espaço e o vento**: olhares da imigração gaúcha para Mato Grosso de quem partiu e de quem ficou. Dourados : Editora da UFGD, 2008.

GOETTERT, J. D.; MONDARDO, M. L. O "Brasil Migrante": gentes, lugares e transterritorialidades. In: **GEOgrafia**, vol. 11, n. 21, 2009.

GUSMÃO, N. M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

GOUDSBLOM, J. A vergonha: uma dor social. In: GEBARA, A., WOUETRS, C. **O controle das emoções**. João Pessoa : Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 47-60.

GRUPO RETIS DE PESQUISA. Mapa de localização da faixa de fronteira brasileira. In: <<http://www.ppgg.igeo.ufrj.br>>, acesso em 25 de setembro de 2009.

_____. Mapa da zona de fronteira e cidades gêmeas. In: <<http://www.ppgg.igeo.ufrj.br>>, acesso em 25 de setembro de 2009.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e identidade**: a rede "gaucha" no nordeste. Niterói: EdUFF, 1997.

_____. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999, p. 169-190.

_____. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" a multiterritorialidade. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Vivendo no limite**: dilemas do hibridismo e da multi/transterritorialidade. Niterói : UFF. Digitado, 2009.

HISSA, C. E. V. **A mobilidade das fronteiras**: inserção da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2002.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Tradução: Adelaine L. G. Resende. (et. al.) 1ª ed. atualizada. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

JANUÁRIO, Ricardo de S. **Gestão Multicultural em Educação**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

KUPER, A. Introdução: guerras culturais. In: _____ **Cultura**: a visão dos antropólogos; tradução: Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 21-42.

_____. Cultura, diferença, identidade. In: _____ **Cultura**: a visão dos antropólogos; tradução: Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 287-311.

KAECHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANI, A. C. (et. al.) **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexes. Porto Alegre : Ed. da UFRS/AGB – Porto Alegre, 1999. P. 11-21.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem da Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.) **Geografia em perspectiva**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo : Annablume, 2002, p. 45-74.

_____. Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? In: **Terra Livre**. Presidente Prudente : AGB, ano 23, vol. 1, n. 28, jan/jun 2007, p. 27-44

MACHADO, L. O. et al. O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta metodológica. In: OLIVEIRA, Tito M. de (Org.) **Território sem limites**: estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p. 87-112.

MACHADO, L. O. Estado, territorialidade, redes. Cidades gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: SILVEIRA, M. L. (Org.) **Continente em chamas**. Globalização e território na América Latina. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2005, p. 243-284.

MANN, M. O poder autônomo do Estado: suas origens, mecanismos e resultados. In: HALL, J. (Org.) **Os Estados na história**; tradução Paulo Vaz *et al.* Rio de Janeiro : Imago Ed, 1992, p. 163-204.

MARTINS, G. R. A Cultura Guaraní na Formação da Sociedade Paraguaia. In: **ARCA**, dezembro, 1993, n. 4.

MARTIN, A. R. **Fronteiras e nações**. São Paulo : Hucitec, 1994, p. 35-59.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

MONDARDO, M. L. **Os períodos das migrações**: territórios e identidades em /Francisco Beltrão – PR. Dissertação de Mestrado. Dourados : PPGG/FCH/UFGD, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. . In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (Org.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro : Vozes, 2008, p. 38-65.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**. Ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo : Contexto, 2007.

NELSON, C. *et. al.* Introdução. In: SILVA, T.T. da. **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª Ed. Petropolis : Vozes, 2003. p. 07-38.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: parâmetros curriculares em discussão. In: : CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo : Contexto, 1999, p.43-67.

OLIVEIRA, T. C. M. de. Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-prático. In: OLIVEIRA, T. M. de (Org.) **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p.377-408.

OLIVEIRA, R. C. de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: EDUNESP; Brasília: Paralelo 15, 2006.

PEREIRA, J. H. do V. **Educação e Fronteira**. Processos identitários de migrantes de diferentes etnias. Tese de Doutorado. São Paulo, 2002.

_____. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. In: **Revista Múltiplas Leituras**. jan/jun. 2009, v. 2, n. 1, p. 51-63.

PEREIRA, R. M. F. A.. A Geografia na escola. In: _____. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 2. ed. Florianópolis : Ed. da UFSC, 1999, p. 21-49.

PORTO GONÇALVES. C. W. A invenção de novas geografias: a natureza e o homem em novos paradigmas. In: SANTOS, M. et. al. (Org.) **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 2ª Ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2006, p. 387-411.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo : Ática, 1993, p. 143-163.

_____. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. Prefácio. In: OLIVEIRA, T. M. de (Org.) **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005, p. 9-15.

RELPH, E. As bases fenomenológicas de Geografia. In: **Geografia**, Rio Claro, n. 4 (7), abr. 1979, p. 1-25.

ROBERT MORAES. A. C. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo : Hucitec, 2007.

SANTA BÁRBARA, M. Brasiguaios: território e jogo de identidades. In: PÓVOA NETO, H., FERREIRA, A. P. (Org.). **Cruzando fronteiras disciplinares**. Um panorama dos estudos migratórios. Rio de Janeiro : Revan, 2005, p. 333-345.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. et. al. (Org.) **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2ª Ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2006, p. 13-21.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço**. Diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo : Editora da UNESP, 2002.

_____. O que é geografia? São Paulo, PUC, digitado, 2007.

SCHULMAN, N. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **O que é afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte : Autentica, 2004, p. 169-224.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, R. M. & OLIVEIRA, T. C. M. de. O mérito das cidades-gêmeas nos espaços fronteiriços. In: **Revista OIDLES**, vol. 2, n. 5 (diciembre 2008); disponível vem: <<http://www.eumed.net/rev/oidles>>, acesso em 15 de abril de 2010.

SOUCHAUD, S. **Geografía de la migración brasileña en Paraguay**. Assunción : UFPA, 2007.

SOUZA, M. J. L de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**: as identificações na busca da identidade nacional. São Paulo: Escuta, 1994.

SOUZA SANTOS, B. de, NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUZA SANTOS, B. de. (Org.) **Reconhecer para Libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2003, p. 13-59.

_____. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: _____. **Pela mão de Alice**. 10 ed. São Paulo : Cortez, 2005, p. 135-157.

SOUZA, C. V. **A prática geográfica**: sertão e litoral no pensamento brasileiro. Goiânia : Ed. UFG, 1997.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, ano 8, nº16, Porto Alegre, 2006, p. 20-45.

SOUZA, J. C. de. **A identidade do migrante paraguaio e de seus descendentes radicados em Dourados (1989-1999)**. Dissertação (Mestrado em História) UFMS. Dourados, 2001.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo : Contexto, 1999, p.19-35.

STEIMAN, R. **A geografia das cidades de fronteira**: um estudo de Caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2002.

STEIMAN, R. & MACHADO, L. O. Limites e fronteiras internacionais: uma discussão histórico-geográfica. In: <www.igeo.ufrj.br>, acesso 20 em setembro de 2009.

STRAFORINI, R. Crise na Geografia Escolar? In: _____. **Ensinar Geografia**. O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo : Annablume, 2004, p. 45-74.

TEDESCHI, L. A. Interculturalidade: igualdade e diferença em debate. In: TEDESCHI, L. A. et al. (Org.) **Abordagens Interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008 p. 11-21.

TERENCIANI, C. **Ensino de Geografia e Parâmetros Curriculares Nacionais**: desdobramentos em escolas estaduais de Dourados – MS. Trabalho de Conclusão de Curso. Dourados: UFGD, 2008.

VALENTE, A. L. Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.191, p.7-18, jan./abr. 1998.

VIANA NETO, A. R. Multiculturalismo e Pluriculturalismo. In: FIGUEIREDO, E. **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005, p. 289-309.

WERNECK, V. R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro. Juh/set. 2008, v 16, n. 60, p. 413-436.

ZANATTA, Beatriz A. As práticas de ensino na escola e as propostas de ensino de geografia. **Anais do 8º Encontro de Prática de Ensino de Geografia**. Dourados. UFMS, 2005.s/p.

ANEXOS

LEVANTAMENTO DE DADOS

Entrevista com o/a Coordenador/a da Área de Geografia perguntando:

- se existe projeto/preocupação ou algum tipo de discussão sobre a questão da fronteira e da diversidade cultural para as escolas do município considerando a presença de alunos paraguaios?

Se existe, como é?

- como é vista esta questão da diversidade cultural (principalmente em relação aos alunos paraguaios) no caso do ensino de Geografia no município? Quais as orientações que a Secretaria Municipal faz aos professores em relação a isso? Existe discussão? Como isso se dá?

- No caso da disciplina de Geografia, há algum material didático específico para trabalhar a questão da diversidade cultural presente na fronteira? Qual?

- quais as principais dificuldades ou problemas em relação à presença de alunos paraguaios nas escolas? E em relação às aulas de Geografia, quais as dificuldades?

Roteiro para entrevistas com professores de Geografia das escolas de Ponta Porã

- 1) Como você analisa a presença de alunos de origem paraguaia na escola brasileira? Isso traz problemas e dificuldades nas aulas de Geografia ou não? Se sim, quais os principais problemas e dificuldades referentes à presença desses alunos nas aulas de Geografia?
- 2) Você precisa fazer alguma mudança em sua forma de trabalho por causa da presença de alunos de origem paraguaia em suas aulas? Se sim, quais?
- 3) Em relação aos conteúdos trabalhados, é necessária alguma mudança ou adaptação devido à presença desses alunos? Quais as principais dificuldades em relação aos conteúdos?
- 4) Em relação aos conceitos de território, lugar e fronteira – considerando a diversidade da fronteira e a presença desses alunos de origem paraguaia – como procura trabalhá-los? Quais os recursos didáticos utilizados para isso?
- 5) Como trabalha especificamente o conceito de fronteira? Em que contexto? Em qual ano? Há um conteúdo específico ao qual relaciona esse conceito? Qual?
- 6) E para você, o que significa a fronteira? Qual sua concepção sobre a fronteira?
- 7) Você procura em sua prática docente discutir temas relativos à interculturalidade fronteiriça? Como isso ocorre?

Roteiro para entrevista com a Profa. Mirta Mabel (Secretaria Municipal de Educação)

- 1) Existe projeto/preocupação ou algum tipo de discussão sobre a questão da fronteira e da diversidade cultural para as escolas do município considerando a presença de alunos de origem paraguaia? Se existe, como é?
- 2) como é vista esta questão da diversidade cultural (principalmente em relação aos alunos de origem paraguaia) no caso do ensino de Geografia no município?
- 3) Quais as orientações que a Secretaria Municipal faz aos professores em relação a isso? Existe discussão? Como isso se dá?
- 4) No caso da disciplina de Geografia, há algum material didático específico para trabalhar a questão da diversidade cultural presente na fronteira? Qual?
- 5) Quais as principais dificuldades ou problemas em relação à presença de alunos de origem paraguaia nas escolas? E em relação às aulas de Geografia, quais as dificuldades?
- 6) Como você avalia sua própria experiência como *brasiguiaia* em Ponta Porã?