

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Márcio Estrela de Amorim

**COOPERAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI: O  
CASO DOS CURSOS TÉCNICOS BINACIONAIS**

Santa Maria, RS  
2021



**Márcio Estrela de Amorim**

**COOPERAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI:  
O CASO DOS CURSOS TÉCNICOS BINACIONAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração de Dinâmicas Territoriais do Cone Sul, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Geografia.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Estela Dominguez Sandoval

Santa Maria, RS  
2021

Amorim, Márcio Estrela de  
COOPERAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI: O  
CASO DOS CURSOS TÉCNICOS BINACIONAIS / Márcio Estrela de  
Amorim.- 2021.  
275 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Estela Dominguez Sandoval  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Geografia, RS, 2021

1. Fronteira 2. Territorialidade fronteiriça 3.  
Representações sociais 4. Cursos binacionais I. Estela  
Dominguez Sandoval, Ana II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.


Declaro, MÁRCIO ESTRELA DE AMORIM, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

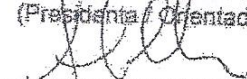
Márcio Estrela de Amorim

**COOPERAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI:  
O CASO DOS CURSOS TÉCNICOS BINACIONAIS**


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração de Dinâmicas Territoriais do Cone Sul, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Aprovado em 31 de março de 2021:

  
Dra. Ana Estela Dominguez Sandoval (UFSM/UEDELAR) – Videoconferência  
(Presidência / Orientadora)

  
Dr. Alvaro Luiz Heldrich (UFRGS) – Videoconferência

  
Dra. Eliana Sturza (UFSM) – Videoconferência

  
Dr. Luis Fernando Pesce Guaracchelli (UFSM/UEDELAR) – Parecer

  
Dra. Patricia Mendes Calixto (IFSuf) – Videoconferência

Santa Maria, RS  
2021



## AGRADECIMENTOS

*Proponho pensarmos o método como um caminho e, no caso desta tese, bastante longo e impossível de ser trilhado sozinho. Sou muito grato a todos que interagiram das mais diferentes formas e intensidades comigo, pois todos estão presentes nesta pesquisa. Ainda assim, aproveito a oportunidade para expressar e registrar minha profunda gratidão àqueles que influíram diretamente em sua concretização.*

*À UFSM, pela oportunidade de aprofundar meus estudos numa Instituição pública que resiste bravamente às agruras políticas do Governo.*

*Ao PPGGEO, pela organização curricular do Programa e pela prontidão em operacionalizar todas as demandas.*

*Ao professor Cesar De David, pela primeira acolhida no Programa. Sua cordialidade e seu amparo foram fundamentais no início do curso.*

*Aos professores Ana e Fernando, pela oportunidade e pela orientação – Professora Ana, que aceitou receber-me num momento difícil; Professor Fernando, que contribuiu com importantes definições no rumo da pesquisa – obrigado por ter me apresentado os trabalhos da professora Maria Tereza Sirvant, pois, sem seus aportes, não teria chegado à qualificação.*

*Aos avaliadores que compuseram a banca de qualificação – momento que foi o divisor de águas nesta pesquisa doutoral. Fui privilegiado pela profundidade e pela relevância dos aportes recebidos. Ao professor Álvaro Heidrich, referência desde a graduação, obrigado pelas aulas, sempre. As reflexões oportunizadas em nossos contatos foram inspiradoras. Seus aportes direcionaram para um delineamento mais contundente do argumento presente na tese, suas indicações bibliográficas foram basilares, assim como seus estudos e produção científica compõem a referência neste estudo. À professora Eliana Sturza que me acolheu desde o ingresso na UFSM, sua atenção foi muito importante na convicção desta pesquisa e seus aportes foram definidores quanto à revisão do texto, à liberdade criativa, ao aprofundamento metodológico; afora isso, sua produção científica com olhar sobre a fronteira compõe importantes referências desta tese. À professora Patrícia Calixto, da qual tenho a honra de ser colega de Instituto. Seu papel como avaliadora tem marcado minha trajetória. Seu olhar institucional foi imprescindível. Sou muito grato por seus aportes: na forma da pesquisa, na ênfase à educação profissional e ao ensino omnilateral e, sobretudo, na contribuição metodológica – obrigado por me apontar os trabalhos de Serge Moscovici, Roque Moraes e Maria Galiuzzi!*

*Ao IFSUL, pela essencial oportunidade de afastamento para qualificação e aos idealizadores e articuladores dos cursos binacionais, por oportunizarem essa relevante política pública.*

*Aos colegas do Campus Santana do Livramento e do Binacional que se dedicam incansavelmente na oferta desta inovadora proposta de ensino.*

*Ao colega Felipe Monteblanco, que, numa despreziosa conversa, apresentou-me a UFSM e o PPGGEO. Obrigado pela luz.*

*Aos amigos Luciano Moura e Roberta Bermudes, companheiros importantes na construção de minha jornada pelos cursos binacionais. O carinho e a cumplicidade fomentaram a inquietação com o tema desta pesquisa.*

*Ao camarada Miguel Diniz, honroso colega e maior suporte que tive na operacionalização desta pesquisa, gratidão eterna por todo o apoio e a gentileza. És o binacional, meu amigo. Tua contribuição visceral ao projeto materializa o ideário de fraternidade e de integração que compartilhamos.*

*Aos interlocutores desta pesquisa, pela inestimável e insubstituível contribuição: os diretores das três escolas parceiras, Celso Gonçalves, Ricardo Leite e Richard Perez - obrigado por me receberem de braços abertos e por oportunizarem, com tanta presteza, o trânsito nas escolas; os formandos dos cursos binacionais que dispuseram atenção em responder aos questionários e, sobretudo, os alunos das duas primeiras turmas dos cursos integrados binacionais do Campus Santana de Livramento, que são a verdadeira e mais profunda inspiração deste estudo – nossa experiência está eternizada neste trabalho.*

*À minha mãe, Geneci, matriarca da família! Com todas as suas demandas, sempre priorizou o afeto aos filhos. Obrigado por esta vida. Te amo incondicionalmente.*

*À minha esposa Gabriela, minha dupla. Grande incentivadora, orientadora, confidente e partícipe de tudo que penso, sonho e faço. Parceira com quem amo partilhar a vida.*



## RESUMO

### COOPERAÇÃO NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI: O CASO DOS CURSOS TÉCNICOS BINACIONAIS

AUTOR: Márcio Estrela de Amorim  
ORIENTADORA: Ana Estela Dominguez Sandoval

A presente tese trata das políticas de integração regional em fronteiras e, mais especificamente, da cooperação entre o Brasil e o Uruguai, na área da educação profissional. Para tanto definiu-se como estudo de caso a parceria institucional firmada entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e o *Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay*. Como objetivo geral, almejamos contribuir na compreensão das políticas de integração regional em fronteiras e, nesse sentido, definimos quatro objetivos específicos: i) reconhecer a representação social, elaborada pelos atores locais, da fronteira entre Santana do Livramento e Rivera; ii) verificar se o ambiente de interação fronteiriço se configura como suporte espacial para a construção de uma identidade própria àquele território; iii) compreender o processo de instituição da política binacional de educação profissional entre o Brasil e o Uruguai e iv) identificar os elementos constitutivos da binacionalidade como proposta formativa e a efetividade institucional na sua promoção. Amparados pelo arcabouço teórico da Geografia, assim como em estudos realizados em diferentes áreas das Ciências Sociais, firmamos a fronteira como conceito estruturante e o território como conceito articulador para, então, aplicarmos o conceito de territorialidade numa tríade que sustente as relações que propomos. Quanto ao método, percebemos-lo como um caminho guiado sob a luz do Pensamento Complexo, no qual operamos uma análise eminentemente qualitativa, focalizada por meio de um estudo de caso, cujas ferramentas analíticas são a Teoria das Representações Sociais e a Análise Textual Discursiva. Por meio da articulação de diferentes instrumentos, técnicas e metodologias, tivemos acesso a fenômenos e a representações que se relacionam ao modo particular de compreender e de comunicar dos atores tomados como interlocutores deste estudo e, portanto, expressam a natureza específica do universo ao qual eles pertencem e do qual resultam. Contudo, a partir da vivência, da observação empírica, do cruzamento entre os dados produzidos e do registro atento e minucioso de todas as escolhas e procedimentos operados, foi possível efetivar uma análise que permite estabelecer relação entre as lógicas interna e externa daquele território, concebendo uma organização capaz de contextualizar e de globalizar o que é singular.

**Palavras- chave:** Fronteira. Territorialidade fronteiriça. Representações sociais. Cursos binacionais.



## ABSTRACT

### COOPERATION ON THE BORDER BETWEEN BRAZIL AND URUGUAY: THE CASE OF BINATIONAL TECHNICAL COURSES

AUTHOR: Márcio Estrela de Amorim.  
ADVISOR: Ana Estela Dominguez Sandoval.

The present thesis is about regional integration policies at national borders and, more specifically, the cooperation between Brazil and Uruguay in the area of professional education. For this case study, the institutional partnership established between the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul and the Council Of Professional Technical Education of Uruguay. As a general objective, we aim to contribute to understanding of regional integration policies of borders and, in this way, we defined four specific objectives: i) recognize the social representation, elaborated by the local actors, on the border between Santana do Livramento and Rivera; ii) to check if the border interaction environment configures as a spatial support for the construction of an identity specific to that territory; iii) to understand the institution process of the binational policy of professional education between Brazil and Uruguay, and iv) to identify the constitutive elements of binationality as a formative proposal and the institutional effectiveness in its promotion. Based on the studies of Geography, as well different areas of Social Sciences, we establish the frontier as a structural concept and the territory as a concept articulator, so then, we can apply the concept of territoriality in a triad that supports the relationships we propose. As for the method, we perceive it was guided for the Complex Thought, in which we operate an eminently qualitative analysis, focused through a case study, which were analytical tools through the Social Representation Theory and textual Analysis Discursive. Through the articulation of different instruments, techniques and methodologies, we had access to phenomenon and representations that relate to the particular way of understanding and communicating of the interlocutors this study and, therefore, they express the specific nature of the universe to which they belong and result. However, based on experience, empirical observation, the crossing between the data produced and the attentive and thorough record of all the operated choices and procedures, it was possible to carry out an analysis that allows establishing a relationship between the internal and external logic of that territory, conceiving an organization capable of contextualizing and globalizing what is unique.

**Keywords:** Border. Border territoriality. Social representations. Binational courses.



## RESUMEN

### COOPERACIÓN EN LA FRONTERA ENTRE BRASIL Y URUGUAY: EL CASO DE LOS CURSOS TÉCNICOS BINACIONALES

ALUMNO: Márcio Estrela de Amorim  
TUTOR: Ana Estela Dominguez Sandoval

Esta tesis trata de las políticas de integración regional en fronteras y, más específicamente, de la cooperación entre Brasil y Uruguay, en el área de formación profesional. Para esto, se definió como estudio de caso la alianza institucional entre el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Rio Grande do Sul y el Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay. Como objetivo general, pretendemos contribuir al entendimiento de las políticas de integración regional en las fronteras y, en este sentido, hemos definido cuatro objetivos específicos: i) reconocer la representación social, elaborada por los actores locales, de la frontera entre Santana do Livramento y Rivera; ii) verificar si el ambiente de interacción fronteriza se configura como un soporte espacial para la construcción de una identidad propia de ese territorio; iii) comprender el proceso de institución de la política binacional de educación profesional entre Brasil y Uruguay; y iv) identificar los elementos constitutivos de la binacionalidad como propuesta formativa y la efectividad institucional en su promoción. Apoyados en el marco teórico de la Geografía, así como en otros estudios realizados en diferentes áreas de las Ciencias Sociales, establecimos la frontera como concepto estructurante y el territorio como concepto articulador para así aplicar el concepto de territorialidad en una tríada que sustenta las relaciones propuestas. Cuanto al método, lo percibimos como un camino guiado a la luz del Pensamiento Complejo, donde operamos un análisis eminentemente cualitativo, enfocado a través de un estudio de caso, cuyas herramientas analíticas son Teoría de las Representaciones Sociales y el Análisis Textual Discursivo. A través de la articulación de diferentes instrumentos, técnicas y metodologías, tuvimos acceso a fenómenos y representaciones que se relacionan con la forma particular de comprender y comunicar a los actores tomados como interlocutores en este estudio y, por tanto, expresan la naturaleza específica del universo al cual pertenecemos y resultan. Sin embargo, a partir de la experiencia, de la observación empírica, del cruce entre los datos producidos y del registro atento y detallado de todas las opciones y procedimientos operados, fue posible realizar un análisis que permite establecer una relación entre la lógica interna y externa de ese territorio, concibiendo una organización capaz de contextualizar y globalizar lo que es único.

**Palabras clave:** Frontera. Territorialidad fronteriza. Representaciones sociales. Cursos binacionales.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquemas dos objetivos específicos e suas interrogantes mobilizadoras .....	27
Figura 2 – Esquema do percurso investigativo na estruturação do marco teórico .....	35
Figura 3 – Esquema dos conceitos de faixa e de zona de fronteira .....	64
Figura 4 – Municípios na faixa de fronteira do Brasil .....	66
Figura 5 – Arcos e sub-regiões da faixa de fronteira .....	71
Figura 6 – Faixa de Fronteira: Tipologia das Interações Fronteiriças .....	74
Figura 7 – Faixa de Fronteira Arco Sul: Tipologia das Interações Fronteiriças .....	75
Figura 8 – Esquema das Interações Fronteiriças proposto por Tito Carlos Machado de Oliveira .....	78
Figura 9 – Mapa das cidades de Santana do Livramento e Rivera .....	83
Figura 10 – Imagem de satélite das cidades de Santana do Livramento e Rivera ....	84
Figura 11 – Mapa com a localização das escolas parceiras que ofertam cursos binacionais nas cidades de Santana do Livramento e Rivera .....	94
Figura 12 – Desenho metodológico .....	102
Figura 13 – Esquema de articulação dos dados em resposta aos objetivos de pesquisa .....	127





## LISTA QUADROS

Quadro 1 – Sistematização dos conceitos de Limite e Fronteira .....	41
Quadro 2 – Sistematização da divisão temporal proposta por Dorfman (2013) .....	45
Quadro 3 – Tipologias das Interações Fronteiriças propostas por Lia Osório Machado .....	73
Quadro 4 – Tipologias das Interações Fronteiriças propostas por Tito Carlos Machado de Oliveira .....	78
Quadro 5 – Análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal (Organização dos dados obtidos conforme o roteiro de debate) .....	111



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 1: Influência da condição fronteiriça no cotidiano .....	129
Gráfico 2 – Questão 1: Atividades desempenhadas no país vizinho .....	130
Gráfico 3 – Questão 2: Quanto à sua identidade territorial, você se reconhece como? .....	135
Gráfico 4 – Questão 8: Nível de integração e intercâmbio entre as instituições parceiras, segundo os estudantes .....	149
Gráfico 5 – Questão 5: Práticas ou atividades consideradas como binacionais. ....	154
Gráfico 6 – Questão 6: Saberes considerados indispensáveis para o exercício da binacionalidade .....	155
Gráfico 7 – Questão 7: Saberes indicados como essenciais e para os quais o curso binacional contribui na aquisição e/ou reforço.....	156
Gráfico 8 – Questão 9: Reconhecimento quanto à capacidade de atuação profissional nos dois países.....	158
Gráfico 9 – Questão 10: Intenção quanto ao local de atuação profissional após o curso .....	159
Gráfico 10 – Questão 3: Aspectos contemplados pela formação educacional recebida .....	161
Gráfico 11 – Questão 4: Contribuição do curso binacional no conhecimento das características culturais do país vizinho .....	162
Gráfico 12 – Questão 4: Características culturais do país vizinho para as quais o curso binacional mais promoveu o conhecimento.....	163
Gráfico 13 – Questão 11: Obstáculos no exercício da binacionalidade .....	171



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
AD	Análise de discurso
ATD	Análise textual discursiva
ANEP	Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CETP	Conselho de Educação Profissional Técnica
CPF	Cadastro Nacional de Pessoas Físicas
DPU	Dialeto Português do Uruguai
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
PDFF	Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
PRPDF	Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UTEC	Universidade Tecnológica do Uruguai
UTU	Universidade do Trabalho do Uruguai



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	23
<b>2</b>	<b>OS PILARES PARA UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA E INTEGRADORA</b>	33
2.1	A FRONTEIRA COMO CONCEITO ESTRUTURANTE	36
2.1.1	Preliminares	36
2.1.2	Limite e fronteira	40
2.1.3	Concepções de fronteira	42
2.1.4	Periodização	43
2.1.5	Fronteiras hoje	47
2.2	O TERRITÓRIO COMO CONCEITO ARTICULADOR	55
2.2.1	Território	55
2.2.2	Territorialidade	59
2.2.3	Zona, faixa e região de fronteira.	62
2.3	DOS CONCEITOS À FRONTEIRA EM ANÁLISE	65
2.3.1	Marco Legal	65
2.3.2	Tipologia	70
2.3.3	Santana do Livramento e Rivera	81
2.4	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTUDO DE CASO	84
2.4.1	Panorama da educação profissional	85
2.4.2	Educação profissional no Brasil	87
2.4.3	Educação profissional no Uruguai	90
2.4.4	Cooperação entre o Brasil e o Uruguai	91
<b>3</b>	<b>A CARTOGRAFIA DE UM CAMINHO COMPLEXO</b>	95
3.1	DESENHO METODOLÓGICO	100
3.1.1	Pesquisa exploratória	102
3.2	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS	104
3.2.1	Grupo focal	104
3.2.1.1	<i>O planejamento da atividade</i>	105
3.2.1.2	<i>A realização da atividade</i>	108
3.2.1.3	<i>Análise dos dados</i>	110
3.2.1.4	<i>Conclusões provisórias</i>	110
3.2.2	Entrevistas semiestruturadas	115
3.2.2.1	<i>Planejamento e execução</i>	116
3.2.2.2	<i>Metodologia de análise</i>	117
3.2.3	Questionários	120
3.2.3.1	<i>Planejamento e execução</i>	121
3.2.3.2	<i>Metodologia de análise</i>	123
<b>4</b>	<b>DAS PARTES AO TODO: POR UM CRUZAMENTO INTEGRADOR</b>	125
4.1	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA FRONTEIRA	128
4.2	TERRITORIALIDADE FRONTEIRIÇA	134
4.3	INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA BINACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	142
4.4	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA BINACIONALIDADE	149
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	173
	<b>REFERÊNCIAS</b>	185
	<b>BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS</b>	195
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE DEBATE DO GRUPO FOCAL</b>	201
	<b>APÊNDICE B – QUADROS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL</b>	202

<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM DIRETORES DE ESCOLAS .....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM RICARDO DE OLIVEIRA LEITE (DIRETOR DA UTU RIVERA) .....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM RICHARD FERNANDO BORGES PEREZ (DIRETOR DO POLO EDUCATIVO DE RIVERA) .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM CELSO SILVA GONÇALVES (DIRETOR DO CAMPUS SANTANA DO LIVRAMENTO) ....</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICE G – QUADROS ANALÍTICOS DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>251</b>
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BRASILEIROS .....</b>	<b>269</b>
<b>APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS URUGUAIOS .....</b>	<b>272</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Iniciamos esta tese apresentando-nos a você - leitor, pesquisador, avaliador ou apenas curioso em conhecer mais profundamente o tema de que aqui tratamos. Posicioná-lo quanto ao caminho que percorremos na identificação do problema desta pesquisa, assim como na busca por solucioná-lo, é imprescindível para a compreensão do conhecimento que nos propomos a compartilhar.

No ano 2014, tomei posse no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – *campus* Santana do Livramento, onde tive a oportunidade de atuar como docente na disciplina de Geografia, nos cursos técnicos ofertados sob a inovadora proposta de cooperação binacional, na área da educação profissional, firmada entre o IFSul e o *Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) – Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)*.

A partir do contato empírico com a realidade vivida na fronteira, entre Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), assim como, e em especial, da interação cotidiana com alunos de ambas as nacionalidades, floresceu o interesse por investigar os meandros dessa pioneira experiência supranacional.

O processo de globalização em curso pressupõe uma mudança significativa na organização econômica, política e social do mundo contemporâneo. A integração econômica impulsionou aproximações políticas, resultando em um processo de recomposição do papel da fronteira com significativa mudança na abordagem das fronteiras e dos limites internacionais.

Nos países sul-americanos, o histórico papel de contenção e de defesa passou a dividir espaço com as novas funções de contato e de articulação derivadas de um regionalismo aberto, sobretudo após a criação do MERCOSUL<sup>1</sup> (CARNEIRO; RÜCKERT, 2015). Especificamente quanto às relações entre o Brasil e o Uruguai, a partir do início dos anos 2000, vemos um fortalecimento das ações direcionadas à região de fronteira, cujo marco principal foi a Nova Agenda de Cooperação e

---

<sup>1</sup> O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é uma organização intergovernamental – Bloco Econômico – fundada em 1991, por meio do Tratado de Assunção. Estabelece inicialmente uma integração econômica que se configura, atualmente, em União Aduaneira.

<sup>2</sup> “A Nova Agenda para Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço constitui, atualmente, a mais alta instância para cooperação e integração fronteiriça entre Brasil e Uruguai. Ela surgiu, em 2002, no

Desenvolvimento Fronteiriço (CAMPOS et al., 2017)<sup>2</sup>. Essas novas funções levaram muitos projetos, antes restritos à escala nacional, a assumirem contornos supranacionais.

As fronteiras passaram a desempenhar um papel estratégico, não somente nos âmbitos econômico e político, mas também no social, uma vez que são espaços de complexas redes de interação e de ressignificação de identidades a partir do intenso trânsito e da convivência da população entre os limites políticos nacionais.

Não obstante seu papel tático aos interesses nacionais, a possibilidade de desenvolvimento articulado de políticas estruturantes constituiu-se em hipótese catalisadora na busca por minimizar as disparidades entre as populações envolvidas e em oportunidade de fortalecimento dos atores locais junto ao processo de integração.

O avanço da integração regional assume relevância em diferentes escalas e, por também responder a demandas locais, sua análise não permite menosprezar a construção local do espaço fronteiriço a partir de seus moradores (COSTA, 2014), uma vez que esse processo pode revelar concepções contraditórias entre os interesses dos atores locais e daqueles responsáveis pelo seu planejamento.

Frente às novas formas de integração em curso, o espaço fronteiriço tornou-se um contexto profícuo para compreensão das mudanças que vêm desenrolando-se desde o final do século XX. No caso da experiência de cooperação entre o Uruguai e o Brasil, encontra-se, principalmente nas cidades gêmeas, alto grau de expressão. Podemos percebê-las enquanto lócus, no qual as práticas e as políticas sociais conjuntas projetam-se a partir de novas territorialidades.

Na escala local/regional, o meio geográfico que melhor caracteriza a zona de fronteira é aquele formado pelas *idades gêmeas*. Estes adensamentos populacionais cortados pela linha de fronteira – seja esta seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura – apresentam grande potencial de integração econômica e cultural assim como manifestações ‘condensadas’ dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2005, p. 152 – grifos do original).

---

<sup>2</sup> “A Nova Agenda para Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço constitui, atualmente, a mais alta instância para cooperação e integração fronteiriça entre Brasil e Uruguai. Ela surgiu, em 2002, no plano das diplomacias brasileira e uruguaia, com a meta de adotar ações bilaterais que beneficiassem os cidadãos que viviam na região de fronteira. Baseou-se no diagnóstico de que a anterior experiência de integração fronteiriça brasileiro-uruguaia era marcada pela imprecisão e superposição de competências das unidades institucionais, com pouca eficácia dos Comitês de Fronteira, criados no início da década de 1990”. (LEMOS; RÜCKERT, 2014, p. 140).

Nesse contexto, destacam-se as potencialidades das cidades de Rivera e de Santana do Livramento, consideradas símbolos da integração entre os países membros do MERCOSUL e centros de intenso intercâmbio, onde são produzidas ações coordenadas para a integração, entre as quais a que focalizamos nesta pesquisa.

A necessidade de fortalecimento da oferta de educação técnica e profissional nessa região de fronteira motivou a parceria entre o IFSul e a CETP-UTU. No ano de 2011, ambas as instituições iniciaram a oferta dos primeiros cursos técnicos binacionais, integrando potencialidades das partes, para fortalecer a região por meio de projetos adequados ao contexto socioeconômico fronteiriço.

Atualmente, as instituições oferecem cursos técnicos e tecnológicos sob a proposta formativa da binacionalidade. Em cada curso, independentemente da instituição, são disponibilizadas 50% das vagas para estudantes de cada nacionalidade.

A partir da institucionalização dessa política de cooperação supranacional entre o Brasil e o Uruguai na área educacional, diversas situações peculiares surgem cotidianamente, levando-nos a refletir sobre os contornos da dimensão binacional, os processos e as articulações de interesses envolvidos em sua construção.

Conforme Dinis e Silva,

A binacionalidade não se limita a oferta de vagas para alunos do país vizinho, como em outras Instituições brasileiras, mas está no dia a dia, no trabalho administrativo e pedagógico. Desde a concepção dos projetos pedagógicos dos cursos até a efetiva diplomação dos alunos, todas as ações se convertem ao binacional. Somente pelo fato de compartilhar a mesma sala de aula entre brasileiros e uruguaios, esse projeto já se diferencia de um ambiente escolar convencional, mas na realidade, essas turmas se transformam em um local diferenciado e rico no intercâmbio de saberes, culturas e experiências. [...] Independente da nacionalidade, todos os cursos oferecem a possibilidade de os alunos concorrerem à assistência estudantil, bolsas em projetos de ensino, pesquisa e extensão. (DINIS; SILVA, 2016, p. 130-131).

Tendo como objeto as políticas de desenvolvimento regional em fronteiras e, mais especificamente, a cooperação entre o Brasil e o Uruguai na área da educação profissional, identificamos como problema teórico a compreensão desse fenômeno sob o olhar da Geografia direcionado à concepção de fronteira e à conotação atribuída a ela como fato territorial gerador.

A presente pesquisa, nesse contexto, objetiva, como direcionamento principal, contribuir na compreensão das políticas de integração regional em fronteiras. A fim de operacionalizarmos esse objetivo geral, definimos quatro objetivos específicos que o instrumentalizam: i) reconhecer a representação social, elaborada pelos atores locais, da fronteira entre Santana do Livramento e Rivera; ii) verificar se o ambiente de interação fronteira configura-se como suporte espacial para a construção de identidade própria àquele território; iii) compreender o processo de instituição da política binacional de educação profissional entre o Brasil e o Uruguai; e iv) identificar os elementos constitutivos da binacionalidade como proposta formativa e a efetividade institucional na sua promoção.

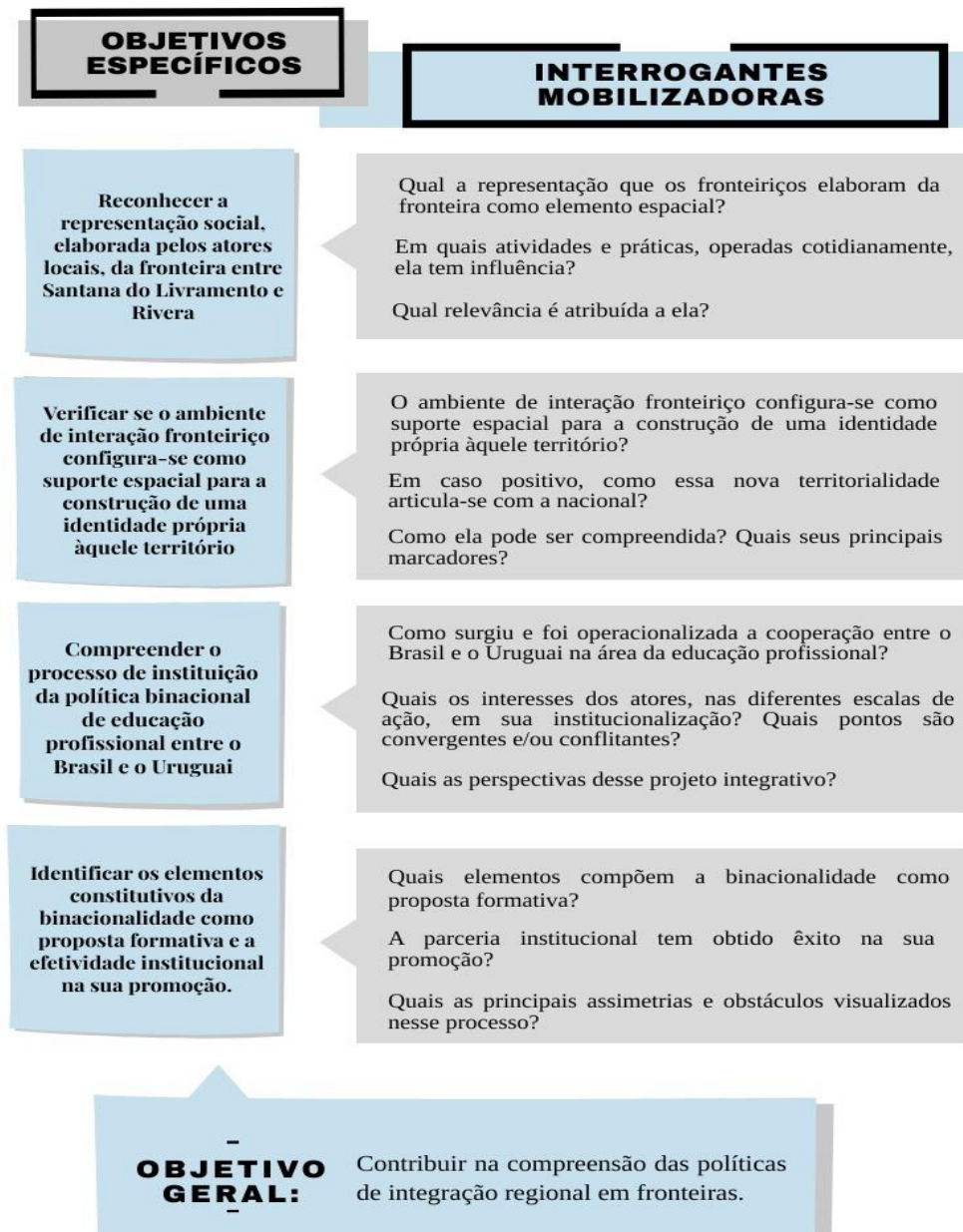
Antecedente ao estudo que efetivamos, buscamos identificar aqueles já realizados sobre o problema desta pesquisa, assim como reconhecer aqueles que, de alguma forma, relacionam-se a ela e servem como indicadores na construção do marco teórico e do caminho em busca de respostas às interrogantes levantadas.

Por meio da base de dados Unbral Fronteiras – Portal de Acesso Aberto das Universidades Brasileiras sobre Limites e Fronteiras – projeto liderado pela professora Dra. Adriana Dorfman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS), verificamos um estudo qualitativo e quantitativo sobre as investigações realizadas, desde a década de 1990, por estudiosos do tema das fronteiras no Brasil. Tal levantamento resultou em um mapa da distribuição espacial dos pesquisadores do assunto, assim como identificou os principais tópicos e temas emergentes. O estudo concluiu não haver uma teoria ou metodologia consensual, mas verificou tratar-se de um campo emergente de pesquisa e haver compreensão consistente do objeto – a fronteira internacional. Conceitos como fronteira, limites e cidades gêmeas, assim como a regionalização da faixa de fronteira em seus arcos “são prevalentes e mesmo paradigmáticos [...]” (DORFMAM; FRANÇA, 2016, p. 13).

A análise realizada por Dorfman e França (2016) constatou que se trata de um tema de pesquisa situado, pois se identificou engajamento por parte dos estudiosos com seu objeto e, assim sendo, foi possível verificar correlação entre as pesquisas e as políticas públicas orientadas para as fronteiras, como comentários e proposições.

Na Figura 1, estão apresentados, de forma esquematizada, os objetivos desta pesquisa e as interrogantes que os mobilizam.

Figura 1 – Esquema dos objetivos específicos e suas interrogantes mobilizadoras



Fonte: Criado pelo autor.

O ano de 2005 pode ser considerado um marco referencial nos estudos sobre as fronteiras com a publicação da Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PRPDF). Tal documento consiste na materialização de esforços por parte do Governo Federal brasileiro, na retomada estratégica e na reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDF).

Sob orientação de diretivas governamentais, um grupo de pesquisadores,

liderados pela professora Lia Osório Machado (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), produziu “[...] um vigoroso e atualizado esforço de caracterização econômica, cultural e institucional da região de fronteira” (BRASIL, 2005, p. 5).

A constelação conceitual apresentada em tal estudo ganhou grande circulação e marcou os estudos fronteiriços no Brasil. A proposta de divisão da fronteira em arcos e subdivisões, a caracterização das cidades gêmeas, a criação de uma tipologia das relações fronteiriças, a ideia de faixa de fronteira, assim como os conceitos relacionados ao tema ganharam clareza e passaram a permear a quase totalidade de estudos contemporâneos produzidos no Brasil e na América do Sul.

A necessidade de debater os diferentes temas relacionados à fronteira a partir de uma lógica internacional foi impulsionada nas últimas duas décadas pelo potencial decorrente da atuação dos Estados na formação dos blocos econômicos e, no nosso caso, do MERCOSUL. Tal integração regional

pode ser compreendida como um processo multifacetado por meio do qual se busca a promoção de políticas comuns e conjuntas em uma dada região com vistas à redução das assimetrias e desigualdades da/na região, bem como à promoção do bem-estar socioeconômico. (SANTOS; DINIZ JÚNIOR, 2017, p. 23).

No sentido de ir além da perspectiva econômica e de promover o desenvolvimento social conjunto entre os países do bloco, surgiu o Setor Educacional do MERCOSUL. A perspectiva educacional, no âmbito do bloco, também tem sido alvo de diversas pesquisas por estudiosos dos países membros.

Especificamente sobre a nossa área de estudo – a fronteira entre Santana do Livramento e Rivera –, é possível encontrarmos pesquisas, em diferentes áreas (Geografia, História, Antropologia, Artes, entre outras), que procuram retratar as peculiaridades dessa fronteira ímpar, no que se refere ao grau de integração entre o Brasil e o Uruguai. Importantes contribuições são encontradas em pesquisas de graduação, de mestrado e de doutorado realizadas nas universidades do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e do Uruguai – com destaque para os estudos desenvolvidos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na UFRGS e na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

No que se refere ao nosso estudo de caso, ou seja, a cooperação entre o Brasil e o Uruguai na área da educação profissional, é possível encontrarmos

valiosas contribuições, muitas delas desenvolvidas por pesquisadores ligados ao IFSul.<sup>3</sup> Contudo, em nenhum dos trabalhos já realizados, uma abordagem centrada na fronteira como base para compreensão da dimensão binacional (muito citada, mas pouco detalhada) pode ser encontrada.

Entendemos que o arcabouço teórico que orienta esta pesquisa, articulado à realidade empírica observada e registrada, será capaz de trazer forte contribuição para a compreensão do papel exercido por esta peculiar fronteira na construção da dimensão binacional, a partir do reconhecimento da representação elaborada pelos atores dessa política.

É necessário investigarmos as questões relativas à fronteira a partir de uma lógica que supere a visão hegemônica da zona fronteira como área de cooperação entre os países, reconhecendo que ainda se trata de zona de tensão e de conflito, onde as rivalidades manifestas ou ocultas podem servir de reflexão para sua superação e para a construção de uma efetiva sinergia.

Os problemas educacionais, nesse contexto, avançam para além da questão curricular e do ambiente escolar em específico, estendendo-se a uma perspectiva multicultural que, a nosso ver, deve compreender as dificuldades referentes às diferentes escalas (nacional, regional e local) e perspectivas (políticas, sociais e culturais).

Conforme Albuquerque e Souza (2014),

As escolas contemporâneas são lugares relevantes para pensarmos inumeráveis fronteiras políticas, culturais e simbólicas a partir de um diálogo entre a educação e as ciências sociais. As escolas localizadas em zonas de fronteiras internacionais se constituem em um campo privilegiado para o estudo de processos interativos, circulação de pessoas, objetos, símbolos e lugares de pertença de professores e alunos de distintas origens. (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2014, p. 1).

Para os autores, a escola, de forma hegemônica, apresenta-se como um contexto de forte afirmação do nacionalismo por meio de práticas rotineiras, símbolos, rituais, imagens e narrativas, normalmente naturalizados para os sujeitos escolares (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2014).

---

<sup>3</sup> Diversos pesquisadores ligados ao quadro funcional do IFSul dedicam atenção ao tema do binacional gerando, como resultado, uma variedade de publicações. Como exemplo, cita-se a coletânea de artigos: Cursos Binacionais: relatos de uma experiência inovadora, organizada pelos professores Miguel Diniz e Luciano Moura, e composta por 28 artigos escritos por professores, servidores e alunos ligados ao binacional.

Nesse sentido, Dorfman (2013) destaca a importância da realização de pesquisas e de trabalhos de campo junto às fronteiras a fim de possibilitar um olhar mais próximo desse objeto. Segundo a autora,

a diversidade das fronteiras concretas é constantemente ofuscada pela eloquência dos discursos nacionais, que as práticas fronteiriças frequentemente se afastam das normas nacionais, não sendo por elas descritas e que a fronteira apresenta dinâmicas aceleradas. Assim, são os trabalhos de campo que permitem a observação e o contato com a população, a geração de fontes e a aproximação aos sentidos locais dos objetos em análise. (DORFMAN, 2013, p. 103-104).

Entendemos que as fronteiras nacionais e as regiões de fronteira são únicas, portanto,

requerem estudos localizados que deem conta da enorme variedade de seus usos e significados simbólicos e da diversidade de características e relações geográficas. [...] é válido o esforço de desenvolver conceitos e noções que sejam úteis à sua compreensão, não só para referenciar e calibrar políticas públicas em diferentes escalas de atuação, como também estimular nas populações de cidades e regiões de fronteira uma visão mais estruturada de seus problemas específicos e de seus problemas comuns. (MACHADO, 2006, p. 58).

A possibilidade de estudo, de compreensão e de proposições, no âmbito desta pesquisa, torna-se ímpar, haja vista o pioneirismo da experiência que focalizamos.<sup>4</sup> Afora isso, pretendemos contribuir com ferramentas para a expansão e o fortalecimento das políticas de integração regional em fronteiras, sobretudo na área educacional. Destarte, entendemos que esta pesquisa está em consonância com as demandas das instituições ora estudadas e com a proposta de construção de um modelo de educação binacional. Nesses termos, nos valem da oportunidade, amparados pelo arcabouço teórico da Geografia, para atuarmos de maneira ativa e contributiva na realidade estudada.

Em nosso marco teórico, tomamos a Fronteira como conceito estruturante e o Território como conceito articulador para, então, aplicarmos o conceito de Territorialidade em uma tríade que sustente as relações aqui propostas. Quanto ao

---

<sup>4</sup> O Campus Santana do Livramento é o único a oferecer cursos binacionais com dupla diplomação no Brasil e, portanto, enquadrado como Campus Binacional. Conforme Amaral, “Não há outras experiências de cursos binacionais nas universidades presentes na fronteira, desenvolvidos a partir de parcerias interinstitucionais e com diplomas binacionais. Em geral, as universidades possuem poucas parcerias estruturadas com outras IES nos países vizinhos”. (AMARAL, 2016, p. 33). Os apontamentos realizados por Joana de Barros Amaral fazem parte das observações feitas durante o desenvolvimento do estudo “Panorama da Educação na Fronteira”, entre 2014 e 2015, pela Assessoria Internacional do Ministério da Educação.



método, percebemo-lo como um caminho guiado sob a luz do Pensamento Complexo, no qual operamos uma análise eminentemente qualitativa, focalizada por meio de um estudo de caso, cujas ferramentas são a Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Análise Textual Discursiva (ATD).

Assim, nossa tese está estruturada em 5 capítulos, dos quais esta introdução configura-se como o primeiro. Apesar da especificidade da escrita acadêmica, peculiar à pesquisa que apresentamos, em nossa produção textual, lançamos mão de diferentes ilustrações (quadros, figuras, esquemas e mapas) por entendermos que conferem didaticidade ao texto e configuram-se como recursos eficientes no compartilhamento do conhecimento que construímos – objetivo maior de qualquer trabalho científico.

No segundo capítulo (dividido em quatro partes), sob o título “Os pilares para uma análise geográfica e integradora”, apresentamos o marco teórico deste estudo.

Na primeira parte, denominada “A fronteira como conceito estruturante”, apresentamos o conceito que dá suporte a esta pesquisa, trazendo i) informações preliminares sobre a construção teórica e sobre o amadurecimento pelo qual passou o conceito de fronteira no mundo das ciências e, em especial, sob o olhar da Geografia; ii) o entendimento para a comum confusão que envolve os conceitos de limite e de fronteira; iii) o entendimento mais aprofundado sobre a fronteira a partir de seus desdobramentos em diferentes matrizes de reflexão teórica; iv) os momentos pelos quais passou a abordagem sobre as fronteiras e v) o entendimento contemporâneo sobre a fronteira e a base analítica que firmamos.

Na segunda, “O território como conceito articulador”, considerando a relevância dos estudos sobre i) território e ii) territorialidade para compreensão do conceito de fronteira, refletimos sobre ambos, buscando promover um estudo relacional sobre o espaço de interação fronteiriço que iii) culminou na distinção dos conceitos de zona, faixa e região de fronteira – todos de relevante valor para esta pesquisa.

Na terceira parte, “Dos conceitos à fronteira em análise”, i) apresentamos o marco legal que identifica, delimita e caracteriza a fronteira brasileira e, em especial, a com o Uruguai; ii) avançamos trazendo as tipologias que consideram a dinamicidade das relações de contato transfronteiriças para iii) focalizarmos na identificação e na caracterização das cidades de Santana do Livramento e Rivera.

Na quarta e última parte do marco teórico, denominada “Educação profissional como estudo de caso”, no sentido de melhor identificarmos o caso em estudo, assim como de considerarmos que se encontra inserido em um quadro de políticas educacionais e, mais especificamente, da educação profissional e tecnológica binacional, i) compomos um panorama da educação profissional para, então, abordarmos, em específico, ii) a educação do Brasil e iii) do Uruguai, assim como, iv) o histórico da cooperação entre ambos.

No terceiro capítulo, sob o título: “A cartografia de um caminho complexo”, apresentamos a lógica de investigação, o desenho metodológico e os instrumentos utilizados. Para tanto o subdividimos em duas partes. Na primeira (Desenho metodológico) firmamos nossa abordagem sobre o método compreendido como caminho a ser trilhado e cartografado durante o percurso investigativo. Na segunda parte (Instrumentos e técnicas), detalhamos o planejamento, a execução e a metodologia de análise utilizada em cada um dos instrumentos e técnicas operados na produção dos dados e das informações.

No quarto capítulo, intitulado “Das partes ao todo: por um cruzamento integrador”, apresentamos a análise que realizamos a partir dos dados obtidos, em articulação ao marco teórico e metodológico construído durante a pesquisa. Na intenção de compartilharmos tais resultados de forma objetiva, estruturamos o capítulo em quatro partes, as quais correspondem aos quatro objetivos específicos deste estudo.

O capítulo final, correspondente à “Conclusão”, embora seja apresentado em um texto sem marcadores que identifiquem suas partes, está estruturado em três, sendo a primeira uma sumária retomada dos aspectos mais relevantes à sustentação da parte seguinte, a qual está organizada no ordenamento das respostas aos objetivos específicos firmados de início para, por fim, apresentarmos as considerações finais em consonância com o objetivo geral desta pesquisa.

Ao término, nos apêndices, compartilhamos alguns dos instrumentos e informações construídos ao longo deste estudo. Nossa opção por trazer uma variedade de elementos pós-textuais deu-se a fim de oferecer um suporte àqueles que desejarem lançar um olhar mais profundo sobre a pesquisa que efetivamos, assim como no sentido de mantermos o caminho percorrido aberto a críticas, contribuições e novas análises.

## 2 OS PILARES PARA UMA ANÁLISE GEOGRÁFICA E INTEGRADORA

O marco teórico, na estratégia de geração de conhecimento, tem por objetivo orientar o descobrimento de categorias e de esquemas conceituais. Dessa maneira, a teoria guia o processo investigativo na tomada de decisões, sustentando a emergência de perguntas e de conceitos que deem conta de elucidar o significado atribuído aos dados produzidos ao longo do processo de pesquisa.

Aqui estão apresentados os conceitos e os pressupostos teóricos desta pesquisa, no sentido de organizar uma teoria que sustente o trabalho empírico e o processo de conhecimento dos fenômenos estudados em um caminho em espiral, de ida e volta, entre a teoria e a empiria, realizado por meio de um sério e rigoroso trabalho metodológico a ser detalhado no capítulo seguinte.

Nesta delimitação, consideramos documentos institucionais, livros, artigos e teses de autores das áreas da Geografia, da Antropologia, da História, da Política, das Ciências Sociais e das Relações Internacionais, entre outros. Tal diversidade de autores e de áreas científicas, identificadas como referência, evidenciam a multiplicidade de abordagens que podem ser dadas ao conceito de fronteira, o qual firmamos como estruturante desta pesquisa.

É relevante destacarmos que a temática sobre as fronteiras, embora ainda seja considerada, de maneira geral, subvalorizada no âmbito dos estudos geográficos, mais recentemente tem ganhado expressão e representatividade por meio da contribuição de robustos estudos realizados por autores, os quais foram tomados como referência neste estudo.

Dentre eles, destacamos o pioneiro trabalho da professora Lia Osório Machado (1998, 2002, 2005a, 2005b, 2005c, 2006), com sua contribuição que parte da sistematização na diferenciação entre fronteira e limite, acrescentando a noção de rede para tornar tais descrições dinâmicas e ligadas a sistemas territoriais em diferentes escalas. Seus estudos tornaram-se referência para a maioria dos pesquisadores que se dedicam ao tema e tiveram seu reconhecimento ao exercer a liderança dos estudos de reestruturação do PDFF, como já citamos nos antecedentes.

Ainda no Brasil, destacam-se os trabalhos de Adriana Dorfman (2005, 2008, 2013, 2014, 2016, 2018), com estudos dedicados à fronteira entre o Brasil e o Uruguai e às cidades gêmeas – com destaque ao conceito de justaposição territorial

usado pela autora; Maristela Ferrari (2013, 2014), com contribuições na compreensão histórica dos conceitos de fronteira e de limite; Márcio Cataia (2007, 2010), com um resgate da tipologia fronteiriça e das concepções elaboradas pelos autores clássicos da Geografia; Tito Oliveira (2005, 2015), com a relevante tipologia para as regiões fronteiriças; José Lindomar Albuquerque (2012, 2014), com a abordagem cultural no reconhecimento da pluralidade da condição fronteiriça; Maria Geralda Almeida (2005), com a abordagem sobre a identidade territorial; entre outros tantos que apresentam importantes contribuições sobre a temática.

Internacionalmente, não podemos deixar de citar o aporte de Claude Raffestin (1993, 2005), não somente sobre o tema de fronteiras, mas em caráter muito mais amplo, sobre as relações de poder e seus desdobramentos na compreensão de diversos conceitos geográficos, principalmente com fundamentos para compreensão do território, conceito tão caro para as Ciências Humanas e, sobretudo, para a Ciência Geográfica. Destacamos, ainda, os aportes de Juan Carlos Arriaga Rodríguez (2011, 2012, 2013), com importantes contribuições para a compreensão na divisão temporal e das correntes sobre os estudos de fronteiras; e Alejandro Grimson (2001, 2004, 2005a, 2005b), com a abordagem de estudos dando ênfase aos conflitos e às contradições existentes na fronteira frente ao discurso predominante de cooperação e de irmandade.

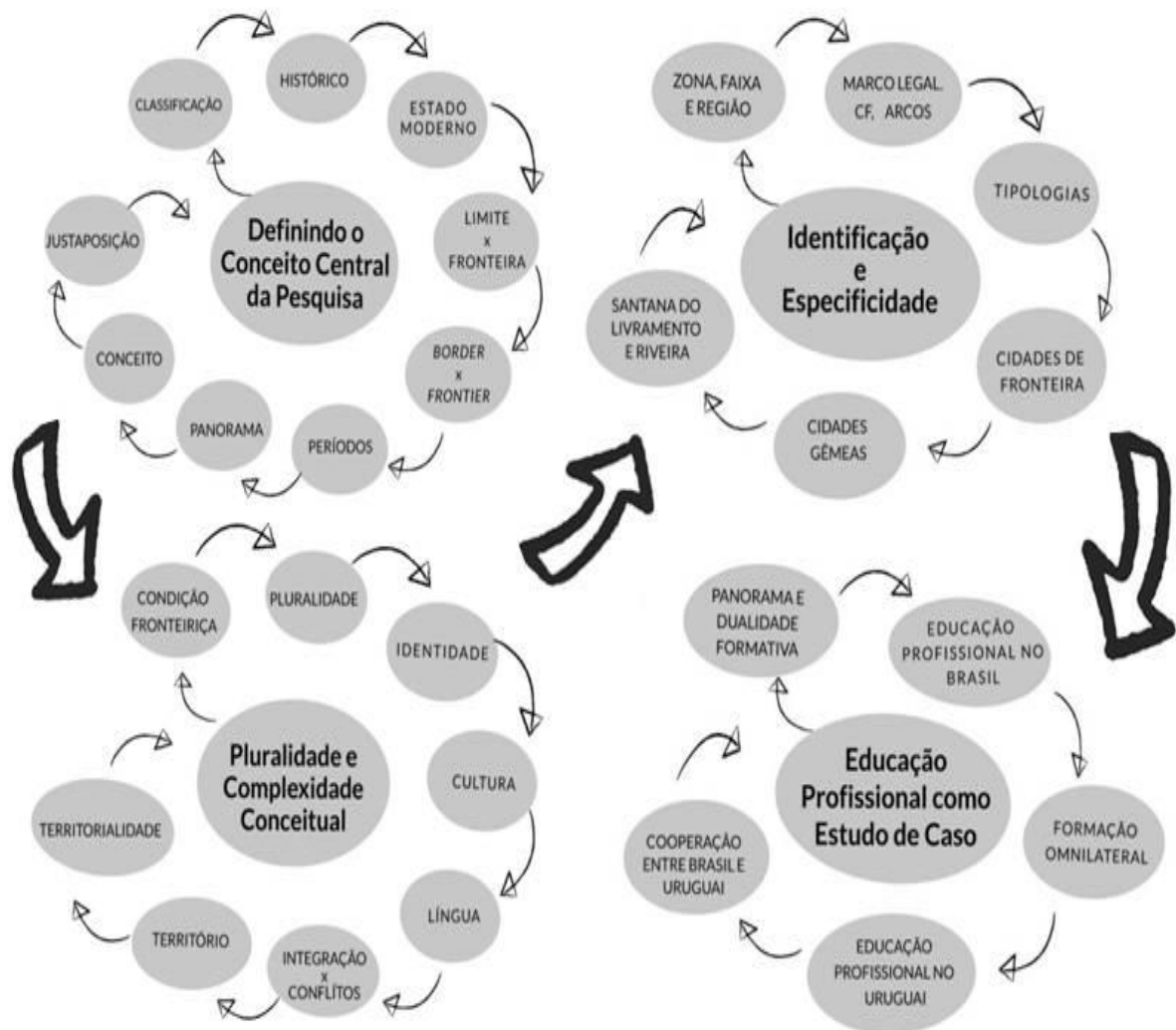
Embora o conceito de fronteira seja o marco principal desta tese, buscamos também trazer o conceito de território, uma vez que é basilar na compreensão da construção conceitual da fronteira, já que esta deriva daquele. Assim, sumariamente, apresentamos as bases para essa compreensão a partir dos trabalhos de Marcelo José Lopes de Souza (1995), com seu clássico texto sobre o conceito de território; Paul Claval (1999), com estudos sobre cultura associada à condição territorial; Álvaro Heindrich (2013, 2017), com a contribuição na compreensão da dimensão cultural e identitária do território e, portanto, na territorialidade; e, com destaque, nos aportes trazidos por Rogério Haesbaert (1997, 2004, 2007, 2009, 2009b, 2010, 2013, 2016), que sistematiza o conceito de território e de territorialidade de modo referencial para a Geografia, assim como para as demais Ciências; sem prejuízo de outros autores citados e que tiveram os estudos incorporados nesta pesquisa.

Considerando que este estudo é focalizado por meio do viés da educação, mais especificamente de uma política educacional binacional localizada em uma fronteira específica, incorporamos ao marco teórico informações pertinentes à

compreensão da construção dessa política supranacional e à identificação da fronteira em estudo (por meio de documentos governamentais e institucionais), assim como a contribuição de outros autores, no que se refere à educação profissional, com destaque para os trabalhos de Gaudêncio Frigotto (2006, 2007, 2011, 2012).

Nossa intenção ao apresentar o marco teórico foi cartografar o caminho percorrido na construção dos pilares para uma análise geográfica e integradora, assim, organizamos este capítulo a partir da articulação de quatro partes, elaboradas conforme a Figura 2, no esquema a seguir:

Figura 2 – Esquema do percurso investigativo na estruturação do marco teórico



Fonte: Elaborado pelo autor.

## 2.1 A FRONTEIRA COMO CONCEITO ESTRUTURANTE

### 2.1.1 Preliminares

Na vasta literatura sobre limites e fronteiras, podemos verificar que os conceitos assumem diferentes significados e usos, no tempo e no espaço, evidenciando características construídas a partir do momento vivido, do contexto de abordagem e do olhar de cada autor que se dedicou a estudá-los.

Longe de querermos fazer um relatório exaustivo do caminho e da contribuição dados por cada um desses autores, tampouco um resgate enfadonho do que já foi escrito até aqui, nosso objetivo é indicar a construção teórica e o amadurecimento pelos quais passou o conceito de fronteira no mundo das ciências e, especialmente, sob o olhar da Geografia.

Conforme Albuquerque,

A tradição dos estudos fronteiriços tem produzido vários conceitos e tipologias sobre as fronteiras nacionais. [...] As diversas tipologias de fronteiras possibilitam a sistematização teórica de várias realidades fronteiriças, tais como as diferenças entre fronteiras naturais e artificiais, abertas e fechadas, fronteiras políticas e sociais, físicas e simbólicas etc. Os conceitos claros e as tipologias bem delimitadas das realidades fronteiriças são geralmente produto de um pensamento analítico, que busca afastar os paradoxos e ambivalências das situações fronteiriças. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 83).

Cataia (2010, p.11) traz uma importante contribuição nesse sentido, ao sistematizar a tipologia elaborada por dois autores considerados “paradigmáticos na Geografia por terem lidado com a temática das fronteiras [...]”. No estudo, o autor apresenta um quadro construído a partir das obras de Friedrich Ratzel<sup>5</sup> e, na sequência, outra tipologia elaborada a partir dos trabalhos de Jaques Ancel realizados na década de 1930. Em ambos são apontados tipos, subtipos e atributos das fronteiras. Nesse estudo também é apresentado um quadro com as ideias de um conjunto de autores que, segundo ele, “são aqueles mais representativos em razão de terem difundido formas ainda muito acessadas de interpretação das transformações do território e suas fronteiras [...]” (CATAIA, 2010, p. 15).

---

<sup>5</sup> Os trabalhos Ratzel, no final do século XIX, são considerados o ponto de partida para uma abordagem sobre fronteiras na Ciência Geográfica (CARDIN, 2014a).

Ao analisarmos os quadros, podemos perceber uma perspectiva mais rígida de fronteira.<sup>6</sup> Como tipos, são apontadas fronteiras políticas, naturais, artificiais, ou ainda físicas, humanas, modernas, entre outras; como subtipos aparecerem identificações como simples, dupla, deficientes, ou ainda abertas, fechadas, de pressão, etc. Concordamos com o autor ao esclarecer que, embora tal apresentação possa parecer escapar ao debate atual, é relevante para compreendermos aspectos da atualidade que, embora superados, reaparecem com novas análises (CATAIA, 2010).

As fronteiras já foram bastante trabalhadas, em diferentes áreas, por meio do uso de tipologias que auxiliam na classificação e no estabelecimento da compreensão sobre a realidade descrita. Tais classificações fazem parte da história do estudo das fronteiras e auxiliam no ordenamento da discussão inicial sobre o tema. Contudo, para o avanço do conhecimento, entendemos como necessária uma atitude crítica diante dessas classificações tipológicas, assim, mais adiante, estão demonstradas as tipologias contemporâneas e mais dinâmicas, que levam em consideração as relações de contato transfronteiriças e evidenciam significativo avanço em relação àquelas mais cristalizadas e polarizadas.

Importantes trabalhos foram dedicados ao resgate histórico do conceito de fronteira, aos aspectos da origem do termo e às noções que lhe foram atribuídas no seu percurso construtivo. Esta historiografia dos conceitos é elaborada sob diferentes perspectivas por diversos autores (CATAIA, 2010; DORFMAN, et al, 2016; FERRARI, 2014; MACHADO, 2005b; RODRÍGUEZ, 2012, 2013; STEILMAN e MACHADO, 2002).

Ferrari (2014) realizou um estudo buscando aplicações e significados na história de diferentes países do continente europeu no século XIII. Mais ainda, a autora abordou uma revisão, tomando por base períodos desde a Pré-história até chegar à Idade Moderna, trazendo importantes constatações e diferenciações quanto ao significado da fronteira entre os impérios romano e chinês. Trata de seus significados na América Pré-Colombiana, na Grécia Antiga, no Período Medieval, enfatizando os aspectos matemáticos e geométricos do Período Renascentista e

---

<sup>6</sup> Para mais detalhes ver: CATAIA, Márcio Antônio. Fronteiras: territórios em conflitos. **Geografia em questão**, v. 3, n. 1, 2010.

sua contribuição para a cartografia moderna.<sup>7</sup>

Rodríguez (2011) realizou uma análise detalhada sobre a perspectiva jurídica do conceito de fronteira, explicando como o direito internacional deu conta de resolver os problemas derivados da jurisdição territorial dos Estados, do gerenciamento de espaços que não são da competência de nenhum Estado e da delimitação e da demarcação dos territórios. Em 2013, em outro trabalho, o autor apresentou uma historiografia profunda do conceito e identificou os estudos de Ratzel como base argumentativa para as famosas teses elaboradas por Jackson Turner sobre a fronteira americana.<sup>8</sup> O autor aponta que foi precisamente no final do século XIX que o conceito de fronteira passou a ser objeto de pesquisas e de reflexões mais intensas, no campo da historiografia e, a partir daí, passou a analisar as concepções teóricas que permeiam as teses desenvolvidas desde então.

Machado (2005b), ao retomar a historicidade dos conceitos, destaca que a noção de fronteira precede a de limite e, conforme a autora, já na concepção romana, é possível encontramos dois elementos relacionados aos processos dos quais emerge a noção de fronteira: expansão (de povos ou de sistemas sobre territórios adjacentes) e colonização (consolidação das terras conquistadas) – ambos encontrados em outros lugares e tempos, como por exemplo, na expansão para o Oeste vista na história dos Estados Unidos da América (EUA).

Uma análise mais específica sobre o processo histórico de formação das fronteiras sul-americanas, desde a colonização (final do século XV), passando pelo período de independência (XIX), até a configuração atual, pode ser vista em Dorfman et al., (2016). A autora destaca minuciosamente as características de cada momento histórico, relacionando os interesses e os conflitos envolvidos, a fim de traçar um panorama das formas assumidas contemporaneamente pelas fronteiras sul-americanas.

De maneira geral, é possível identificarmos certo consenso (DORFMAN, 2013, FERRARI, 2014; RAFESTTIN, 1993; RODRÍGUEZ, 2011, 2013; STEILMAN; MACHADO, 2002) de que a visão moderna de fronteira está associada à consolidação do Estado Nacional Moderno e ao uso da cartografia como ferramenta

---

<sup>7</sup> Ferrari (2014, p. 10) relaciona o advento da cartografia moderna ao processo de representação das fronteiras por meio da linearização e da delimitação precisa entre duas soberanias o que resultaria num entendimento consolidado a partir do estado moderno.

<sup>8</sup> Embora reconheça que não é possível estabelecer até que ponto Turner se baseou em Ratzel, uma vez que esse não cita fonte documental em seus estudos (RODRÍGUEZ, 2013, p. 21).



para representação das fronteiras por meio da linearização com delimitação precisa entre duas soberanias.

Conforme Raffestin (1993), é no Estado Moderno que a delimitação imposta pela fronteira torna-se mais precisa, deixando de ser vaga para assumir maior clareza. Para o autor, tal movimento ocorre relacionado ao surgimento e à “vulgarização” do mapa como instrumento de representação. Assim, como os demais autores, Raffestin também destaca que a linearização das fronteiras é uma tendência do Estado Moderno ao atingir o controle territorial “absoluto” (RAFFESTIN, 1993, p. 166-67).

Para Steilman e Machado (2002), a delimitação da terra por limites precisos ocorreu somente na Era Moderna, uma vez que, i) surgiu necessidade de ajustes entre os estados, em razão do crescimento do comércio mundial, assim como os negócios realizados em escala internacional impulsionaram a divisão de limites políticos de forma precisa e ii) os estados tornaram-se suficientemente organizados e capazes de definir com maior precisão suas áreas de jurisdição.

Quanto ao atual sistema de Estados nacionais, conforme Machado (2002; 2005a), diferentes autores estão mais ou menos de acordo que dois processos, concomitantes, convergiram para o seu surgimento: o primeiro – político – refere-se à emergência de Estado nacional, ao processo de identificação do povo com o estado e do surgimento das nacionalidades como fonte de identidade; o segundo – econômico – em que os limites internacionais assumem o papel de regular as relações interestatais e os diferentes intercâmbios.<sup>9</sup>

A partir dos estudos apresentados até aqui e do reconhecimento do estabelecimento do Estado nacional como ponto de partida para os modernos estudos sobre fronteira, foi possível percebermos como essencial a compreensão sobre os conceitos de limite e de fronteira, assim como a verificação de como são construídos e articulados.

---

<sup>9</sup> Para maiores detalhes sobre os processos que convergiram para as concepções sobre o surgimento do Estado Moderno, ver Machado, 2005a.

### 2.1.2 Limite e fronteira

É recorrente a confusão entre os conceitos de limite e de fronteira, uma vez que são elaborados a partir de noções muito antigas e aplicáveis a várias áreas do conhecimento, sendo definidos durante longo tempo de forma intuitiva, permanecendo até hoje como fonte de indagações (MACHADO, 1998; 2006).

A palavra limite tem sua origem associada à coesão de uma unidade político-territorial, estabelecida como conceito jurídico de definição do perímetro de controle do poder estatal. Para Machado (2006), o limite internacional não tem vida própria nem existência material,<sup>10</sup> contudo ele gera outras realidades, como em um processo de retroalimentação, ou ainda, nas palavras da autora, uma “causação circular cumulativa”, em que as realidades derivadas a partir do limite reforçam o próprio limite, ao promover a organização e regulação daquilo que delimita, ou seja, o território e seu conteúdo (MACHADO, 2006, p. 60).

A palavra fronteira sugere aquilo que está na frente e nasce espontaneamente da vida cotidiana, indicando a margem do mundo habitado. Com a expansão das relações entre os grupos, as fronteiras dos lugares ocupados tornaram-se lugares de comunicação e, desta forma, embora adquirissem caráter político, não tinham o sentido de definir uma unidade política, definiam o início e não o fim do Estado em um sentido de expansão (MACHADO, 1998).

A importância dos limites para o sistema interestadual está relacionada ao seu papel de separação e de diferença, uma vez que afirmam a existência de um conjunto de indivíduos que compartilham um espaço vivido e um governo comum, separados e diferentes de outro conjunto de indivíduos; já a fronteira internacional “refere-se a uma área indefinida, uma zona percorrida pelo limite internacional e que se aproxima da noção geográfica de região [...]” (MACHADO, 2006, p. 61).

Raffestin (1993, p. 167) apresenta de forma similar e sintética a relação intrínseca entre os dois, ao afirmar que a fronteira “é uma zona camuflada em linha”, uma vez que a delimitação precisa dos limites faz surgir uma zona geográfica.

Para Machado (2006), o ambiente geográfico de fronteira é mais complexo do que aquele simbolizado pelo limite, uma vez que deriva da permeabilidade dos

---

<sup>10</sup> Embora seja uma exceção à regra geral, Machado aponta que o limite pode ser materializado, como é o caso do muro erguido entre EUA e México (Machado, 2006, p. 59).

limites, das trocas e da comunicação entre as diferentes esferas do poder territorial. A singularidade da posição geográfica – de começo e de fim do Estado nacional – confere à zona de fronteira uma noção relacional, e não dicotômica, justamente pelo caráter relacional que a fronteira assume: simultaneamente, papel de comunicação e de troca, assim como de tensão e de conflito.

Assim, conforme diferencia Machado (1998), a fronteira está orientada para fora e age sobre ela forças centrípetas, e o limite estaria orientado para dentro, com forças centrífugas agindo sobre ele. Enquanto a fronteira pode ser compreendida como uma fonte de perigo ou de ameaça, na medida em que pode divergir em interesses com o governo central, o limite assume o fator de proteção, já que visa garantir a ordem estabelecida por ele. Por fim, a presença humana na fronteira confere-lhe fator de integração, enquanto o limite, por ser uma criação do Estado e por não ter vida própria, configura fator de separação (MACHADO, 1998).

Ferrari, ao diferenciar limite de fronteira, converge com o entendimento exposto, para a autora

[...] o limite político territorial define um campo de atuação social que instrumenta a atuação do poder, tanto para governar como para controlar ou para restringir determinadas ações sociais no espaço delimitado. [...] o limite não é visível fora do mapa, mas é justificado pelo marco de fronteira simbolizando a linha, enquanto a fronteira é uma zona geográfica, um espaço que pode, conseqüentemente, criar relações que ultrapassem o limite. (FERRARI, 2014, p. 20).

Considerando os elementos apresentados na diferenciação entre os significados de limite e de fronteira e pautado, mais especificamente, a partir da obra de Machado (1998), sintetizamos a ideia relacionada a cada um deles, como conceitos, no quadro a seguir:

Quadro 1 – Sistematização dos conceitos de Limite e de Fronteira

(continua)

Limite	Fronteira
Representa o fim da unidade territorial.	Representa o que está na frente da unidade territorial.
Nasce de conotação político-jurídica.	Nasce espontaneamente da vida cotidiana.
Não está ligado à presença de pessoas.	Está à margem do mundo habitado.
Delimita o monopólio legítimo do Estado.	É lugar de comunicação e de expansão.
É orientado para dentro (força centrípeta).	É orientada para fora (forças centrífugas).
É criado e mantido pelo governo.	Resulta das interações entre grupos.

## Quadro 1 – Sistematização dos conceitos de Limite e de Fronteira

(conclusão)

Limite	Fronteira
Abstração da lei	Presença de desejos e de aspirações dos habitantes.
Fator de separação / exclusão	Fator de integração / inclusão
Caráter linear	Área ou zona
Temporalidade estrutural estável	Dinâmica temporal e social aberta, mutável e flexível.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, no mesmo sentido sintetizado por Rodríguez (2011), compreendemos que o conceito de limite está associado ao entendimento jurídico e político, enquanto o conceito de fronteira é fundamentalmente um conceito geográfico e social.

### 2.1.3 Concepções de fronteira

Nesse caminho, percebemos que, além da diferenciação apresentada, outros autores chamam a atenção para um duplo entendimento que o conceito de fronteira pode apresentar. Albuquerque (2012) e Ferrari (2014) destacam uma importante diferenciação, na tradição dos estudos de fronteiras, sobre o significado e os desdobramentos dos termos ingleses *frontier* e *border*. Albuquerque (2012, p. 74) sinaliza que ambos “indicam processos econômicos e políticos distintos e matrizes diferentes de reflexão teórica [...]”.

Conforme o autor,

A palavra *frontier* se refere às frentes de expansão econômicas e demográficas e/ou frentes pioneiras que se estabelecem nas áreas de colonização e de conquista do território nacional, expressando fundamentalmente a ideia de fronteira em movimento. Essa tradição clássica dos estudos de fronteiras remete ao trabalho do historiador norte americano Frederick Turner, *O significado da fronteira na história americana (1893)*, sobre a Marcha para o Oeste nos Estados Unidos (Turner, 2004) e o seu lugar no processo de americanização e democratização daquele país. [...] Já o sentido de *border* remete fundamentalmente ao estudo dos limites políticos e jurídicos entre os Estados nacionais e se filia especialmente a geografia política no continente europeu no início do século XX. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 74).

Percebemos, então, a diferenciação entre um modelo de compreensão europeu de fronteira – fronteira como limite político e jurídico entre os Estados

nacionais (*border*) – e um modelo de compreensão americano – fronteira como frente de expansão (*frontier*).

Atualmente tem-se a coexistência dessas duas concepções predominantes de fronteira: uma percebendo a fronteira como área adjacente ao limite político internacional, outra como área de expansão dos interesses estatais (no entendimento desenvolvido a partir dos trabalhos de Turner e nos moldes das frentes pioneiras).<sup>11</sup> Embora tal distinção nem sempre seja clara, ela é necessária.

Na primeira concepção, o limite internacional e a linha que o identifica são os elementos que definem a fronteira, não podendo ser confundidos com esta, pois um tem caráter linear e trata-se de um conceito jurídico, enquanto o outro tem perspectiva de área ou de zona nem sempre bem definida. A zona de fronteira compreende os dois lados do limite político. Tal posição estratégica evidencia assimetrias, conferindo à fronteira intensos fluxos de trocas, de comunicação e de mobilidade.

No Brasil, as pesquisas sobre fronteiras relacionam-se a esse duplo entendimento, de acordo com seu período de produção. Primeiramente vigorando o modelo de compreensão europeu até meados dos anos 1960, marcado por tradições históricas, geográficas, diplomáticas e pelo senso da linha divisória entre os países e, a partir dessa data, o surgimento de estudos considerando um aspecto social e simbólico dos grupos étnicos das fronteiras internacionais, sendo aplicado, sobretudo, em estudos sobre a ocupação e a expansão rumo às Regiões Oeste e Norte do país (ALBUQUERQUE, 2012; FAULHABER, 2001; FERRARI, 2014).

#### **2.1.4 Periodização**

Tomando como marco temporal a consolidação do sistema dos Estados nacionais, assim como as bases conceituais já apresentadas, a seguir, descrito de uma forma mais aprofundada, está o detalhamento da periodização das diferentes compreensões pelas quais passou o conceito de fronteira. Os trabalhos de Dorfman

---

<sup>11</sup> Frederick Jackson Turner foi um historiador estadunidense, conhecido principalmente por seus trabalhos na área da história dos EUA. Tornou-se uma figura de destaque na historiografia norte-americana especialmente após a publicação de seu mais conhecido texto, *The Significance of the Frontier in American History*, publicado em 1893, responsável por apresentar as linhas gerais da "tese da fronteira" (*frontier thesis*), conceito desenvolvido e aprimorado ao longo de toda a sua trajetória acadêmica.

(2013) e Rodríguez (2012) foram utilizados como referencial teórico conceitual, assim como pressupostos para essa retomada.

Primeiramente apresentaremos a divisão temporal proposta de Dorfman (2013), que identifica a existência de dois períodos distintos; em seguida, traremos a de Rodríguez (2012), que, embora também reconheça dois grandes momentos, apresenta maior detalhamento quanto às subdivisões e às características de cada uma delas.

Ainda que Dorfman (2013) identifique uma discussão iniciada no século XVIII, que valorizava as feições físicas e os acidentes geográficos como forma preferencial em relação a linhas retas e, principalmente, à ocupação humana, para a autora, a história do pensamento geográfico sobre fronteiras pode ser dividida em dois momentos. O primeiro, caracterizado pela busca de uma teoria capaz de identificar tipos universais de fronteiras, geralmente marcadas pela oposição de pares, mas sempre articuladas a partir do protagonismo estatal; o segundo, marcado pela busca por uma tipologia que arrefece a multidimensionalidade do poder afirmado na fronteira, passando também a ser estudada sua interação local, com grande aplicabilidade de trabalhos de campo.

O primeiro período vai do final do século XIX até meados do século XX (1970), com a tomada dos estudos sobre fronteiras pelos geógrafos europeus, centrados na discussão da espacialidade do poder, seguido pelos estudos norte-americanos sobre o tema. Daí resultam dois desdobramentos compreensíveis, a partir de cada construção teórica: para os europeus, a fronteira é internacional (marco espacial da ação geopolítica do estado) e assume sentido militar, que põe face a face os inimigos em um diálogo de forças; já a ideia norte-americana de fronteira aparece, nesse período, associada a espaços vazios e disponíveis a um Estado em construção, representando um movimento de avanço sobre o desconhecido.<sup>12</sup> O segundo período inicia-se na década de 1970, com resgate da geopolítica, numa perspectiva multiescalar e com o reconhecimento das populações da zona de fronteira (DORFMAN, 2013).

No Quadro 2, estão sistematizados o entendimento e a proposta de divisão da autora:

---

<sup>12</sup> Ambas as concepções correspondem, respectivamente, aos modelos de *border* e *frontier*.

Quadro 2 – Sistematização da divisão temporal proposta por Dorfman (2013)

Discussões anteriores	Século XVIII	Valorização das feições físicas e acidentes geográficos em detrimento de linhas retas ou da ocupação humana.
Primeiro período	Final do século XIX até 1970	Fronteira como espacialidade do poder estatal. Visão europeia: elemento político e de confronto militar. Contato entre espaços densos. Visão americana: espaço de liberdade e construção. Contato com o espaço vazio.
Segundo período	A partir da década de 1970	Resgate da geopolítica numa perspectiva multiescalar e com reconhecimento das populações da zona de fronteira.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em DORFMAN, A. (2013).

O conceito de fronteira assume, no campo da Geografia, uma concepção diferente daquela ocupada na História e no Direito. Nestas últimas, a fronteira é percebida como um conteúdo inerte de coisas: para a História<sup>13</sup> é o marco de acontecimentos sociais do passado; para o Direito<sup>14</sup>, um conteúdo de normas jurídicas. Contudo, na Geografia Humana, existem diferentes definições para o conceito de fronteira, sendo cada uma construída a partir das combinações de categorias espaciais (zona, região, território), fenômenos e processos sociais que ocorrem nos espaços de fronteira (RODRÍGUEZ, 2012).

Embora as diversas possibilidades de combinações, ao retomar os processos e as definições pelos quais o conceito de fronteira passou ao longo do século XX, é possível agrupar a variedade de definições em dois entendimentos: fronteira como espaço absoluto e fronteira como espaço socialmente construído (RODRÍGUEZ, 2012).

A interpretação de fronteira como espaço absoluto surgiu em meados XIX, ligada ao organicismo mecanicista e ao naturalismo (que dominavam as ciências em

<sup>13</sup> Para maior detalhamento sobre as concepções teóricas da historiografia do conceito de fronteira, ver RODRÍGUEZ, Juan Carlos Arriaga. Tres tesis del concepto Frontera en la historiografía. **Tres miradas a la historia contemporánea**, p. 9-47, 2013.

<sup>14</sup> Para mais detalhes sobre a perspectiva jurídica atribuída ao conceito de fronteira ver RODRÍGUEZ, Juan Carlos Arriaga. El concepto jurídico de frontera. **Memorias del XII Seminario Internacional de Verano. Caribe: Economía, política y sociedad**, p. 471-490, 2011.

geral) e manteve-se vigente até aproximadamente a década de 1960, relacionada mais especificamente por seu uso na Geografia Política e na Geografia Histórica. A premissa central afirma que o espaço geográfico é uma unidade orgânica, e a fronteira é vista como um fragmento do espaço absoluto, um cenário onde ocorrem os processos sociais e que, apesar da ação humana, é imutável, pois é regido pelas próprias leis (RODRÍGUEZ, 2012).

Nessa definição, a fronteira apoia-se na categoria território ao se referir às suas divisões internacionais político-administrativas, e nas categorias de zona e de região para dar sustentação às referências a um espaço de interação entre as diferentes sociedades humanas. Contudo, a existência física do espaço geográfico independe dos fenômenos sociais que ali ocorrem, pois a ação humana somente muda sua aparência (divisão, fragmentação), mas não sua essência, sendo que as atividades sociais servem apenas para diferenciação e classificação do espaço (RODRÍGUEZ, 2012).

É relevante reconhecer que existem duas formas de interpretação para essa compreensão: uma elaborada sob a perspectiva da Geografia Política, em que o território é visto como uma porção do Planeta onde ocorrem interações jurídico-políticas entre os Estados e onde a fronteira é percebida como zona, e a outra forma, das fronteiras estratégicas<sup>15</sup>, elaborada sob a perspectiva geopolítica, em que a fronteira é percebida como região – espaço onde ocorrem relações de poder entre os Estados, de cuja interpretação desdobram-se quatro teses diferenciadas, as quais apresentaremos mais adiante.

Por fim, Rodríguez (2012) destaca que os autores<sup>16</sup> que construíram a definição da fronteira como espaço absoluto concordam que as fronteiras estratégicas se sobrepõem aos limites territoriais, uma vez que são as que, de fato, afetam as dimensões dos territórios e, por consequência, a existência do Estado e de suas decisões na política internacional – o povo e o Estado nacional são apontados como os principais atores do espaço de fronteira.

Por outro lado, o autor identifica que a interpretação de fronteira como espaço socialmente construído é um fenômeno relativamente recente, visto que surgiu a

---

<sup>15</sup> “Fronteiras estratégicas são entendidas como a franja do terreno, zona ou região de defesa do território, adjacente ao limite territorial e que serve também para localizar a continuidade entre diferentes regiões estratégicas” (RODRÍGUEZ, 2013, p. 75 – tradução nossa).

<sup>16</sup> Fawcett, Ratzel, Vallaux, Ancel, Curzon e Frederick Jackson Turner (RODRÍGUEZ, 2013, p. 74).



partir da mudança teórica e metodológica pela qual passou a Geografia Humana, na década de 1970, com o surgimento da Geografia Radical e da Geografia Humanista. De maneira geral, tais movimentos conceberam a fronteira como um espaço de transformação<sup>17</sup>, de modo que a definição do conceito passou a ser construída pelas práticas sociais, e não mais pela categoria com a qual se vincula. Tal abordagem vai além dos fenômenos propostos pela anterior, ao afirmar que fenômenos econômicos, populacionais e, sobretudo, culturais também são relevantes, assim como nega o Estado e o povo nacional como os atores que definem a existência da fronteira (RODRÍGUEZ, 2012).

O conceito de fronteira, desenvolvido nessa perspectiva, tem como marca a pluralidade de definições, variando de acordo com o campo geográfico segundo o qual é estudado. Embora as múltiplas definições também sejam determinadas pelas categorias geográficas pelas quais são interpretadas, pelos processos sociais que incidem sobre os espaços de fronteira e pelos atores que participam desses processos, a grande diferença está em identificar qual desses elementos predomina.

Em seu estudo, Rodríguez (2012) detalha as definições do conceito de fronteira em cada uma das posturas dominantes identificadas, assim como as principais teses elaboradas em cada uma delas, ao longo do século XX, por diferentes autores.

As divisões temporais propostas por ambos os autores indicam que o entendimento sobre as fronteiras parte de uma abordagem física e de caráter mais absoluto, segue para o reconhecimento das intrínsecas relações de poder e culmina numa abordagem que considera (ou pode considerar) diferentes dimensões articuladas, a partir da população fronteiriça, com relevância para os aspectos socioculturais.

### **2.1.5 Fronteiras hoje**

Dorfman (2013) considera que, no Brasil, o momento paradigmático da teoria sobre fronteiras pode ser identificado com a conceituação proposta por Lia Osório Machado em 1998, cuja base é a oposição entre as visões de fronteira como linha

---

<sup>17</sup> No original aparece com “*espacio cambiante*” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 73).

(lugar de ruptura) ou como zona (lugar de contatos). Segundo a autora, Machado (1998) preserva a institucionalidade da fronteira sem negar seu caráter dinâmico.

Conforme Machado (1998), em consonância com as transformações econômicas ocorridas nos mercados regionais e transnacionais, o papel da fronteira e dos limites vem sofrendo mudança de perspectiva. O entendimento de fronteira “para fora” desloca-se do Estado para os lugares, ou seja, de uma perspectiva a partir do lugar.

Para Dorfman (2013), nossas teorias tendem a privilegiar aspectos institucionais e econômicos em detrimento da abordagem cultural, vista de forma secundária ou, ao menos, complementar. Contudo, para a autora, a esfera social confere a peculiaridade de cada fronteira internacional.

Nas palavras de Dorfman e Rosés,

No século XXI a pauta é local, isto é, busca-se a compreensão das práticas cotidianas nas áreas de fronteira em detrimento do temário puramente econômico. Identidades, contatos culturais e relações de poder na escala local traduzem as relações sociais na região fronteira e são vistos como a concretização de uma cidadania compartilhada neste espaço. (DORFMAN; ROSÉS, 2005, p. 196).

A fronteira é o local de entrelaçamento das diferentes atividades (econômicas, sociais e culturais) dos Estados em contato, criando, a partir desse compartilhamento, condições para a construção de uma identidade fronteira (DORFMAN; ROSÉS, 2005).

Nas palavras das autoras, “a fronteira distingue territórios estatais, mas não os torna estanques, na medida em que os fluxos de pessoas, objetos e informações cruzam constantemente o limite [...]” (DORFMAN; ROSÉS, 2005, p. 196). Conforme as autoras, a justaposição de normas nacionais constitui-se em possibilidades que propiciam o desenvolvimento de práticas que se especializam e apresentam semelhanças em ambos os lados da linha, resultando na formação de uma região: a região fronteira.

Dorfman, ao caracterizar a condição fronteira, mais especificamente ao tratar da fronteira entre o Brasil e o Uruguai, diz-nos que

[...] na fronteira gaúcha, os agentes experimentam uma condição fronteira em que as diferenças se ampliam pela justaposição de experiências nacionais, ao mesmo tempo em que se apagam através de dispositivos de transição; em outros casos, práticas e objetos geográficos são unificados (redes de infraestrutura), criados (extraterritorialidades e ilegalidades), espelhados (redes compartilhadas) e distinguidos (administração dos limites

e das barreiras nacionais). (DORFMAN, 2013, p. s/n, resumo).

A condição fronteira é entendida como um “saber passar”, adquirido pelos habitantes da fronteira, acostumados a acionar as diferenças e semelhanças que, em um momento, podem representar vantagens e, em outro, restrições. A especificidade da fronteira oferece condições e possibilidades para certas agências, e as diferenças geradas pela justaposição de territórios nacionais propiciam aos habitantes da fronteira uma série de adaptações com a transformação das limitações em oportunidades (DORFMAN, 2013).

Os fronteiriços, ao lidarem com as possibilidades que tal condição proporciona, exploram cotidianamente a fronteira como variável que se soma às estratégias empreendidas no desenvolvimento de suas práticas sociais, criando complexas redes, no intuito de aproveitar sistematicamente a fronteira como elemento enriquecedor. Suas práticas sociais são definidas pelas relações dialéticas que permeiam as experiências acumuladas pelos atores sociais e as diferentes conjunturas nas quais eles atuam, sendo a estrutura ou o cotidiano de tal realidade que delimita quais relações são efetivadas (CARDIN, 2014b).

Pelo exposto, fica evidente que, atualmente, a compreensão do conceito de fronteira abarca uma dimensão social, com ênfase na cultura, na identidade e na alteridade da população fronteira, uma vez que, para além do proveito econômico, também são significativas as trocas e as experiências no âmbito do lazer, do entretenimento e de valores que permeiam as diferentes esferas sociais do cotidiano. Nesse sentido, Pesavento destaca que

o conceito de fronteira já avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. Nesta medida, o conceito de fronteira trabalha, necessariamente, com princípios de reconhecimento, que envolvem analogias, oposições, correspondências, comparações, enfim. Trabalhar com fronteiras implica estabelecer um jogo permanente de interpenetração e conexões variadas. (PESAVENTO, 2006, p. 10).

Albuquerque (2012), ao reconhecer a pluralidade de esferas sociais que compõem os estudos sobre fronteiras, propõe pensarmos o caráter heterogêneo de diversas realidades fronteiriças, a partir da discussão da multiplicidade de

abordagens situacionais, dos paradoxos e das ambivalências que se apresentam em seus variados contextos.<sup>18</sup>

Para o autor,

as fronteiras podem ser ainda zonas privilegiadas de misturas culturais, de identificações sociais múltiplas, de identificações e alteridades situacionais [...] elas podem ser imaginadas como o lugar da utopia, um horizonte de possibilidades e de construção de projetos, experiências e novos significados sociais. São espaços abertos para o novo, o inusitado, desconhecido, o mistério e a criatividade das invenções. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 72).

Para Pesavento, as fronteiras entre culturas distintas produzem identidades que vão além de uma combinação de “dois em um”, uma vez que seu entendimento deve pressupor a superação da soma de seus elementos constitutivos e reconhecer a produção de um terceiro – novo, específico e diferente da simples soma das partes. A identidade fronteiriça (fenômeno cultural surgido da integração entre elementos), portanto, é original e distinta das partes que a originaram (PESAVENTO, 2006).

Ao tratar da condição fronteiriça do MERCOSUL – marcada pelo contato direto entre os povos –, Pesavento cita, como exemplo, o processo de comunicação e o *portunhol*, que, embora consiga efetivar uma comunicação oral entre os falantes, ainda há muito a se compor (PESAVENTO, 2006).

Sobre o aspecto linguístico, cabe ressaltar que Sturza (2010, p.83), ao tratar da mesma fronteira sob um olhar mais específico, considera “o contato das línguas pelo seu modo de circulação na sociedade fronteiriça e pelo sentido que as línguas apresentam para os sujeitos fronteiriços como lugar de significação de sua identidade [...]”.

Para a autora, os enunciados produzidos por falantes fronteiriços marcam a fronteira como um lugar identitário, uma vez que constituem um espaço de enunciação particular – o qual denomina espaço de enunciação fronteiriço. Tal fronteira caracteriza-se pela mobilidade dos sujeitos entre uma língua e outra, decorrente da mobilidade social marcada por relações contraditórias de conflito e de integração que, pela peculiaridade da condição fronteiriça, materializa-se na língua e

---

<sup>18</sup> Para Albuquerque as fronteiras são simultaneamente políticas (estatais), econômicas (frentes de expansão) e culturais e simbólicas (grupos étnicos e sociais) e ao separá-las é necessário realizamos essa problematização e não ocultá-la em nome de uma simples identificação nacional contrastiva (ALBUQUERQUE, 2012).

expressa, dessa forma, a construção de nova territorialidade (STURZA, 2010).

Dorfman (2005), ao tratar sobre a questão linguística na fronteira entre o Brasil e o Uruguai, afirma que

Se pensarmos as políticas lingüísticas como elementos integradores da identidade nacional, tanto Brasil como Uruguai justificariam seus idiomas *standard* como elementos necessários de unidade. A escola uruguaia tem visado marcar o território dessa identidade, e o fazia proibindo o emprego do português e do “portunhol”. Deve-se também considerar que a linguagem fronteiriça é interpretada segundo óticas diferentes, correspondendo à escala geográfica que informa a análise, já que do ponto de vista da região ela é reconhecida como expressão de uma cultura peculiar, enquanto que, observada à distância, a partir de outros pontos do Uruguai, é vista como um problema a ser resolvido através de políticas centralistas. (DORFMAN, 2005, p. 204-205).

Assim como Sturza, a autora reconhece que há uma relação de discriminação no que se refere aos falantes do Dialeto Português do Uruguai (DPU), um rechaço à linguagem, tipificada como deformação ou mistura inferior e que geralmente é identificada com relação às classes sociais e de discriminação a seus falantes.

Tal contradição é evidenciada, ainda hoje, por meio dos esforços nacionalizantes de erradicar a influência linguística do outro. O sistema educacional uruguaio implantou, em 2003, um modelo de ensino bilíngue nas escolas fronteiriças, cujo objetivo era “corrigir” as falas locais, visto que eram percebidas como um problema. Assim, constatamos que a instituição escolar estigmatizou a variedade linguística, proibindo seu uso no âmbito educativo, desconsiderando o DPU e reiterando a tensão entre a lógica do lugar e as estratégias nacionais.

Os limites soberanos internacionais implicam a imposição, por parte dos Estados, de um tipo específico de interação social e construção identitária – “o Estado age como ator territorial no sentido de operar uma sociedade imaginada como nacional” (HEINDRICH, 2017, p. 34); contudo, o movimento que a população fronteiriça constrói localmente, a partir da convivência e do trânsito sobre tais limites, não pode ser menosprezado.

Conforme Dorfman (2008), o bilinguismo compõe o conjunto de práticas cotidianas que tem a fronteira como objeto condicionador e marcador de identidade da área. Para a autora, a expressão local, “identidade fronteiriça” é legítima, uma vez que aparece dotada de claros e singulares marcadores, em constante construção e resultante de conflitos identitários de territorialização.

A situação linguística, tomada aqui como exemplo, traz à tona um possível

conflito territorial entre os interesses do Estado e os da coletividade local. A relação entre conflito e integração como marca da condição fronteiriça também é abordada por Albuquerque (2012), para o autor

A palavra integração se tornou um termo autoevidente e de valoração positiva. A concepção norteadora é que a integração é boa e que o conflito é ruim e deve ser superado. O termo integração congrega distintos sentidos e está permanentemente em disputa. [...] Integração e conflito são processos simultâneos que podem ser lidos desde uma perspectiva de estudos que não reproduza os discursos políticos da integração e nem veja o fenômeno fronteiriço somente a partir de uma polaridade valorativa entre a positividade da integração e a negatividade do conflito. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 82,83).

O autor sugere pensarmos os conflitos, as diferenças culturais e políticas como parte dos processos de integração, uma vez que projetos de integração podem gerar novos conflitos e distanciamentos, e a busca por solucioná-los, por sua vez, pode gerar novos processos de integração (ALBUQUERQUE, 2012).

Essa maneira de perceber e de valorizar os conflitos e as diferenças presentes nas fronteiras internacionais também pode ser encontrada nos trabalhos realizados por Grimson (2001, 2004, 2005a, 2005b). Em seus estudos, o autor apresenta como relevante o trato dos conflitos mais do que das relações harmônicas, nas fronteiras do Cone Sul, propondo ser necessário ir além da ideia de mesclas identitárias e de combinações fronteiriças para desvendarmos as lógicas locais de disputas interfronteiriças. Para ele não devemos enfatizar exclusivamente a porosidade e as trocas, mas também as lutas de poder, os estigmas persistentes e as formas de nacionalismo.

Segundo Grimson (2004), é necessário distinguirmos com clareza os tipos de fronteiras que se confundem no debate atual: i) fronteiras culturais, relacionadas aos significados; e ii) fronteiras identitárias, relacionadas ao sentimento de pertencimento. Para o autor, as culturas são mais híbridas do que a identificação.

Ainda, complementar ao exposto, para Pesavento (2006, p. 13), “[...] nossas fronteiras culturais preservam identidades em um mundo planetário, mas relutam em aprofundar as convergências, tal como em analisar os distanciamentos”.

Conforme Grimson, “quando o papel do Estado e o efeito de suas políticas são subestimados corremos o risco de cair no essencialismo da irmandade ou no essencialismo da hibridização generalizada” (GRIMSON, 2004, p. 3 – tradução nossa). Para o autor, é muito comum ouvirmos falar na irmandade dos povos

fronteiriços da América Latina e do Cone Sul, contudo tal metáfora tende a invisibilizar os conflitos sociais e culturais que caracterizam as fronteiras políticas e, “ao subestimar o conflito como dimensão central do contato entre culturas, dificulta-se a visualização das assimetrias entre setores, grupos, estados e as crescentes dinâmicas de exclusão” (GRIMSON, 2004, p. 4 – tradução nossa).

Albuquerque (2012) dialoga com o exposto ao destacar a relevância das zonas fronteiriças como espaços problematizadores para as identidades e alteridades. Conforme o autor,

As zonas de fronteiras nacionais são lugares privilegiados para pensarmos as ambiguidades, paradoxos e disjunções entre identidades e alteridades nacionais, entre o Estado e a nação. [...] O contato cotidiano com o outro reforça os sentimentos nacionais e demarcam fronteiras simbólicas entre “nós” e “eles”. Nesses processos e relações sociais com o outro lado da fronteira, as identificações nacionais sobrepõem às diversas formas de pertencimentos locais e regionais. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 79).

Albuquerque chama a atenção para o fato de que “embora haja trocas e influências culturais consideráveis nessas zonas fronteiriças, as identificações nacionais e os discursos sobre ‘legitimidade’ e ‘pureza’ nacional estão presentes [...]” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 81). No mesmo sentido, conforme Grimson,

Não há uma concordância precisa entre Estado e nação. As relações entre poder e identidade nas fronteiras, e entre fronteiras e seus respectivos estados, são problemáticas justamente porque o estado não pode sempre controlar as estruturas políticas que se estabelecem em suas extremidades. A força da política e da cultura possivelmente é influenciada por forças internacionais do Estado vizinho fazendo com que a configuração política da fronteira seja específica e conflitantes com seus governos. (GRIMSON, 2005, p. 4 – tradução nossa).

Ainda que, em um primeiro olhar, a imagem da dita “irmandade”, ou ainda, “mesma cultura” possa parecer bonita, para além dela, é fácil perceber que se encontra muito fragilizada por processos reais – conhecer a complexidade desses processos é uma condição necessária para qualquer intenção de transformação (GRIMSON, 2004). O esforço teórico e a ênfase excessiva na “inexistência” das fronteiras para as populações locais têm dificultado a compreensão da relevância política, econômica e cultural do Estado e da nação; conforme o autor:

Ao analisar e revelar conflitos sociais e simbólicos entre grupos fronteiriços e cidades vizinhas, pretendemos saber de onde partimos para a construção de eventuais alianças, entendendo que uma comunidade de interesse está muito mais para ser criada do que por ser considerada como algo presente. É necessário reconhecer os efeitos sociais e culturais do longo processo de

construção dos estados nacionais latino-americanos e compreender os sentidos práticos da nacionalidade para amplos setores sociais que habitam as fronteiras. (GRIMSON, 2004, p. 5 – tradução nossa).

Em outro estudo, Grimson (2005) também identifica que os processos fronteiriços se constituem em uma ferramenta estratégica para compreensão dos processos socioculturais contemporâneos.

Os grupos e identidades não podem compreender-se em si mesmos, senão em relação com os outros em uma trama de relações que se põem em relação de contato – uma situação de fronteira. Estudando os limites podemos identificar aquilo que um grupo ou uma identidade inclui ou exclui, assim como os dispositivos pelos quais constroem essas diferenças, articulando-as na maior parte dos casos com as formas de desigualdade. (GRIMSON, 2005, p. 3 – tradução nossa).

Ao reconhecermos que as fronteiras internacionais oferecem uma condição especialmente fértil (pela coexistência de populações de diferentes nacionalidades e por serem espaços com interesses e intervenções peculiares do poder do Estado), concordamos com Grimson, ao dizer que devemos

ir para as fronteiras do Estado com uma perspectiva aberta que nos permita detectar e compreender não apenas a multiplicidade e mistura de identidades, mas também suas distinções e conflitos. Não apenas as combinações transfronteiriças, mas também as lógicas locais de disputas transfronteiriças. [...] mostrar a contingência e a historicidade do limite não implica enfatizar exclusivamente sua porosidade e seus cruzamentos, mas também as lutas de poder, os persistentes estigmas e as novas formas de nacionalismo. (GRIMSON 2005b, p. 92 – tradução nossa).

Dessa maneira, percebe-se que não é possível compreender a ação estatal sem analisar seus complexos vínculos com os atores sociais das fronteiras, uma vez que o imaginário sobre a regionalização e os impactos das políticas de integração são sentidos de formas diferentes nas metrópoles e nas zonas fronteiriças.

No caso da dinâmica fronteiriça do MERCOSUL, é possível perceber, muitas vezes o já exposto duplo sentido da fronteira: a) fronteira internacional, limite entre Estados (em inglês, *border*); b) espaço flexível de articulação entre sistemas e dinâmicas socioeconômicas heterogêneas onde se expande sobre o outro (em inglês, *frontier*). Essa dupla tensão atravessa diversas fronteiras dos Estados do MERCOSUL, que constituem, em geral, regiões periféricas das grandes metrópoles de cada país.

Almeida (2005), ao tratar da organização do espaço e da relação entre fronteiras, territórios e territorialidades afirma que



(...) o território responde, em sua primeira instância, a necessidades econômicas, sociais e políticas de cada sociedade e, por isso, sua produção está sustentada pelas relações sociais que o atravessam. Sua função, porém, não se reduz a essa dimensão instrumental; ele é também objeto de operações simbólicas e é nele que os atores projetam suas concepções de mundo. São, assim, vários os níveis de análise e de escalas espaciais que permitem a compreensão do território, fato que nos possibilita cogitar que são tantos territórios quanto são os enfoques feitos sobre eles. (ALMEIDA, 2005, p. 108).

Conforme destaca Almeida (2005, p. 108), “as discussões sobre território tem resultado em uma produção significativa”, envolvendo o vigoroso trabalho de importantes autores da Geografia. Considerando a relevância do conceito de território, assim como da territorialidade, na próxima parte, tem-se uma reflexão para a compreensão do conceito de fronteira e, conseqüentemente, na definição do marco teórico dessa pesquisa.

Nosso caminho não é o de exaurir os conceitos apresentados, mas sim efetivar um estudo sobre a zona de fronteira e, mais especificamente, um estudo territorial, relacional, sociocultural de um espaço fronteiriço específico. Em lugar de um estudo horizontal e generalista sobre os conceitos, propomos um estudo vertical sobre um espaço específico, a partir de uma política social binacional materializada na fronteira de Santana do Livramento e de Rivera.

Dessa forma, acreditamos ser relevante destacarmos que nossa ênfase se dá a partir do conceito de fronteira, contudo, em sua articulação, na busca por elucidar o problema de pesquisa apresentado, entendemos como necessário o sumário apanhado conceitual que apresentaremos a seguir.

## 2.2. O TERRITÓRIO COMO CONCEITO ARTICULADOR

### 2.2.1 Território

Assim como expusemos anteriormente, ao tratarmos das diferentes leituras quanto ao conceito de fronteira, o conceito de território, apesar de ser central para a Geografia, também é dotado de grande polissemia, sendo utilizado em consonância com os objetivos que mais convergem aos interesses do pesquisador, de acordo com seu campo de conhecimento (Geografia, Ciência Política, Antropologia, Sociologia, Economia, Relações Internacionais, etc.).

A Ciência Geográfica, historicamente, trata o conceito de território associado à ideia de natureza e de sociedade articuladas em uma relação de poder. Nessa perspectiva, o território aparece fundamentalmente como um espaço definido e delimitado a partir dessas relações (SOUZA, 1995).

Para Raffestin (1993), o território forma-se a partir do espaço, sendo resultado de uma ação conduzida pela intencionalidade, seja em nível concreto, seja em abstrato. Ao se apropriar de um espaço, ocorre a territorialização e, nessa perspectiva, o território é um espaço onde se projetou um trabalho, que por consequência, revela relações marcadas pelo poder. Para o autor, é evidente que o território se apoia no espaço, contudo não é o espaço, mas sim uma produção a partir do espaço.

A concepção de território, como resultante da apropriação coletiva do espaço por um grupo – que normalmente aparecia associada a território nacional e nos levava a pensar no Estado como detentor do controle e gestor, passando pela ideia de soberania (CLAVAL, 1999) –, começou a ser questionada frente ao processo de globalização e de relativização da hegemonia estatal na gestão dos recursos territoriais.

Para Haesbaert e Limonad (2007), a noção de território deve dar-se a partir dos seguintes pressupostos: i) o território diferencia-se de espaço geográfico que, por sua vez, constitui-se em um conceito muito mais abrangente; ii) o território trata-se de uma construção histórica e social que se dá a partir de relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem simultaneamente sociedade e espaço geográfico; e iii) o território possui tanto uma dimensão subjetiva (consciência, apropriação ou identidade territorial) quanto uma dimensão objetiva (dominação do espaço por meio de instrumentos de ação político-econômica).

Os autores refletem sobre o território a partir de uma perspectiva integradora, pois o território deve ser compreendido tanto pela apropriação (num sentido mais simbólico) quanto pela dominação (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado (e não simplesmente construído). Conforme destacam, é fundamental o cuidado em não sobrevalorizar uma dessas dimensões – material ou simbólica – tampouco relegar a outra a segundo plano, uma vez que

a construção do território resulta da articulação de duas dimensões principais, uma mais material e ligada à esfera político-econômica, outra mais imaterial ou simbólica, ligada sobretudo à esfera da cultura e do

conjunto de símbolos e valores partilhados por um grupo social. (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 49).

Em qualquer uma dessas acepções, o território relaciona-se com poder, não apenas com o poder sob a perspectiva política, concreta e de dominação, mas também, com o poder no sentido mais simbólico, de apropriação.<sup>19</sup> Em decorrência, o autor aponta que o território é obrigatoriamente “funcional e simbólico, uma vez que exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar funções quanto para produzir significados [...]” (HAESBAERT, 2004, p. s/n).

Haesbaert (2016), em seus estudos sobre território, identifica quatro linhas de abordagem, que variam de acordo com a dimensão social priorizada: a jurídico-política (predominante), a cultural, a econômica e a natural. Conforme define o autor, cada uma apresenta as seguintes características:

- **Política** (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas): a mais difundida, onde o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado.
- **Cultural** (muitas vezes culturalista) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como um produto de apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.
- **Econômica** (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão ‘territorial’ do trabalho, por exemplo [...].
- **Natural(ista)**: mais antiga e pouco veiculada hoje nas Ciências Sociais, que se utiliza de uma noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento ‘natural’ dos homens em relação ao seu ambiente físico. (HAESBAERT, 2016 p. 40 – grifos nossos).

Contudo, embora reconheça tal distinção, Haesbaert (2016) organiza seu raciocínio a partir de um patamar mais amplo, no qual essas dimensões inserem-se dentro da fundamentação filosófica de cada abordagem. Assim, o autor opta por adotar um conjunto de perspectivas teóricas para conceituação de território segundo

---

<sup>19</sup> Haesbaerth apoia-se na distinção feita por Lefebvre entre apropriação e dominação (“(‘possessão’, ‘propriedade’), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do ‘vivido’, do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca”(HAESBAERT, 2004, p. s/n).

a) **O binômio materialismo-idealismo**, desdobrado em função de duas outras perspectivas: i. a visão que denominamos ‘parcial’ de território, ao enfatizar uma dimensão (seja a ‘natural’, a econômica, a política, ou a cultural); ii. a perspectiva ‘integradora’ de território, na resposta a problemática que, ‘condensadas’ através do espaço, envolvem conjuntamente todas aquelas esferas.

b) **O binômio espaço-tempo**, em dois sentidos: i. seu caráter mais absoluto ou relacional: seja no sentido de incorporar ou não a dinâmica temporal (relativizadora), seja na distinção entre a entidade físico-material (como ‘coisa’ ou objeto) e social-histórica (como relação); ii. sua historicidade e geograficidade, isto é, se se trata de um componente ou condição geral de qualquer sociedade e espaço geográfico ou se está historicamente circunscrito a determinado(s) período(s), grupo(s) social(is) e/ou espaço(s) geográfico(s). (HAESBAERT, 2016 p. 41 – grifos nossos).

Como pontuamos, no início desta parte, fica evidente que a seleção, a combinação e a ênfase entre tais referenciais dependerão do recorte disciplinar, da posição filosófica assumida por cada pesquisador e da problemática que cada um deles pretende responder (HAESBAERT, 2016).

Entendemos o território vinculado à ideia de poder – poder sobre o espaço e seus recursos – ou, ao menos, de pertencimento ou de posse; sua materialização é evidenciada a partir de situações de oposição, choque ou conflito. O espaço social, delimitado e apropriado politicamente, enquanto território de um grupo, é suporte material da existência, catalisador cultural-simbólico e, nessa qualidade, indispensável fator de autonomia (SOUZA, 1995).

Reconhecemos que o território, sob olhar geográfico, precisa ser pensado vinculado a uma base material – mesmo que imaginária a partir de um passado histórico ou de uma projeção futura (CLAVAL, 1999) –, assim como sua concepção não pode ser compreendida senão com referência ao universo cultural (BONNEMAISON, 2002), uma vez que as relações sociais projetadas no espaço possam constituir-se em territorialidades, mesmo que transitórias ou efêmeras, revelando seus símbolos, vínculos e significados.

Os estudos trazidos sobre o território, além de compreenderem o espaço a partir das estratégias e das ações de dominação por parte dos atores institucionais, também direcionam seus olhares sobre as práticas dos atores locais envolvidos no processo de apropriação. Nesses termos, é possível percebermos como evidente a necessidade de uma visão relacional, integrada e complexa das múltiplas interações e relações de poder na compreensão do território.

## 2.2.2 Territorialidade

Com a ampliação das linhas de investigação sobre o território nos últimos anos, observamos um ganho de força do enfoque cultural em sua análise. As representações sociais a partir das relações espaciais passaram a ocupar posição central no entrelace de cultura e de território. A territorialidade, nesse aspecto, pode ser vista como uma articulação entre essas dimensões (HEIDRICH, 2013).

Uma vez que o território compreende a apropriação sob os mais diferentes objetivos, muitas vezes, de ordem cultural, podemos tratar as territorialidades como expressões da coexistência de grupos, por vezes, em um mesmo espaço físico, por meio de posses expressas via modelos simbólicos.

Para Heidrich,

Os estudos do território têm trazido à tona, além da compreensão sobre um espaço marcado por múltiplas estratégias do arranjo dos poderes institucionais e hegemônicos, também a visão sobre as práticas socioterritoriais informais das comunidades, do espaço vivido, assim como têm aberto um importante flanco de atenção para o novo e o alternativo. (HEIDRICH, 2017, p. 30).

O reconhecimento das territorialidades significa considerar a trama coletiva de significados e de representações historicamente construídas e socialmente adquiridas, resultantes das particulares formas de pensar, de valorizar o espaço e de diferenciar-se de outros grupos. Essas territorialidades, portanto, apresentam-se como parte do tecido social.

Nesse sentido, Claval aponta-nos a indissociabilidade entre os problemas do território e a questão da identidade, uma vez que

[...] a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades. Uma e outra, estas categorias são produtos da cultura, em um certo momento, num certo ambiente: os dados objetivos permitiriam, no mesmo quadro, definir outras identidades e outros territórios. Como todas as construções, elas podem ser colocadas em questão, e por vezes o são - há crises identitárias que provocam frequentemente uma modificação da relação com o espaço: as transformações da realidade espacial correm o risco de provocar, ao contrário, um questionamento das construções identitárias; elas devem ser reformuladas ou reconstruídas sobre novas bases. (CLAVAL, 1999, p. 16).

Haesbaert define como identidade territorial 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. (HAESBAERT, 1997, p. 50).

O território é, portanto, um espaço que acolhe e permite o desenvolvimento da vida social, da produção econômica, da organização política, da atuação institucional, assim como da atuação de comunidades locais a partir de seus vínculos históricos e culturais. Consiste em um sistema ativo e em permanente evolução, questionamento e simbiose entre sociedade e espaço (ou ainda, natureza).

Nessa perspectiva, para Raffestin (1993, p.158) “a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral [...]”

Segundo Claval (1999, p.17), “a territorialidade se exprime mais em termos de polaridade que de extensão”, uma vez que grupos de identidades diferentes podem apresentar-se justapostos ou imbricados. Devido à ampliação dos meios e dos processos de comunicação, cada vez mais se nota a profusão de estilos de viver compartilhando o mesmo espaço e a sobreposição de territorialidades e de temporalidades, permitindo, dessa maneira, a transposição das territorialidades originais (HEIDRICH, 2013).

Cabe, então, ressaltar a possível fragmentação territorial – sua descontinuidade – uma vez que, no território em rede, os fatores externos ganham relevância na análise, na medida em que correspondem aos fatores de articulação, de reforço ou de alienação.

Nesse sentido, Bonneimaison (2002) entende que a territorialidade de um grupo não pode ser reduzida ao estudo de seu sistema territorial. Na medida em que é um comportamento vivido, ela compreende, simultaneamente, dimensão interna e externa. Para esse autor, o espaço geográfico é a dimensão externa, móvel e possivelmente alienante, enquanto o território assume a dimensão interna, fixa e segura.

Conforme Raffestin,

A territorialidade aparece então como constituída de relações mediatizadas, simétricas ou dissimétricas com a exterioridade. [...] A territorialidade se inscreve no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas. Conceber a territorialidade como uma simples ligação com o espaço seria fazer renascer um determinismo sem interesse. (RAFFESTIN, 1993, p. 161).

Para Haesbaert e Limonad,

se o território é uma construção histórica, sem esquecer que dele fazem parte diferentes formas de apropriação e domínio da natureza, as territorialidades também são forjadas socialmente ao longo do tempo, em um processo de relativo enraizamento espacial. (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 47).

Percebemos então, justamente a partir de seu aspecto relacional, que o território também é movimento, fluidez e interconexão – daí a relevância de incorporarmos essa temporalidade (HAESBAERT, 2016).

À medida que o território se constitui em um espaço geográfico específico, resultado da apropriação das relações sociais que o produzem e o mantêm por meio das relações de poder, inseridas em um conjunto de relações histórico-sociais, tem-se como consequência inerente a geração de conflitos. Tais conflitos podem apresentar-se de forma material ou imaterial, pontualmente localizados ou multidimensionais, e sua compreensão pressupõe a inseparabilidade dessas duas dimensões.

Nitidamente, nem todos os territórios incluem-se nessa dinâmica de forma igualitária. A comunicação dos chamados territórios eficientes também potencializa a exclusão dos territórios deprimidos, produzindo uma separação cada vez maior e intensificando a descontinuidade e a fragmentação territorial, gerando e acentuando novas territorialidades de exclusão (DOMINGUEZ, 2008).

Na busca por darmos conta de uma abordagem que contemple a multiplicidade de fatores que compõem o espaço geográfico, reconhecemos como caminho o abandono de concepções absolutistas e universalizadoras. Conforme Dominguez (2008), as certezas passam a ser questionadas frente à necessidade de novos enfoques teórico-metodológicos que deem conta de atender às múltiplas demandas impostas pela globalização.

Podemos perceber que, com a dinamização do contato por meio das redes de um mundo globalizado, surgem novos atores e novas formas de apropriação, bem como a (des)construção de territorialidades. Por meio do olhar da cultura e, conseqüentemente, dos diferentes planos de criação e de manutenção das identidades, as contradições e os conflitos ganham maior intensidade, tornando-se complexos e multidimensionais, diferentemente do tempo histórico anterior; contudo, a lógica da dominação e da apropriação permanecem figurando de modo considerável.

A partir do exposto, reconhecemos a necessidade de considerar a identificação e a análise das práticas sociais (materiais e simbólicas) elaboradas pela população fronteiriça; ou seja, que se consubstanciam a partir da fronteira como fato territorial gerador no estabelecimento dos vínculos e dos enlaces operados na construção de uma territorialidade própria. As representações sociais elaboradas pelos fronteiriços são encaixadas socioespacialmente e, assim, ao deciframos como o binômio dominação-apropriação permeia essas representações, estaremos mais próximos de uma compreensão sobre sua territorialidade.

### **2.2.3 Zona, faixa e região de fronteira**

Embora até aqui tenhamos visto que os conceitos de fronteira, de território e de territorialidade tenham se figurado de forma mais significativa a partir dos anos 1990 nos estudos socioculturais, o conceito de fronteira tornou-se chave nas pesquisas sobre os processos culturais contemporâneos, assim como aqueles ligados às análises políticas, econômicas e simbólicas da globalização.

Inicialmente apresentamos, por meio de uma retomada a partir de diferentes autores, o caminho percorrido na diferenciação entre os conceitos de limite e de fronteira, assim como as diferentes compreensões acerca deste último, ou seja, do entendimento de fronteira como linha ou como zona. Uma vez estabelecida tal compreensão, faz-se necessário prosseguirmos apresentando uma distinção muito relevante para essa pesquisa: a diferença entre faixa de fronteira, região de fronteira e zona de fronteira.

Faixa de fronteira é uma expressão que pode ser associada à de limite, tendo relação aos limites territoriais do poder do Estado. Já o conceito de zona de fronteira remete a um espaço de interação composto por diferenças resultantes da existência do limite internacional e pelas interações transnacionais a ele relacionadas (MACHADO, 2005c).

Para Ferrari, a zona de fronteira internacional é entendida

como espaço que emerge do limite institucionalizado; ela se encontra na confluência entre dois territórios nacionais porém, ao invés da ideia clássica de divisão entre dois grupos que se constrói na relação da identidade/alteridade, a zona de fronteira remete à ideia de ligação entre os territórios, e para apreendê-la é necessário abandonar o conceito clássico de território e considerar o conjunto territorial de ambos os lados do limite, pois se trata de outra territorialidade que submetida à fronteira linha vai



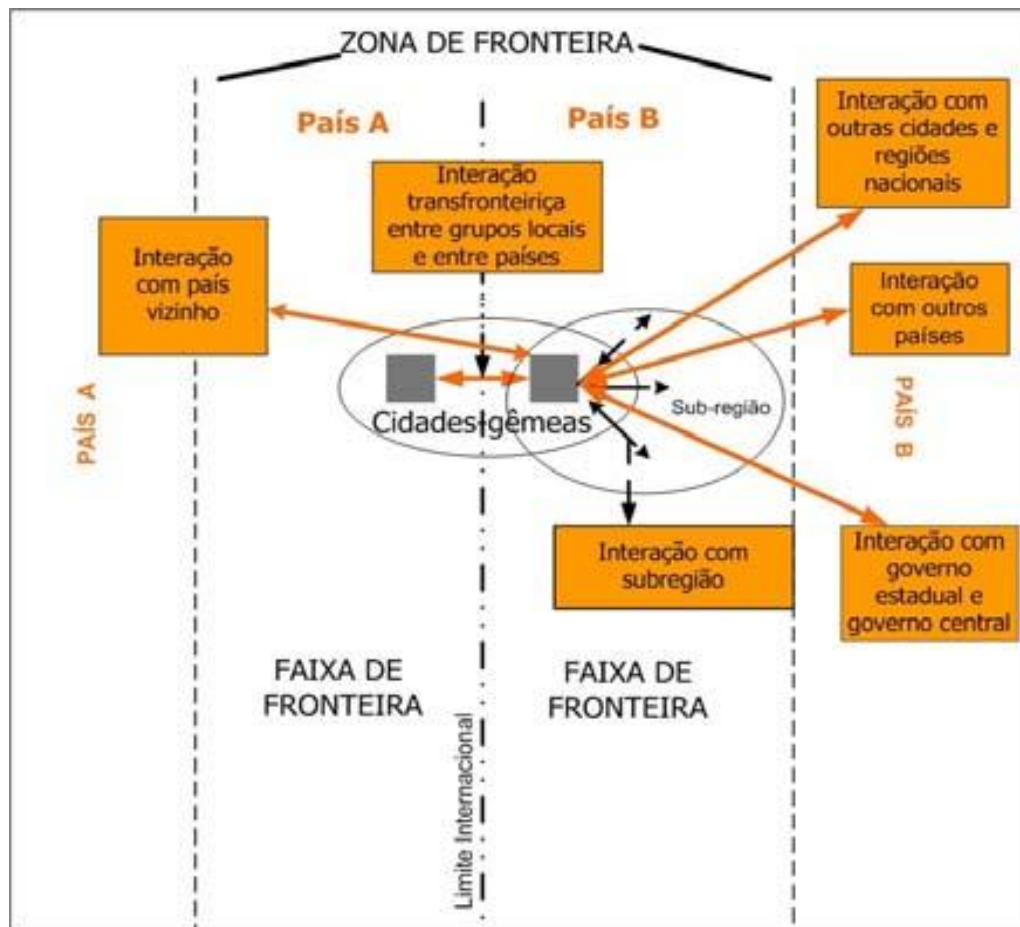
reconfigurar o espaço territorial dividido. (FERRARI, 2014, p. 22).

Dessa forma a zona de fronteira é composta pelas faixas de cada lado do limite internacional, caracterizando-se por interações que, apesar de internacionais, criam um ambiente próprio de fronteira. Embora muitos autores dediquem-se a caracterizar a faixa de fronteira em relação ao restante do território nacional, uma análise centrada na zona de fronteira e no feixe de interações entre as cidades gêmeas é fundamental para qualificá-la, uma vez que, em função de sua condição peculiar, a organização de seus contatos pode servir de base para a cooperação transnacional (STEIMAN; MACHADO, 2002).

Chamamos a atenção para a ênfase dada (não só por Machado, mas também por diversos autores) às cidades gêmeas como sendo o meio geográfico que melhor caracteriza a zona de fronteira por apresentarem grande potencial de integração econômica e cultural, assim como ocuparem posição estratégica, com áreas privilegiadas de contato e de entrelaçamento, tornando-se exemplares na compreensão dos problemas característicos das fronteiras (BRASIL, 2005; BENTO, 2012; CAMPOS, 2015; DORFMAN, ROSÉS, 2005; MACHADO, 2005a, 2005c).

Na Figura 3, podemos ver, por meio de uma organização esquemática, as diferenças entre os conceitos de faixa e de zona de fronteira, assim como a posição estratégica das cidades gêmeas.

Figura 3 – Esquema dos conceitos de faixa e de zona de fronteira



Fonte: BRASIL (2005, p. 22).

Conforme consta no PRPDFF,

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. Produto de processos e interações econômicas, culturais e políticas, tanto espontâneas como promovidas, a zona de fronteira é o espaço-teste de políticas públicas de integração e cooperação, espaço-exemplo das diferenças de expectativas e transações do local e do internacional, e espaço-limite do desejo de homogeneizar a geografia dos Estados nacionais. (BRASIL, 2005, p. 21).

Marié (2017, p. 55) bem resume o exposto ao inferir que “o conceito de fronteira tem uma origem social, o conceito de faixa de fronteira é jurídico e os conceitos de zona e de região de fronteira são baseados em interações [...]”.

De forma sumária e sistemática, os conceitos que titulam esta seção podem ser definidos da seguinte maneira:

i. Faixa de fronteira: corresponde a uma realidade jurídica e está associada a questões de segurança nacional, de tamanho e de normas conexas. É definida por cada Estado.

ii. Região de fronteira: corresponde, numa perspectiva nacional, a uma área na qual se concentram fluxos transfronteiriços. Consiste em um espaço de coesão funcional e político-simbólico.

iii. Zona de fronteira: é a junção de duas ou mais regiões de fronteira, resultado da interação de países limítrofes.

## 2.3 DOS CONCEITOS À FRONTEIRA EM ANÁLISE

### 2.3.1 Marco Legal

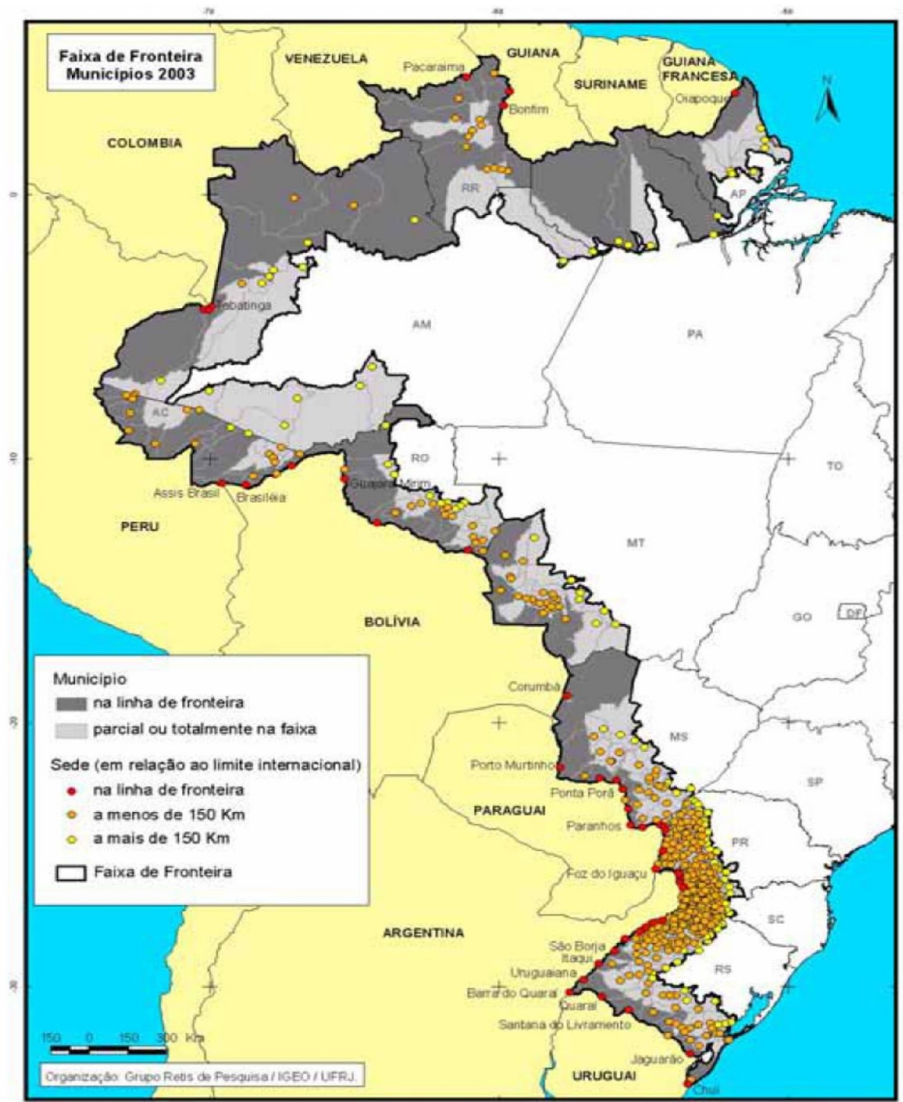
A faixa de fronteira brasileira (Figura 4), institucionalmente reconhecida, abarca atualmente 588 municípios, que, em conjunto, correspondem a aproximadamente dois milhões de quilômetros quadrados (27% do território nacional), disposta ao longo de, aproximadamente, 15 mil quilômetros de divisa com nove países e um território ultramar<sup>20</sup>. Com 27 cidades gêmeas e três capitais estaduais<sup>21</sup>, a faixa de fronteira brasileira abriga uma população de quase dez milhões de habitantes, concentrados predominantemente no segmento Sul (62%) (BRASIL, 2005; MACHADO, 2005C; PEITER et al., 2005).

---

<sup>20</sup> A Guiana Francesa permanece vinculada à França como território ultramarino, ou seja, uma extensão do território francês, integrando também à União Europeia, utilizando o Euro como moeda oficial e sendo regida pelas mesmas leis da França.

<sup>21</sup> As três capitais localizadas na faixa de fronteira são: Boa Vista (Roraima), Rio Branco (Acre) e Porto Velho (Rondônia).

Figura 4 – Municípios na faixa de fronteira do Brasil



Fonte: BRASIL (2005, p. 13).

A partir do marco legal para fronteiras, podemos dizer que a atual faixa de fronteira brasileira resulta de um longo processo histórico iniciado nos tempos da Colônia. A largura da faixa foi sofrendo modificações desde o século XIX por sucessivas Constituições Federais (1934; 1937; 1946) até a atual (1988), que ratificou sua largura em 150 km.

Conforme o texto constitucional vigente,

A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada

fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei<sup>22</sup>. (BRASIL, 1988, CF, artigo 20, § 2º).

No processo de evolução da delimitação legal do marco jurídico para as zonas de fronteira, Marié (2017) identifica duas fases distintas:

A primeira corre de 1955, com a Lei 2.597 sobre zonas indispensáveis à defesa do país, até 1999, com a modificação da Lei 9.871 sobre alienação de terras na faixa de fronteira. Ela corresponde à construção do arcabouço legal para as fronteiras. A segunda fase corre de 2000 até hoje e é marcada por uma crescente proatividade legislativa em termos de temas fronteiriços e, embora as questões de segurança não tenham perdido importância, deu-se uma abertura da agenda legislativa para questões de desenvolvimento regional para as fronteiras, tais como desenvolvimento econômico, infraestrutura, vigilância sanitária e exercício da cidadania. (MARIÉ, 2017, p. 59).

Dessa forma, atualmente, é possível percebermos que a faixa de fronteira do Brasil com os países vizinhos, estabelecida em 150 km de largura paralela à linha divisória terrestre do território nacional, teve seu marco legal fundamentado na importância desta área em termos de segurança nacional. Contudo, conforme Marié,

Além da faixa de fronteira, vista como um espaço estratégico de defesa desde tempos antigos e que se aplica a todas as fronteiras nacionais, desenvolveu-se mais recentemente uma visão da fronteira como espaço de integração. Isso levou à criação de uma zona de integração fronteiriça na Região Sul do país. Estabelecida em 2002 através do acordo entre Brasil e Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios e formalizada pelo Decreto no 5.105 de 2004, ela corresponde a uma área de vinte quilômetros na qual ambos os países concedem benefícios às comunidades residentes, consideradas fronteiriças. (MARIÉ, 2017, p. 59).

Nesse sentido, a autora identifica, ainda, três fases em termos de número de projetos de lei submetidos ao Congresso Nacional Brasileiro, sobre o tema fronteiras,

[...] 1- De 1990 a 1998, o tema recebeu um nível de projetos de lei muito baixo; 2- De 1999 a 2009, teve um aumento brusco e importante no número de projetos sobre o tema; 3- De 2010 a 2016, o tema perdeu espaço no legislativo, com um número de projetos de lei inferior ao período anterior. (MARIÉ, 2017, p. 74).

Por fim, Marié (2017) aponta uma mudança de agenda legislativa federal sobre o tema das fronteiras que, desde o início dos anos 2000, desviou o foco de

---

<sup>22</sup>A lei que dispõe sobre a faixa de fronteira é a Lei 6.634 de 02 de maio de 1979, regulamentada pelo Decreto-Lei 85.064 de 26 de agosto de 1980.

questões administrativas e de segurança para questões de desenvolvimento, sendo a pauta dominada por atores provindos da Região Sul do Brasil. Conforme a autora, entre 1990 e 1999, ocorreu a delimitação do marco jurídico para as fronteiras e, de 2000 a 2010, entrou em pauta o tema do desenvolvimento econômico e regional – período no qual se insere a institucionalização da política educacional que focalizamos.

No mesmo sentido, Bühring (2015), ao tratar mais especificamente da fronteira do Brasil – Uruguai,<sup>23</sup> apresentou um apanhado dos acordos e dos ajustes firmados entre os dois países na busca pela concretização dos direitos sociais:

Dentre os muitos acordos e ajustes para concretizar direitos sociais, a partir do Estatuto Jurídico da Fronteira entre Brasil e Uruguai firmado em 20 de dezembro de 1933, e do Ajuste Complementar ao Estatuto, de 06 de maio de 1997, bem como o Acordo para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, de 21 de agosto de 2002; Também o Ajuste Complementar ao Acordo para Prestação de Serviços de Saúde, em 2008, Decreto no 7.239/10, que possibilita o trânsito e utilização dos serviços de saúde de ambos os lados. E mais recentemente, o Decreto n.o 8.455, de 20 de maio de 2015, que promulga o Acordo entre os dois governos para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços. (BÜHRING, 2015, p. 230).

Galvão e Kenyatta (2017), ao tratarem da faixa de fronteira entre os países, chamam a atenção que

Ao contrário do Brasil, o Uruguai não possui faixa de fronteira, mas há um dispositivo legal acertado bilateralmente com o Brasil para delimitar uma zona fronteira entre ambos os países, e que está definido no Acordo de Permissão de Residência, Estudo e Trabalho na Fronteira Brasil-Uruguai o qual estabelece uma faixa de 20 km para o interior de cada um dos Estados a partir da linha divisora. (GALVÃO; KENYATTA, 2017, p. 96).

Os autores identificaram três gerações de políticas de cooperação e de integração fronteira entre Brasil e Uruguai: a primeira (1973 a 1984), período de regimes militares em ambos os países, foi caracterizada por políticas soberanas e pela ação de cada país sobre seu lado da fronteira; a segunda (1985 até o fim dos anos 1990), motivada pelo contexto de integração regional, foi caracterizada pela mudança na percepção de fronteira de local de separação para local de encontro e

---

<sup>23</sup> A fronteira do Brasil com o Uruguai apresenta uma extensão de 1.068,1 km. Está definida, demarcada e caracterizada por meio do tratado de limites de 1851; do tratado da Lagoa Mirim, de 1909; da convenção do Arroio São Miguel, de 1913; do Estatuto Jurídico da Fronteira, de 1933 e, finalmente, das notas reversais sobre a fixação da desembocadura do Arroio Chuí, de 1972.

aproximação em meio ao início do processo de integração regional e, por fim, a terceira (anos 2000 até a atualidade), que foi caracterizada pela consolidação de maior integração fronteiriça a partir da Nova Agenda de Cooperação e de Desenvolvimento Fronteiriço (GALVÃO; KENYATTA, 2017).

A partir de seus estudos sobre o conceito de densidade fronteiriça, trabalhado como uma categoria analítica das Relações Internacionais, conclui-se que a cooperação na fronteira Brasil e Uruguai é aquela que se encontra em estágio mais avançado (quando comparada às fronteiras do Brasil com os demais países), e sua capacidade construtiva bilateral tornou-se modelo para as demais.

Alicerçando essa constatação, o PRPDFF (2005) classificou como densa a integração na fronteira entre o Brasil e o Uruguai. Conforme o documento

O Uruguai tem uma fronteira profundamente integrada com o Brasil, o que permitiu a emergência de várias cidades gêmeas. A concentração demográfica histórica e a forte interação entre os habitantes estimularam muitos acordos relativos à infraestrutura local e a facilitação de atividades empresariais. (Brasil, 2005, p. 196).

Nesse sentido, quanto às relações binacionais entre o Brasil e o Uruguai, podemos encontrar em Clemente (2015) uma abordagem desde os tempos da independência dos dois países até os dias atuais. No trabalho, cujo foco é a evolução das relações binacionais entre eles, a autora fez uma análise do papel das normas e das instituições, do regionalismo fronteiriço e das orientações para a política externa, a partir da perspectiva uruguaia.

A autora partiu de uma revisão do processo histórico para identificar a continuidade nos esforços de integração, mesmo em um quadro de repetidas mudanças. A partir da noção de “regionalismo fronteiriço”, a autora destacou o quanto as identidades, em termos históricos, econômicos, sociais e culturais, aproximaram o Uruguai do Rio Grande do Sul e potencializaram sua integração (CLEMENTE, 2015).

Por fim, ainda na mesma direção, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do Decreto nº 48.198, de 29 de julho de 2011, criou o Núcleo Regional de Integração da Faixa de Fronteira do Rio Grande do Sul – Núcleo RS, cujo objetivo foi fortalecer um espaço de construção de políticas conjuntas, de promoção ao desenvolvimento e à integração das políticas públicas da faixa de fronteira do estado (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

### 2.3.2 Tipologia

Como já tratamos, o recente momento (marcado pela formação dos blocos regionais e intensa integração econômica entre os Estados) desencadeou uma significativa mudança na percepção quanto ao papel dos limites e das fronteiras internacionais. Podemos perceber que o tratamento dado às regiões de fronteira, na atualidade, deixou de focar exclusivamente o campo político, passando a contemplar também o campo econômico e, em alguns casos, o social.

Como firmamos no início deste capítulo, ao apontarmos a relevância das tipologias fronteiriças desenvolvidas tradicionalmente pelas ciências como ponto de partida para esse apanhado, reconhecemos a necessidade de avançar no sentido de buscarmos tipologias que considerem a dinamicidade das relações de contato transfronteiriças.

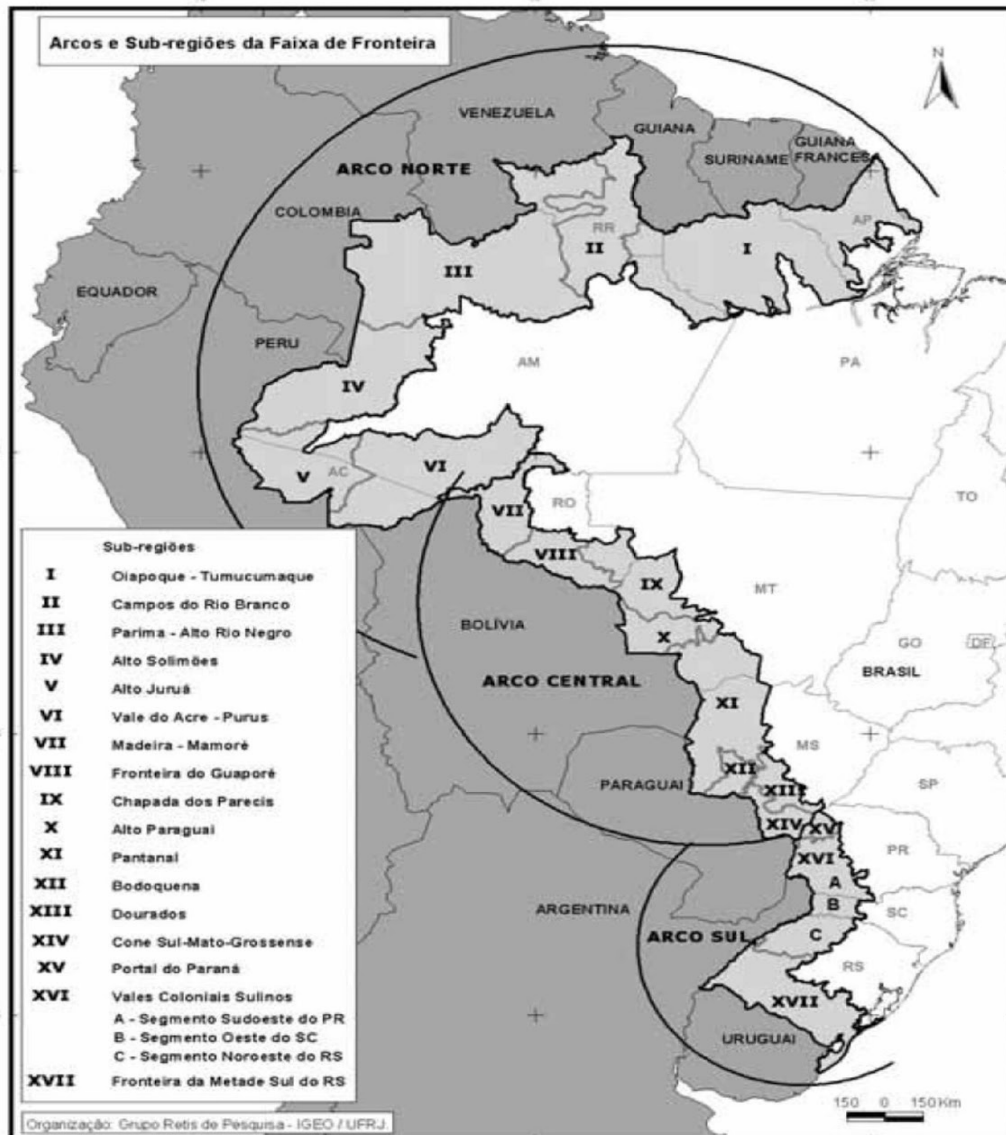
No caso brasileiro, na primeira década deste século, o governo dedicou esforços na retomada estratégica e na reestruturação do PDFF, dando prioridade às relações com os demais países da América do Sul e à integração continental.

A delimitação das sub-regiões de fronteira, proposta por Machado (2005c) nesse documento, considerou dois grandes vetores analíticos: desenvolvimento econômico regional e identidade cultural. A partir deles, foram delimitados três grandes arcos: i) Arco Norte (compreendendo a faixa de fronteira dos estados do Amapá, Pará, Amazonas e os estados de Roraima e Acre; ii) Arco Central (faixa de fronteira dos estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) e iii) Arco Sul, (fronteira dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) (MACHADO, 2005c).

Em um segundo nível, cada arco foi subdividido em sub-regiões, a partir da síntese entre a base produtiva (elemento essencial) e a identidade cultural (elemento qualitativo que permitiu nomeá-las). Na Figura 5, é possível identificarmos os três grandes arcos e suas respectivas subdivisões.



Figura 5 – Arcos e sub-regiões da faixa de fronteira



Fonte: BRASIL (2005, p. 53).

Considerando que o foco da nossa pesquisa se encontra no Arco Sul, abaixo apresentamos sua descrição:

As sub-regiões do Arco Sul são espaços com maior influência do legado socioeconômico e cultural europeu, com fronteiras mais permeáveis e interações mais intensas com os países vizinhos (Paraguai, Argentina e Uruguai). É o espaço mais afetado pela dinâmica de intercâmbios e deslocamentos transfronteiriços, decorrentes em parte da intencionalidade do projeto de integração do MERCOSUL e em parte da expansão espontânea secular de redes imigratórias, comerciais e agroindustriais das regiões sulinas (principalmente na sub-região Metade Sul do RGS). Em decorrência da forte interação transfronteiriça é também o Arco Sul que concentra o maior número de cidades gêmeas, muitas em fronteira seca, outras já articuladas por pontes. (MACHADO, 2005b, p. 762).

Ainda no caminho da identificação e da caracterização da área de estudo, abaixo trazemos a descrição apresentada no PRPDFF para a Sub-região Fronteira da Metade Sul do Rio Grande do Sul:

A Sub-região da Fronteira da Metade Sul do Rio Grande do Sul é caracterizada pelo alto grau de urbanização da maioria de seus municípios, representando o maior índice agregado no contexto do Arco Sul (82%). Destacam-se importantes centros médios, como aqueles situados ao longo do limite internacional, comumente geminados com aglomerações urbanas localizadas nos países vizinhos (Uruguai e Argentina), como Uruguiana e Sant'Ana do Livramento. [...] A Sub-região é composta por municípios de grande extensão, se comparados ao restante do Arco Sul (BRASIL, 2005, p. 108).

Considerando o extenso limite continental fronteiriço do Brasil e a diversidade de países limítrofes, as condições apresentadas pelas diferentes situações de fronteira evidenciam uma variabilidade de interações transfronteiriças. Observando tal variabilidade no campo geográfico, assim como no tratamento recebido pelo Estado e no tipo de relação estabelecida com os países vizinhos<sup>24</sup>, Machado (2005c) apresenta uma tipologia para as interações transfronteiriças aplicada às cidades gêmeas.

Conforme Machado (2005c, p. 108), “embora as superposições de tipos de interação sejam mais comuns, é possível identificar cinco tipos dominantes: (1) margem; (2) zona-tampão; (3) frentes; (4) capilar; (5) sinapse”. No Quadro 3, sintetizamos os tipos dominantes e as respectivas características.

---

<sup>24</sup> Conforme Machado (2005c, p 107-108), “quanto a este último aspecto destaca-se a importância para a geografia da fronteira e para um novo Programa da Faixa de Fronteira das cidades gêmeas, lugares onde as simetrias e assimetrias entre sistemas territoriais nacionais são mais visíveis e que podem se tornar um dos alicerces da cooperação com os outros países da América do Sul e consolidação da cidadania”.

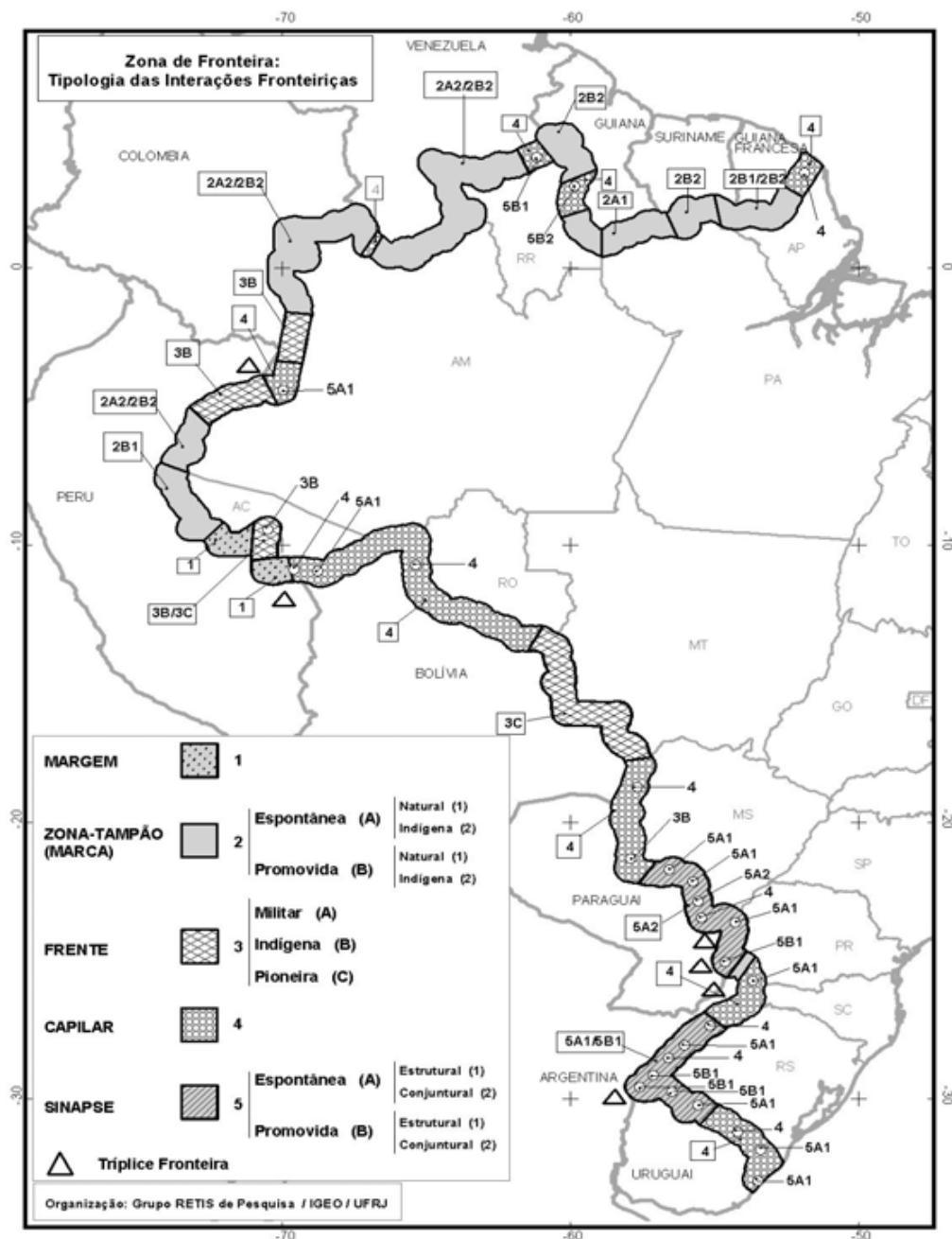
Quadro 3 – Tipologia das Interações Fronteiriças propostas por Lia Osório Machado

Tipo dominante	Características
Margem	A população fronteiriça de cada lado do limite internacional mantém pouco contato entre si, exceto de tipo familiar ou para modestas trocas comerciais. Apesar da vizinhança, as relações são mais fortes com o nacional de cada país do que entre si, ou seja, a primazia da dinâmica é local ou nacional.
Zonas-tampão	Constituem as zonas estratégicas, onde o Estado central restringe ou interdita o acesso à faixa e à zona de fronteira, criando parques naturais nacionais, áreas protegidas ou áreas de reserva, como é o caso das terras indígenas. Mesmo que, em certos locais, exista uma relação do tipo cultural, de ordem comercial ou ainda uma combinação de ambos, a situação de bloqueio espaço-institucional promovida ‘pelo alto’ (governo central) pode criar uma dicotomia espacial, com potencial de conflito entre o institucional e os nexos de deslocamento e de expansão espontânea do povoamento no nível local.
Frentes	O termo <b>frentes</b> é usualmente empregado para <i>frentes pioneiras</i> , nome proposto há mais de cinquenta anos para caracterizar frentes de povoamento. No caso das interações fronteiriças, o modelo “frente”, também designa outros tipos de dinâmicas espaciais, como a frente cultural (afinidades seletivas), frente indígena ou frente militar. A frente militar difere da frente pioneira (que pode ser identificada como um tipo de frente cultural), os investimentos dos Estados atêm-se a ações fronteiriças somente na perspectiva tática (aeródromos, pista de helicópteros, etc.).
Capilar	Existem diversos processos responsáveis por interações do tipo <b>capilar</b> . As interações podem dar-se somente em nível local, como no caso das feiras, exemplo concreto de interação e de integração fronteiriça espontânea. Também podem ocorrer por meio de trocas difusas entre vizinhos fronteiriços com limitadas redes de comunicação, ou ainda podem resultar de zonas de integração espontânea, em que o Estado pouco intervém, principalmente não patrocinando a construção de infraestrutura de articulação transfronteira. A primazia é o local, antes de ser nacional ou bilateral, similar ao modelo sináptico.
Sinapse	O modelo da <b>sinapse</b> , termo importado da Biologia, refere-se à presença de alto grau de troca entre as populações fronteiriças. Esse tipo de interação é ativamente apoiado pelos Estados contíguos, que geralmente constroem, em certos lugares de comunicação e de trânsito, infraestrutura especializada e operacional de suporte, mecanismos de apoio ao intercâmbio e regulamentação de dinâmicas, principalmente mercantis. As cidades gêmeas mais dinâmicas podem ser caracterizadas de acordo com este modelo. No caso da sinapse, os fluxos comerciais internacionais justapõem-se aos locais.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de MACHADO, L. O (2005c, p. 108-109 – grifos do original).

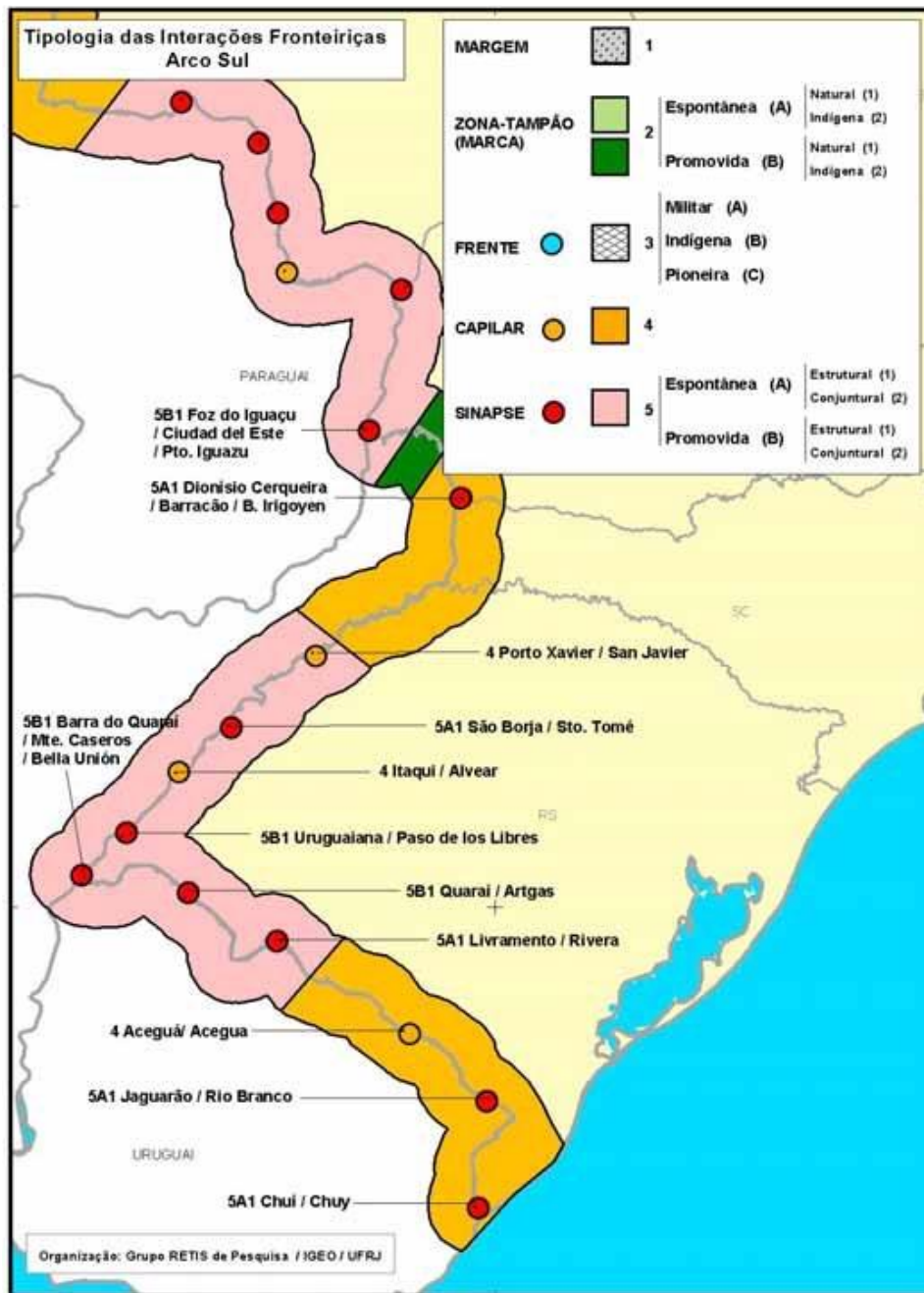
Na Figura 6, está a identificação da tipologia proposta, aplicada à faixa de fronteira do Brasil e, na Figura 7, ainda no sentido de darmos ênfase à área de estudo de nossa pesquisa, destacamos tal tipologia aplicada ao Arco Sul.

Figura 6 – Faixa de Fronteira: Tipologia das Interações Fronteiriças



Fonte: BRASIL (2005, p. 148).

Figura 7 – Faixa de Fronteira Arco Sul: Tipologia das Interações Fronteiriças



Fonte: BRASIL (2005, p. 151).

Tito Carlos Machado de Oliveira, assim como Lia Osório Machado, também se dedicou ao estudo das fronteiras, trazendo importantes contribuições para a compreensão dessa realidade no campo da Geografia e das Ciências Humanas. No ano de 2005, o autor também apresentou a construção de uma tipologia para as relações fronteiriças, aprimorando-a no decorrer dos anos, em sucessivas

publicações sobre o tema.

Conforme Oliveira (2005), em um passado não muito distante, a singularidade da fronteira estava ligada a um significado quase exclusivamente militar, portanto, à lógica da preservação. O preparo militar impunha como padrão um princípio de uniformidade e de inflexibilidade às singularidades. Nos dias atuais, ainda que ocorra presença militar na fronteira, ela se dá de forma limitada e reduzida, havendo uma inversão da lógica de preservação para a de expansão, mas não uma expansão do território, e sim uma expansão da territorialidade – um redesenho dos arranjos sociais – redimensionando a convivência.

Oliveira (2015) destaca que o território fronteiriço sustenta duas lógicas distintas próximas e correlatas: uma global e uma local.

A ordem global externa está regida sob a lógica dos organismos internacionais que terminam ditando os ritmos dos fluxos e a estandardização de conceitos em escala planetária, desconsiderando e desconcertando as circulações e intenções locais, estendendo, assim, uma manta de feições homogeneizantes sobre todos os territórios. A outra – local e interna - regida pela organização, atuação e dinâmica dos atores locais, imprime formas variáveis e descontínuas aos fluxos que, por sua vez, permitem fixar dessemelhanças necessárias aos territórios. (OLIVEIRA, 2015, p. 236).

As imbricações entre essas ordens desencadeiam entrelaçamentos por meio de complexos arranjos espaciais, que permitem – mesmo considerando-se a peculiaridade de cada fronteira –, identificar formatos de integração (OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido e na perspectiva de uma proposta para tal observação, o autor desenvolveu uma tipologia das relações fronteiriças.

Ao citar os estudos sobre a fronteira dos EUA e do México, parte do pressuposto de que a fronteira reconhece duas formas de integração econômica que possuem características distintas e se complementam: uma funcional (de fato), mais antiga – derivada das “forças do mercado” e concebida pela articulação dos atores sociais (comércio, associações comunitárias, etc.);<sup>25</sup> e outra formal (de jure), mais recente – consequência de acordos deliberados dentro de uma formalidade legal entre partes interessadas (acordos bilaterais, intercâmbios estudantis, estabelecimento de entidades supranacionais) (OLIVEIRA, 2005; 2015).

---

<sup>25</sup> Para o autor “um movimento de trocas que não se confunde com a completa ilicitude do contrabando, mas abre alas para a prática de pequenos descaminhos, mais concretizados sob a égide da ignorância, do que do apelo ao lucro” (OLIVEIRA, 2015, p. 241).

Uma integração funcional mais intensa e distante das ações formais pode ser uma ameaça à manutenção das conquistas e dos vínculos de integração existentes na fronteira, assim como o inverso também se mostra como um problema, uma vez que a integração formal acentuada também pode impor restrições às circulações funcionais. De tal modo, de um lado a população e a economia fronteiriça ambicionam a ampliação da integração funcional; de outro, a lógica do Estado é instituir regras e contatos econômicos que gerem a integração formal (OLIVEIRA, 2005; 2015).

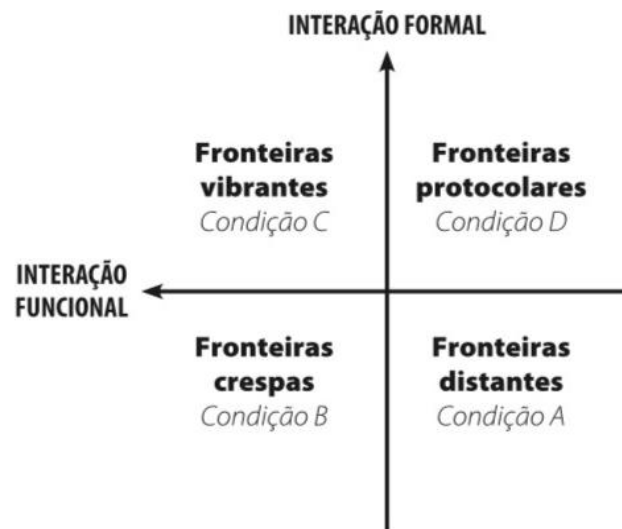
#### Nas palavras de Oliveira

[...] pode-se caracterizar as regiões, cidades, empresas e entidades da fronteira baseando-se sobre duas lógicas centrais: a lógica da integração *funcional* e a lógica da integração *formal*. Com a ajuda desta dupla condição de integração, podemos identificar uma Tipologia de Relações Fronteiriças. (OLIVEIRA, 2005, p. 385 – grifos no original).

O cruzamento entre a intensidade e a fragilidade de relações formais e funcionais de trocas fundamenta a tipologia das relações fronteiriças proposta por Oliveira (2005). Para o autor, a relação entre elas é conflitiva, contudo, mais na aparência que na essência dos fatos.

Assim, com objetivo de criar um instrumento de caracterização da condição fronteiriça, o autor formulou uma tipologia, colocando “em uma direção, a intensidade (baixa a alta) de relações *formais* de trocas e, de outra, as fragilidades a intensidades das relações *funcionais* de trocas de qualquer natureza [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 245 – grifos do original). A Figura 8 esquematiza o cruzamento proposto pelo autor.

Figura 8 – Esquema das Interações Fronteiriças proposto por Tito Carlos Machado de Oliveira



Fonte: OLIVEIRA, T. C. M. (2015, p. 245).

A partir do esquema apresentado, têm-se quatro diferentes tipos de condições de integração das relações fronteiriças. No Quadro 4, a partir dos trabalhos realizados por Oliveira em 2005 e, posteriormente, aprimorado em 2015, estão sistematizadas as quatro condições, a identificação proposta pelo autor nos dois momentos de escrita e as características de cada uma delas.

Quadro 4 – Tipologias das Interações Fronteiriças propostas por Tito Carlos Machado de Oliveira

(continua)

Condição	Identificação	Características
A) Baixa integração formal e baixa integração funcional	Fronteira Morta (2005); fronteiras distantes (2015); uma fronteira de costas para a outra <sup>26</sup> .	São aqueles territórios fronteiriços, em que as administrações das cidades, empresas e entidades não possuem nem vislumbram qualquer relação de proximidade com o país vizinho, ou quando acontecem, são de frágeis complementaridades. As cidades possuem uma fraca relação com a fronteira, sendo que a condição fronteiriça pode ser percebida até mesmo como “incômodo” político-administrativo.

<sup>26</sup> Em analogia à tipologia apresentada no quadro anterior pode-se associar essa fronteira ao modelo margem, com destaque ao seu potencial para aplicação de políticas públicas futuras.



Quadro 4 – Tipologias das Interações Fronteiriças propostas por Tito Carlos Machado de Oliveira

(continuação)

Condição	Identificação	Características
B) Baixa integração formal e alta integração funcional	Território Perigoso (2005); fronteiras crespas (2015).	<p>O território é marcado por situações adversas e por informalidade abusiva, podendo resultar em situações marcadas pela ilicitude. É apontada como uma região típica de conurbação internacional recente, com assimetrias entre pobres e mais pobres ainda, em que o poder da força se sobrepõe ao diálogo, e o poder dos grupos ilícitos sobrepõem-se ao poder administrativo.</p>
C) Alta integração formal e alta integração funcional	Fronteiras Vivas <sup>27</sup> (2005); fronteiras vibrantes <sup>28</sup> (2015).	<p>Caracterizada por presença demográfica relativamente importante e por estrutura social complexa.</p> <p>Os habitantes desta região mantêm elevado grau de interação por meio de espaços próprios comuns, estabelecendo trocas de informações, produtos e diversas outras relações, configurando, assim, um novo território em consonância com suas demandas, mesmo que, em parte, contrarie determinações das instâncias centrais.</p> <p>Nestas áreas, reforçam-se as identidades e produzem-se novos pertencimentos, com mais força e propriedade. A permeabilidade está profundamente enraizada, movendo restrições, formatando movimentos de pertencimento e práticas compartilhadas.</p> <p>São regiões facilmente identificadas pela presença de conurbações ou semiconurbações, geralmente não muito recentes, com ou sem substantivas assimetrias.</p> <p>Favorece uma dinâmica particular das atividades, com características singulares. Em especial, nas conturbações, os abusos da funcionalidade são corrigidos pela imposição de ações de integração formais; por outro lado, a integração funcional oferece vantagens suficientes para construir uma relação de convivência capaz de suplantar a concepção tradicional de fronteira.</p>

<sup>27</sup> Conforme o autor, num sentido diferente do conceito militar.

<sup>28</sup> Esta situação aproxima-se do modelo de sinapse proposto no PRPDDF.

Quadro 4 – Tipologias das Interações Fronteiriças propostas por Tito Carlos Machado de Oliveira

(conclusão)		
Condição	Identificação	Características
		(barreira, limite, corte e descontinuidade).
D) Alta integração formal e baixa integração funcional	Fronteira burocrática (2005); fronteira protocolar (2015).	Corresponde a um território marcado por ações do Estado ou empresariais, visando à dinamização das relações macroeconômicas em detrimento dos nexos de integração cotidiana com o território. Nesses casos, há pouca ou nenhuma construção de laços de fraternidade com os atos culturais locais. São locais marcados pela burocracia. Nessas fronteiras, por conta da formalidade descabida, há impedimento, tácito e explícito, no trato de pessoas com o país vizinho, resultando na construção de precários laços fraternos e entrelaçamento cultural acanhado.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em OLIVEIRA, T. C. M. (2005, p. 386-390; 2015, p. 245-249).

A tipologia proposta articula duas lógicas, não havendo hierarquia entre elas. Nos casos B e C, as articulações ocorrem por mecanismos endógenos desencadeados por inter-relações de múltiplos atores, prioritariamente locais; ao contrário, nos casos A e D, as integrações com a fronteira são regidas por articulações exógenas (de cima para baixo) e pouco integradas (OLIVEIRA, 2005; 2015).

Devido ao caráter dinâmico da fronteira, assim como por sua porosidade e permeabilidade, pode haver diferentes deslocamentos entre os sistemas apresentados, embora se tenha uma tendência mais factível<sup>29</sup>.

A partir das classificações propostas por esses dois importantes autores e de sua aplicação sobre a fronteira específica de nosso estudo, podemos identificar que as cidades gêmeas de Santana do Livramento e Rivera encontram-se no nível máximo de integração em ambas as tipologias. Na tipologia de Lia Osório Machado, as cidades enquadram-se no modelo “sinapse”, em razão da presença do alto grau

<sup>29</sup> Para mais detalhes, ver Oliveira 2015 p. 250-1 e 2005 p. 390-1.

de troca entre as populações fronteiriças, assim como do apoio estatal, por meio das políticas conjuntas no fomento e na regularização das dinâmicas, não só mercantis, mas também – e em especial para esta pesquisa – sociais. Na tipologia de Tito Carlos Machado de Oliveira, a alta integração formal e funcional dessas cidades permite enquadrá-las como “vivas” ou “vibrantes”, em razão da importante presença demográfica e do seu elevado grau de interação, permeabilidade e práticas compartilhadas.

Por fim, destacamos que, em nossa análise, embora se apresentem e incorporem tais tipologias, por refletirmos sobre situações de uma fronteira específica, nem sempre será possível enquadrá-las em uma única classificação. O que buscamos é posicionar os fenômenos percebidos, mas sem deixarmos de pensar e de aprofundar de maneira crítica o uso das tipologias, para incorporar os resultados obtidos por meio de um estudo singular realizado em dado contexto fronteiriço.

### **2.3.3 Santana do Livramento e Rivera**

Enfatizamos que nosso estudo é focado em uma fronteira específica que, assim como as demais, apresenta peculiaridades. Dentre elas, cabe o destaque de que se trata da fronteira que posiciona estrategicamente as cidades gêmeas tidas como símbolo da integração entre o Brasil e o Uruguai e exemplos reconhecidos pelo alto grau de integração.

Nesta seção, está apresentada, de forma sumária, uma caracterização dessas cidades – Santana do Livramento e Rivera –, trazendo seus atributos espaciais, econômicos e sociais.

Rivera é uma cidade do Uruguai, capital do departamento de mesmo nome, que se localiza no Nordeste do país, sob as coordenadas 30°53'60" Sul e 55°31'0" Oeste, a uma distância de 500 km da capital nacional, Montevidéu.

Santana do Livramento é um município do Estado do Rio Grande do Sul, localizado no Sul do Brasil e Sudoeste do estado, sob as coordenadas de 30°53'27" Sul e 55°31'58" Oeste. Fica a uma distância aproximada de 500 km de Porto Alegre, capital do Estado; 500 km de Montevidéu e 2.400 km de Brasília, capital do País.

Pautados em suas posições geográficas e na organização política de cada um dos Estados, é possível identificarmos uma diferença hierárquica na posição

ocupada por cada uma em relação aos seus respectivos estados nacionais. Conforme Dorfman,

uma vez que Rivera é uma capital departamental (unidade política que se situa imediatamente abaixo do estado-nação), enquanto Livramento é sede de município (havendo ainda a escala da unidade da federação, o estado do Rio Grande do Sul, subordinado ao estado nacional). (DORFMAN, 2005, p. 201).

Santana do Livramento e Rivera são comumente identificadas como cidades gêmeas fortemente conturbadas, símbolos da integração entre os países membros do MERCOSUL. O contato entre ambas se dá por uma fronteira seca, dividida por uma rua, o que facilita o intenso trânsito entre brasileiros e uruguaios. No limite, há uma praça compartilhada – o Parque Internacional –, que simboliza a continuidade espacial fronteiriça e materializa a expressão “Fronteira da Paz” atribuída a ela.

A população total é de, aproximadamente, 160.000 habitantes, divididos igualmente entre os dois municípios. A região recebe grande fluxo de turistas, principalmente de brasileiros, atraídos pela Zona de Livre Comércio riverense.

Economicamente, em Rivera, sobressai o setor terciário, composto por atividades comerciais, com destaque para as lojas destinadas aos *free shops*, voltadas ao público brasileiro, que tornam a cidade destino para compras de produtos importados, que vão desde artigos de luxo até populares e atraem turistas de diferentes classes sociais. No interior do Departamento, predomina a criação de gado, a agricultura e a silvicultura.

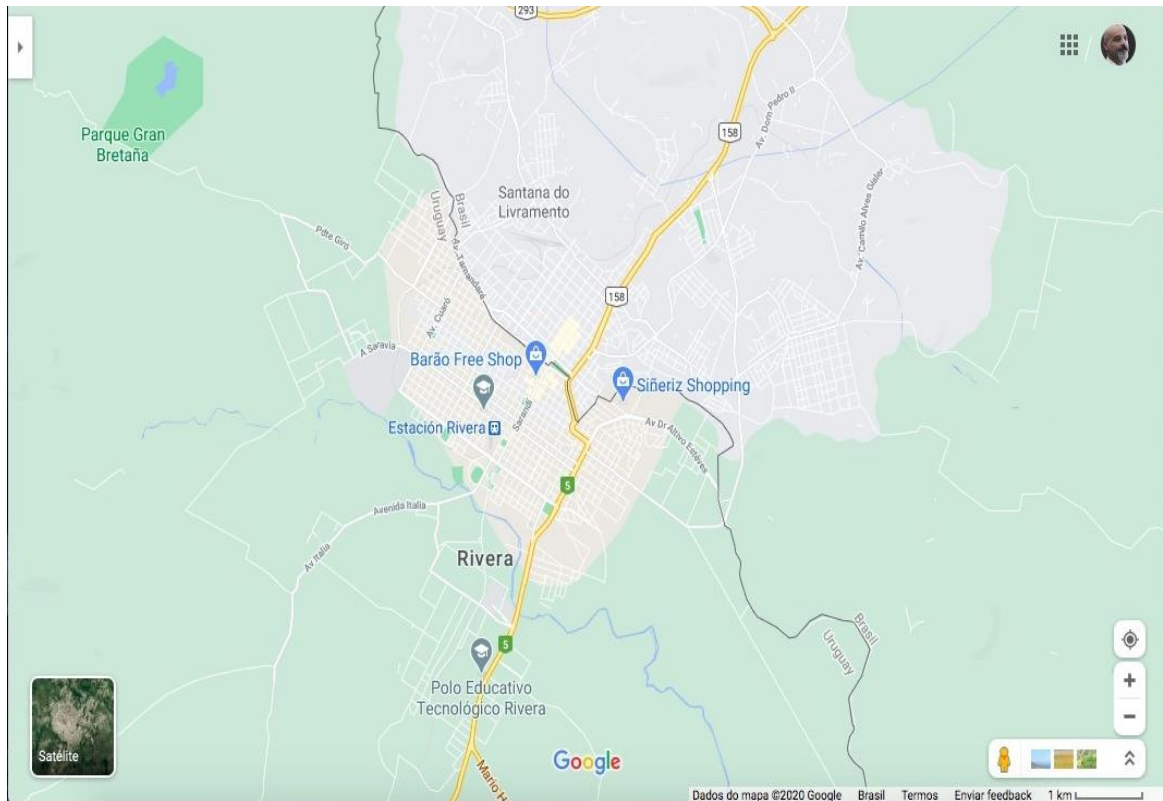
Santana do Livramento tem sua economia baseada no comércio, na agricultura, na pecuária e na vitivinicultura, destacando-se como atividade principal a pecuária (ovina e bovina) e, em seguida, a agricultura (arroz e soja).

O alto grau de integração entre as cidades produz um espaço social complexo, marcado pela coexistência de sujeitos de duas nacionalidades distintas que fazem de suas referências espaciais suporte para uma identidade territorial. O limite jurídico entre os países ora é visto como barreira, ora como passagem e, conjuntamente, são elaboradas novas estratégias que deem conta de enfrentar eventuais conflitos e deficiências de um em relação ao outro.

Estruturalmente e, em consonância à demanda imposta pelo alto grau de porosidade encontrado nessa fronteira específica, os Estados têm avançado no sentido do oferecimento de soluções conjuntas que promovam (além da globalizante integração econômica) melhorias dos serviços sociais para a população local.

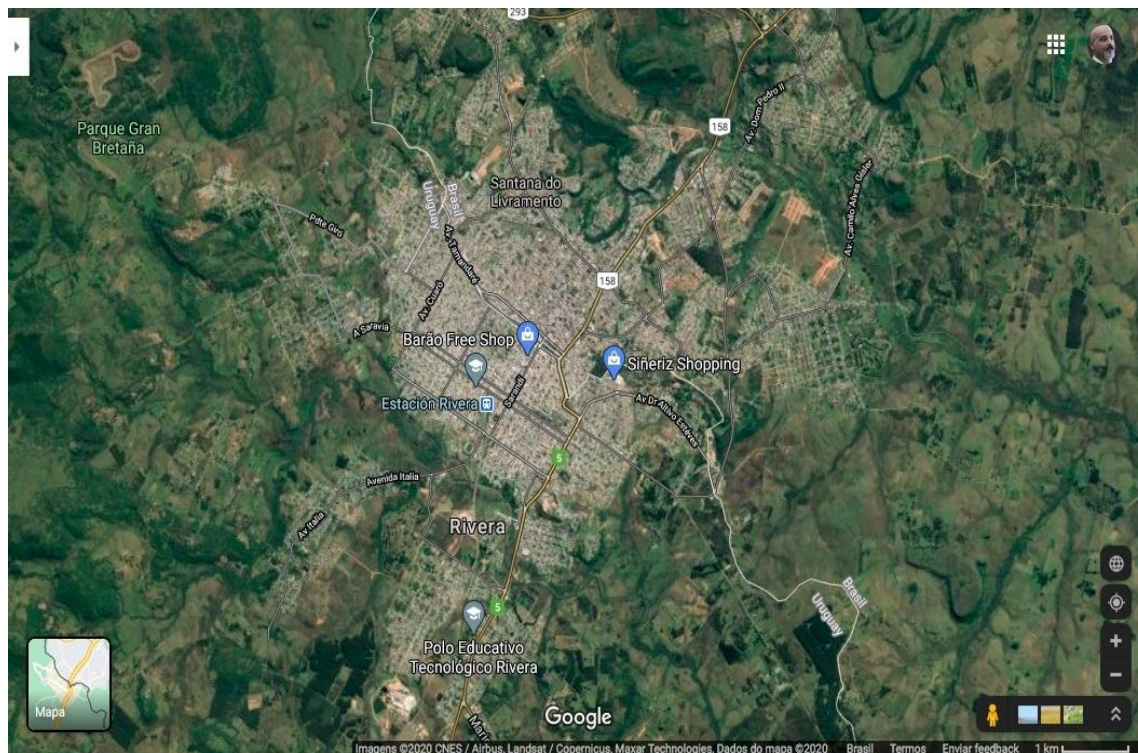
Nesse sentido, importantes conquistas têm se firmado no âmbito social por meio da integração e do compartilhamento de recursos em diferentes áreas, como saúde, segurança, emprego e educação – sendo esta última tomada por nós como objeto de estudo.

Figura 9 – Mapa das cidades de Santana do Livramento e Rivera



Fonte: GOOGLE MAPS (2020).

Figura 10- Imagem de satélite das cidades de Santana do Livramento e de Rivera



Fonte: GOOGLE MAPS (2020).

## 2.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ESTUDO DE CASO

Com a intenção de melhor identificarmos o caso em estudo, considerando que se insere em um quadro de políticas educacionais e, mais especificamente, de educação profissional e tecnológica binacional, nesta parte, primeiramente, estão identificadas as escolas que contribuíram na produção dos dados desta pesquisa e que, de certa forma, motivaram-na. A seguir demonstramos um panorama sobre os caminhos percorridos pela educação profissional, de maneira geral, seguido de seu percurso, em específico, nos dois países selecionados e, por fim, apresentamos uma retomada dos acordos firmados entre ambos.

O IFSul é uma instituição pública federal brasileira, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e foi criado<sup>30</sup> a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio Grande do Sul. O Instituto oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como

<sup>30</sup> Criação mediante Lei n°11.892, de 29 de dezembro de 2008.

articula a Educação Superior, a Básica e a Tecnológica. Sua Reitoria (sede administrativa) localiza-se em Pelotas/RS e, atualmente, é formado por quatorze *campus*, dentre eles, o *campus* Santana do Livramento.

O Conselho de Formação Profissional Técnica (CETP), também conhecido como Universidade do Trabalho do Uruguai (UTU), é uma instituição pública que oferece educação técnica e tecnológica de níveis médio e superior e formação profissional básica e superior, em todo o território uruguaio. Possui mais de 300 centros educativos espalhados pelo país, sendo a UTU de Rivera e o Polo Educativo de Rivera dois deles.

A parceria estabelecida entre as instituições oferta para alunos de ambas as nacionalidades uma diversidade de opções de cursos de capacitação (presenciais e a distância) e de cursos técnicos, nas modalidades integrado<sup>31</sup> e subsequente<sup>32</sup>. A posição estratégica das escolas parceiras junto à fronteira entre os dois países facilita o trânsito por parte dos estudantes nacionais e residentes no país vizinho.

#### **2.4.1 Panorama da educação profissional**

Embora os sistemas de Educação Profissional nos países da América do Sul tenham sido implantados na mesma época e possuam muitas semelhanças, cada país definiu seu modo de olhar e de desenvolver suas práticas. Ainda assim, podemos perceber como traço comum que o desenvolvimento das políticas educacionais acompanhou permanentemente o curso das relações históricas de trabalho e de organização dos fatores de produção.

O processo de industrialização, vivenciado pelos países Sul-Americanos, em meados do século XX, impôs uma demanda por mão de obra capacitada para o exercício das atividades profissionais e conduziu as camadas dirigentes ao planejamento mais efetivo em relação às políticas educacionais.

O modelo de produção pautava uma dualidade estrutural – de um lado, demandava um corpo profissional intelectual, capaz de planejar e de comandar e, de outro, um corpo profissional instrumental, capaz de executar as tarefas.

Os modelos de educação, em geral, e educação profissional, em particular,

---

<sup>31</sup> São os cursos em que o aluno faz o Ensino Médio junto com a formação técnica.

<sup>32</sup> São os cursos em que o aluno faz apenas o técnico após já ter concluído o ensino médio.

historicamente estiveram intimamente relacionados ao modelo produtivo e organizacional do capital. As necessidades dos sistemas de produção e de distribuição no âmbito empresarial – que possibilitaram maior acumulação de capital e concentração dos meios de produção – acabam por ditar os rumos da sociedade em seus diversos planos e, principalmente, na expectativa que temos quanto ao conhecimento entendido como necessário para o desempenho das tarefas correspondentes ao momento histórico vivido (SANTOMÉ, 1998).

Esse processo de divisão de trabalho refletiu-se no planejamento e na organização escolar, caracterizando trajetórias educacionais diferenciadas. Enquanto o modelo educacional da escola básica geral direcionava-se para uma formação intelectualizada, o modelo de educação da escola profissional, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços nas práticas operacionais e nas formas de fazer.

Verificamos que a educação profissional surge justamente a partir de uma divisão de classe social e, conseqüentemente, da cisão entre a formação para o planejamento e o comando (que ficou sob a tutela da educação geral) e a formação para a execução de tarefas (que ficou a encargo da educação profissional). Esses dois modelos constituem campos de disputa com abordagens que se diferenciam quanto à formação de indivíduos capazes de transformar sua realidade e indivíduos conformados com sua realidade (ARAUJO; RODRIGUES, 2010).

Vivenciamos momentos de ascensão e de crises do Capitalismo e, mais contemporaneamente, do Neoliberalismo. As sucessivas reformas, concebidas e induzidas pelo Estado, essencialmente derivadas de interesses econômicos e de mercado, traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às escolas e a seus agentes de pensarem de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação.

Dessa forma, fica evidente que a educação profissional não foi concebida com o objetivo de proporcionar formação ampla, duradoura e com capacidade de autonomia para os trabalhadores, ao contrário, seu projeto esteve alinhado com a perpetuação da divisão social e de tarefas.

A dinamicidade técnica e científica do modelo econômico e de produção industrial impôs constante mudança nos modelos educacionais, exigindo das instituições escolares compromissos para formar pessoas com conhecimentos, destrezas, procedimentos e valores de acordo com a filosofia econômica vigente.

Atualmente, com a consolidação do meio técnico científico e informacional, a



demanda modernizou-se ao exigir mão de obra capaz de atender às especificidades das inovações tecnológicas e científicas na dinamicidade de suas constantes atualizações. Assim, a educação profissional, em atendimento a nova exigência, passou a perceber a ciência e a tecnologia como componentes determinantes no reordenamento de suas políticas públicas e na ampliação e direcionamento de investimentos.

#### **2.4.2 Educação profissional no Brasil**

A história da educação básica e profissional no Brasil também é marcada pela dualidade. A formação profissional, desde o surgimento, esteve associada às classes menos favorecidas, enquanto a educação básica e superior destinou-se às elites.

Documentos estatais<sup>33</sup> apontam que a formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos da colonização. Contudo, até o século XIX, não há registros de iniciativas sistemáticas que possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. Os registros encontrados tratam apenas de decisões circunstanciais de caráter assistencialista, destinados aos mais pobres e necessitados (MOURA, 2007).

Conforme dados do MEC<sup>34</sup>, o ano de 1909 foi considerado o marco do ensino profissionalizante no Brasil, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, por meio da assinatura do Decreto nº7.566, pelo presidente da República, Nilo Peçanha.

Em 1937 essas escolas deram lugar aos Liceus Profissionais destinados ao ensino profissional em todos os níveis. Em 1942, foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Na sequência, em 1959, passaram a existir como Escolas Técnicas Federais e, em 1978, foram criados os CEFET's.

A mais recente alteração ocorreu em 2008, por meio da Lei nº11.892, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) a partir da

---

<sup>33</sup> Centenário da Rede Federal e Tecnológica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 11/12/18.

<sup>34</sup> <http://portal.mec.gov.br/formacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em 11/12/18.

integração dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. O mesmo instrumento legal instituiu a RFEPCT.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no País. Entre 2003 e 2016, o MEC concretizou a construção de mais de 500 novas unidades, consoantes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento e levando a RFEPCT a vivenciar a maior expansão de sua história.

Atualmente, são 661 *campi* vinculados a 38 Institutos Federais presentes em todos os estados brasileiros, oferecendo cursos técnicos, ensino médio integrado, PROEJA, cursos de qualificação, superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduações<sup>35</sup>. Essa Rede é formada ainda por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis<sup>36</sup>.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC) é responsável pela coordenação nacional da política de educação profissional e tecnológica, respondendo ainda pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a RFEPCT.

É fundamental destacarmos que o caminho seguido a partir de 2008 significou, além da notável expansão física, uma grande mudança na concepção pedagógica e formativa quanto à educação profissional promovida pelos IF's.

A lógica do ensino profissional – vigente desde sua origem –, que condicionava o estudante a limitar-se à reprodução de conhecimentos já elaborados e ao conformismo à ordem social pautada em uma pedagogia tecnicista, pragmática e hierarquizada (ARAUJO; RODRIGUES, 2010), cedeu lugar à implantação de um modelo formativo pautado em uma base cultural, científica e humanista, cujo objetivo era a de promover uma educação orientada no sentido do desenvolvimento da capacidade de o estudante/trabalhador dominar todas as esferas produtivo-culturais da vida social.

O novo modelo apresentou-se como crítico à lógica utilitarista, pautada no mercado e direcionado a superar a dicotomia do trabalho manual/trabalho

---

<sup>35</sup> <http://portal.mec.gov.br/formacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em 11/12/18.

<sup>36</sup> Dois Cefets, vinte e cinco escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica optaram por não se vincular aos Institutos Federais mantendo sua autonomia gerencial.

intelectual, com a redução de uma preparação para o trabalho pautado no seu aspecto operacional simplificado, superando a premissa de que a educação profissional deva ser focalizada na geração de emprego e renda, e buscando focar o trabalho como princípio educativo no sentido de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores autônomos e capazes de atuar plenamente como cidadãos.

Desse modo, no Brasil, a educação profissional (promovida no âmbito dos Institutos Federais) passou a organizar-se (ou ao menos deveria) no sentido de proporcionar ao estudante formação integral, também chamada de *omnilateral*<sup>37</sup>, que propõe o desenvolvimento pleno do estudante, seja nas ciências, seja nas artes, para que se torne emancipado; além disso, sugere que o estudante tenha condições de seguir sua formação na área em que desejar, independentemente da formação realizada no instituto.

Em suma, o novo projeto foi estruturado a partir do entendimento de que o conhecimento crítico-reflexivo pode proporcionar ao sujeito formação *omnilateral* a partir da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, superando, dessa forma, a premissa de que a educação profissional deva ser focalizada na geração de emprego e renda.

Em contrapartida, também é relevante destacar que tal mudança não foi amparada por uma política de alteração estrutural da sociedade; dessa forma, as modificações no campo educacional, sobretudo no nível técnico profissional, podem resumir-se a um caráter desenvolvimentista e modernizador, não sendo suficientes para romper com a submissão às demandas do mercado, pautadas pela dominância do pensamento empresarial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Embora seja o pertinente alerta, é inegável o reconhecimento de que a lógica do ensino profissional, ao menos no âmbito institucional dos IF's, foi substancialmente alterada no sentido de entendermos como essencial para a construção de um modelo societário mais justo e equânime. A qualidade do ensino,

---

<sup>37</sup> “*Omnilateral* é um termo que vem do latim, cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação *omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação *omnilateral* abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

a produção científica e tecnológica, assim como o impacto social das ações promovidas nos diversos *campi* têm sido cada vez mais reconhecidos e, conseqüentemente, contribuído para a efetivação do modelo idealizado.

### 2.4.3 Educação profissional no Uruguai

A Administração Nacional de Educação Pública do Uruguai (ANEP) foi estabelecida em 1985 por meio da Lei nº15.739, a qual foi ratificada em 2008 pela Lei Geral de Educação nº 18.437. A ANEP trata-se de uma entidade autônoma, com personalidade jurídica, sendo uma agência estatal responsável pelo planejamento, gestão e administração do sistema de ensino público em seus níveis de formação inicial, primário, médio, técnico e terciário em todo o território uruguaio. A agência funciona em conformidade com os artigos 202 e seguintes da Constituição da República e com a Lei Geral de Educação, sendo constituída por cinco órgãos, dos quais o CETP é um deles.

A CETP-UTU é responsável pela maior parte do ensino profissional do Uruguai e desempenha papel análogo ao dos IF's no Brasil. A Instituição tem sua origem no ano de 1878, com a criação da Escola de Artes e Ofícios; posteriormente, em 1916, transformou-se em *Dirección General de la Enseñanza Industrial*. No ano de 1942, por meio da Lei nº10. 225, foi criada a UTU.

Atualmente a educação técnica, tecnológica e profissional é desenvolvida em níveis médio e terciário e contempla mais de 90 mil estudantes (por meio de 140 Centros Educativos<sup>38</sup> distribuídos por todo o país), por meio de cursos inseridos na Educação Básica, Ensino Secundário Tecnológico e Profissional Superior e Formação Profissional.<sup>39</sup>

No ano de 2013, mais um passo foi dado no fortalecimento da educação profissional do país, com a criação da Universidade Tecnológica do Uruguai (UTEC)<sup>40</sup>. A proposta educacional apresenta-se como de perfil tecnológico e é orientada para a investigação e a inovação, cujo objetivo é a formação de profissionais criativos e capazes de empreender em áreas estratégicas, fomentando vínculos com o sistema produtivo local e promovendo o desenvolvimento social e

---

<sup>38</sup> Os Centros Educativos dividem-se em Escolas Agrárias, Politécnicas e Técnicas.

<sup>39</sup> Revista binacional. Publicação IFSul - Coordenadoria de Comunicação Social. Pelotas, 2016.

<sup>40</sup> Criada pela Lei 19.043, de 28 de dezembro de 2012

cultural do país.

Quanto à lógica que permeia o ensino técnico e profissional no Uruguai, não podemos observar a mesma intensidade de ruptura identificada (e descrita anteriormente) no Brasil. Segundo Ciavatta (2005), nos países latino-americanos ou em desenvolvimento, a cultura científica e humanista, como base para uma educação profissional, ainda não foi alcançada por todos, principalmente pelas populações menos favorecidas, às quais, justamente, destina-se grande parte dos programas de formação – mantendo, assim, uma formação voltada, estritamente, para atender às demandas do mercado e à lógica do capital.

#### **2.4.4 Cooperação entre o Brasil e o Uruguai**

Embora haja registros de diversos acordos no âmbito da cooperação fronteiriça entre Brasil e Uruguai desde 1933<sup>41</sup>, especificamente no plano educacional, os primeiros documentos são de 1975, com a assinatura do Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica<sup>42</sup>, firmado na cidade de Rivera.

Na década de 1990, fomentadas pela criação do MERCOSUL e no âmbito interno ao bloco, foram promovidas intensas discussões, com reuniões e seminários, na busca da promoção de uma efetiva cooperação na área educacional.

Desde 1991, quase simultaneamente à criação do bloco, foi criada a Reunião de Ministros da Educação dos Países Membros (órgão encarregado da coordenação das políticas educacionais dentro do bloco), dando origem ao Setor Educacional do MERCOSUL<sup>43</sup> que, por sua vez, passou a editar os Planos de Educação – documentos nos quais constam os objetivos e as ações a serem engendradas para determinado período.<sup>44</sup>

<sup>41</sup> O decreto brasileiro nº1.846/1937 promulgou diversos Atos Internacionais firmados em Montevideu, entre Brasil e a República Oriental do Uruguai, em 20 de dezembro de 1933.

<sup>42</sup> O Decreto Legislativo nº76, de 08 de setembro de 1976 aprovou o texto do acordo básico e o decreto presidencial nº78.159, de 2 de agosto de 1976 promulgou o referido acordo, que entrou em vigor em 09 de julho de 1976. Tal acordo estabelece que as partes contratantes se comprometem a elaborar e executar programas e projetos de cooperação científica e técnica de comum acordo, das seguintes formas: projetos de pesquisa, seminários e conferências, programas de estágio etc.

<sup>43</sup> O termo Mercosul Educacional procura reunir todo um arcabouço de ações, normas e instituições ligadas ao Mercosul e que dizem respeito à sua área educacional.

<sup>44</sup> Foram firmados diversos documentos no âmbito do Mercosul Educacional, entre eles, o Protocolo de Integração Cultural do Mercosul; o Protocolo de Integração Educativa e Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e Reconhecimento de Estudos de Nível Primário, Médio e Técnico; o Protocolo de Integração Educacional para a Formação de Recursos Humanos no Nível de Pós-Graduação

O fomento às ações do setor deu-se a partir da compreensão de que a integração regional não deveria estar restrita ao plano econômico, mas também deveria contemplar ações nas áreas culturais, educativas e sociais. Quanto à educação, em específico, o pensamento que permeou tais iniciativas estava vinculado à qualificação da mão de obra como forma de garantir a inserção competitiva do bloco.

Se, por um lado, percebemos que os objetivos gerais do MERCOSUL Educacional visam à construção de um espaço educacional integrado por meio da coordenação de políticas de educação, promovendo a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade regional, por outro, também fica clara a percepção da qualificação profissional como forma de instrumentalização com vistas a garantir melhores resultados econômicos para a região.

Em 1991, no Rio de Janeiro, ocorreu o Seminário Internacional de Educação Tecnológica, coordenado pela então Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do MEC. No ano seguinte, no Rio Grande do Sul, as escolas técnicas realizaram encontros sobre o tema da integração, que culminaram no I Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL, realizado na UFSM. Em 1997, realizou-se o ajuste complementar do Estatuto Jurídico da Fronteira entre Brasil e Uruguai, firmado em 1933.

Outro importante passo na viabilização da cooperação entre os dois países foi dado a partir do Acordo para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, assinado em 2002 em Montevideu.<sup>45</sup>

No âmbito da educação profissional, no ano de 2005, foi firmado o acordo para a criação de escolas e/ou institutos binacionais fronteiriços profissionais e/ou técnicos e para o credenciamento de cursos técnicos binacionais fronteiriços.<sup>46</sup>

A partir dessas bases, foi organizada, no ano de 2006, na embaixada do Brasil no Uruguai, uma importante reunião pelo Ministério das Relações Exteriores

---

entre os Estados-partes do Mercosul e o Protocolo de Integração Educacional para Prosseguimento de Estudos de Pós-Graduação nas Universidades dos Estados-partes do Mercosul.

<sup>45</sup> Promulgado pelo Decreto nº 5.105/2004. Concede permissão de residência, exercício de trabalho, ofício ou profissão; e frequência a estabelecimentos de ensino públicos e privados na localidade vizinha, nos limites da faixa de fronteira, desde que seja portador do Documento Especial de Fronteiriço.

<sup>46</sup> Promulgado pelo Decreto nº 8.455/2015. Tem objetivo promover qualificação e formação profissional, permitindo a inclusão social da população fronteiriça e tendo na educação um elemento de fortalecimento do processo de integração. O acordo prevê que, em cada curso oferecido, os postulantes teriam acesso a metade das vagas oferecidas, entre outras definições.

do Brasil, juntamente com a Agência Brasileira de Cooperação. Estiveram presentes representantes da SETEC, da Coordenadoria de Relações Internacionais do então CEFET-RS, do Orçamento da Presidência da República, da Direção de Cooperação Internacional do Uruguai e do CETP-UTU. O objetivo era tratar especificamente de projetos de cooperação técnica, cujo resultado foi a definição da realização de um curso de formação de professores, por iniciativa do CEFET-RS e da UTU.

Dessa forma, entre os anos de 2006 e de 2008, foram realizados cursos de capacitação nas áreas de indústria, meio ambiente e energia, por meio de seminários, palestras e oficinas, que contaram com a participação de 15 professores do CEFET-RS, os quais ministraram as oficinas para mais de 80 docentes, gestores da UTU e gestores públicos das intendências e dos governos departamentais nas cidades da região da fronteira Brasil e Uruguai – entre elas Rivera e Santana do Livramento.

Em 2007 foi oficialmente lançado, em Montevidéu, um projeto que envolvia o IFSul e a UTU na oferta de cursos de curta duração, a comunicação mais direta entre as instituições e a proposta da oferta de cursos técnicos profissionais na região de fronteira. No mesmo ano, foi assinado um acordo para oficializar a cooperação técnica e oportunizar outras ações de intercâmbio interinstitucional.

No ano de 2009, em Porto Alegre, foi realizada a VI Reunião de Alto Nível da Nova Agenda de Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço Brasil – Uruguai. No Grupo de Trabalho em Educação, autoridades dos dois países e instituições tiveram uma nova oportunidade de alinhar estratégias para o encontro seguinte, ainda no mesmo ano, o qual definiu os cursos a serem implantados em cada região.

Em 2010, foi autorizado o funcionamento de um *campus* avançado do IFSul na cidade de Santana do Livramento que, em 2013, foi promovido à condição de *campus*. No mesmo ano, foi criado o Comitê Gestor Binacional IFSul/UTU, que ficou responsável pelos assuntos relativos à educação técnica na fronteira.

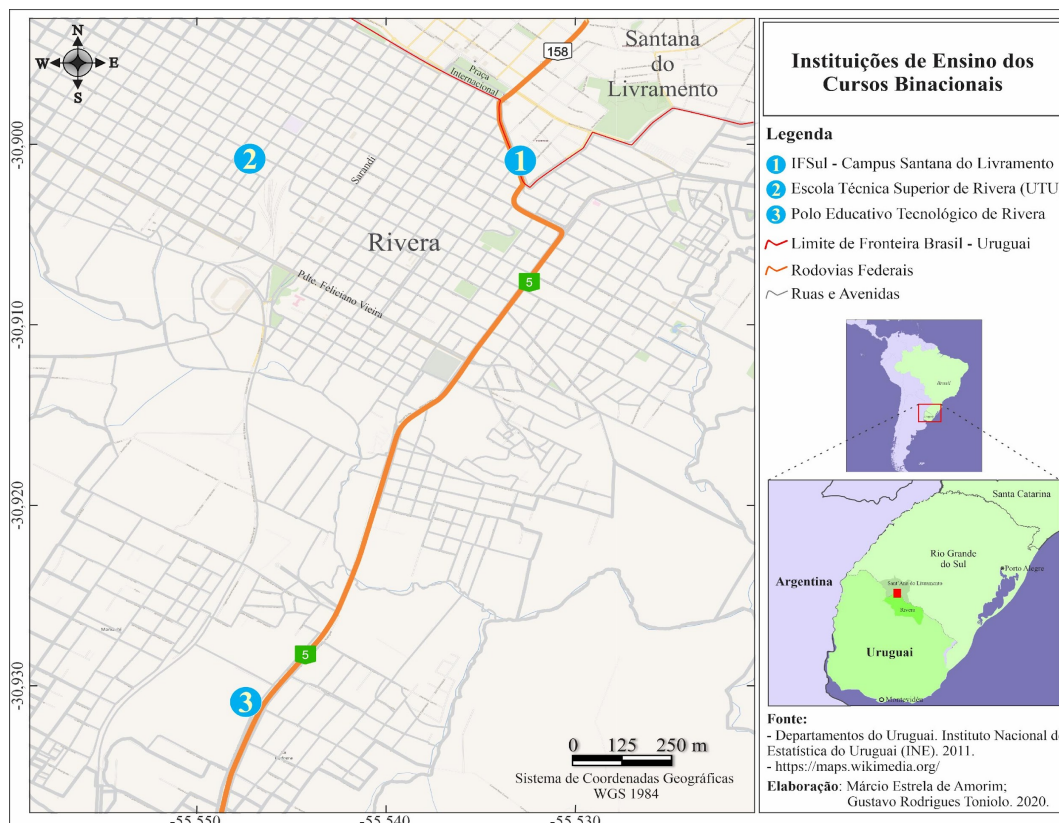
No ano de 2011, todo o planejamento e o caminho percorrido até então materializaram-se com o início das aulas, nas cidades de Santana do Livramento (ofertados pelo IFSul) e Rivera (ofertados pela CETP-UTU), dos cursos técnicos binacionais, tornando-os, desde então, uma referência para outras iniciativas semelhantes em regiões de fronteira.

No final do ano de 2018, mais um importante passo foi dado no sentido de ampliar a parceria entre as instituições, por meio do convênio para implantação e

oferta de cursos superiores nas cidades de Rivera e Santana do Livramento – o acordo foi firmado entre o IFSul, a Universidade Tecnológica do Uruguai (UTEC) e o CETP-UTU para oferta de cursos superiores binacionais. O curso de Tecnologia em Mecatrônica, oferecido pela mais nova unidade da UTEC, na cidade de Rivera, teve as aulas iniciadas no primeiro semestre de 2019 e contou com o ingresso de alunos brasileiros. Em contrapartida, a partir da mesma data, o novo curso superior de Tecnólogo em Desenvolvimento de Sistemas, ofertado pelo IFSul (campus Santana do Livramento), também teve vagas destinadas para alunos uruguaios. Assim como nos cursos técnicos, os diplomas emitidos por cada instituição são validados pela instituição parceira e reconhecidos no território de ambos os Estados.

Atualmente, o IFSul e o CETP-UTU ofertam cursos binacionais na fronteira de Santana do Livramento e Rivera (desde 2010) e na fronteira de Jaguarão e Rio Branco (desde 2013). Na primeira, os alunos podem optar por realizar seus estudos em uma das três escolas parceiras: i) *Campus* Santana do Livramento; ii) UTU de Rivera; e iii) Polo Educativo de Rivera.

Figura 11 – Mapa com a localização das escolas parceiras que ofertam cursos binacionais nas cidades de Santana do Livramento e Rivera





### 3 A CARTOGRAFIA DE UM CAMINHO COMPLEXO

A lógica de investigação que assumimos reveste-se em um processo de pesquisa pautado no Pensamento Complexo, uma vez que reconhecemos a complexidade como princípio epistemológico condutor.

Os fenômenos os quais buscamos compreender são compostos por um emaranhado de informações, e tal fator não comporta análise a partir de um pensamento simples, segmentado e direto, tampouco a tentativa de se apropriar da realidade. O Pensamento Complexo, que é profundo e interligado, desafia o pesquisador a estabelecer a articulação entre as diferentes lógicas de pesquisa, mantendo a mente aberta para acessar um conhecimento mais profundo e menos previsível (MORIN, 2007).

O grande desafio para o Pensamento Complexo, ao reconhecer e questionar a existência de variadas complexidades, é estabelecer articulação entre as diferentes lógicas de pesquisa e discutir a possibilidade de um pensar capaz de responder a essa demanda.

Para Morin (2007, p.76) a complexidade é um desafio, e não uma resposta, portanto o Pensamento Complexo é essencialmente o pensamento que incorpora a incerteza e é capaz de conceber uma organização, em que “ele é capaz de contextualizar e globalizar, mas pode, ao mesmo tempo, reconhecer o que é singular e concreto [...]”.

Reconhecemos que a complexidade faz parte da ciência e da vida cotidiana, assim como é no cotidiano que o sujeito<sup>47</sup> exerce diferentes papéis sociais, tornando a realidade vivida um exemplo de intensa complexidade.

Nesse sentido, Moraes e La Torre afirmam que:

Em sua dimensão ontológica, a complexidade nos ensina que a realidade não é previsível, linear, ordenada e determinada, mas resulta de situações caóticas, desordenadas. A realidade caracteriza-se como sendo difusa, indeterminada, imprevisível, produto da dialética ordem-desordem que caracteriza os sistemas complexos (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 148).

---

<sup>47</sup> Com esse termo acolhemos a denominação apresentada por Dubar (2008), para expressar nosso ponto de vista sobre o indivíduo e o social. Assim, a denominação ‘sujeito’ considera a subjetividade do indivíduo singular, ou seja, um indivíduo reflexivo. Para mais detalhes ver DUBAR, C. Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo. In: **Desigualdade & Diversidade**, Rio de Janeiro, RJ. PUC, n. 3, p. 56-69, 2008.

Ao posicionarmos o Pensamento Complexo no primeiro plano para a condução deste estudo, reconhecemos que nossa pesquisa lida com algo que só tem sentido se percebido de forma continuada, dinâmica e, por vezes, imprevisível. Tentar fixar em dado momento uma realidade que é essencialmente fluida e dinâmica poderia nos conduzir a reconhecer como real apenas uma pequena porção dela mesma, caindo em uma visão limitada e reducionista dos fenômenos estudados – perspectiva que rechaçamos por reconhecermos o dinamismo inerente a eles.

É honesto reconhecermos que nosso estudo se dá a partir de um caso que é vivenciado em determinado momento de um processo cuja essência é fluida e dinâmica, entretanto buscamos as representações de atores<sup>48</sup> posicionados histórica e socialmente de maneira relevante. Assim, embora seja reconhecida a limitação, procuramos não ignorar a dinâmica processual envolvida.

O conhecimento que buscamos não pode ser atingido pela simples descrição ou cópia do “estado de coisas” – ao contrário – entendemos que esse conhecimento é produzido por meio da interação e da comunicação, cuja expressão traduz interesses nele imbricados e, portanto, emerge das interações cotidianas, dos conflitos, das necessidades, dos desejos e das intenções que aproximam ou afastam os atores envolvidos nas circunstâncias específicas (no nosso caso, o território fronteiro), que mobilizam esse pensamento e, conseqüentemente, suas representações sobre ele.

Nesse sentido, entendemos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici<sup>49</sup> apresenta-se como um componente estruturante que se agrega ao referencial teórico e metodológico desta pesquisa, contribuindo na busca por reconhecer o modo como os fronteiros constroem e interpretam a realidade que os cerca.

#### Segundo Moscovici, as representações sociais

são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e

---

<sup>48</sup> A denominação de *ator* (no sentido estratégico) corresponde a um indivíduo autônomo, capaz de aproveitar oportunidades e desenvolver estratégias em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros num contexto organizacional redefinido como sistema de ações concretas e resultante das relações de poder entre os atores participantes desse coletivo. O ator é componente ativo e sua subjetividade é mobilizada por suas estratégias de poder, mas subordinada a ação coletiva (DUBAR, 2008).

<sup>49</sup> Moscovici cunhou o termo “Representação Social” em seu doutoramento (1961) e seguiu por décadas dedicando-se a sua definição.

são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2007 p. 37)

A representação resulta do conjunto de explicações que se originam por meio das interações e da comunicação cotidiana, estruturando-se a partir de um movimento mental de múltiplas associações, que geram a formação de uma imagem do que se quer representar. É o movimento mental de aproximação e de concretização daquilo que não está consolidado como conceito.

Para Moscovici (2007), as representações sociais devem ser percebidas como um fenômeno, e não como um conceito, uma vez que elas correspondem a uma maneira específica de compreender e de comunicar o que se sabe, cuja finalidade é tornar familiar e concreto algo não familiar. Para o autor, a forma de percebermos o mundo resulta dos mecanismos mentais mobilizados na construção de uma imagem (significação, interpretação, classificação), ou seja, na materialização de uma abstração – envolta de símbolos, linguagem e cultura compartilhados pelo grupo ao qual pertencemos (MOSCOVICI, 2007).

Moscovici propõe que esse processo funcione por meio de dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação. O primeiro tenta ancorar ideias estranhas e colocá-las em um contexto familiar, o segundo busca transformar algo abstrato em concreto.

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2007, p. 78).

A TRS apresenta-se de forma dinâmica e explicativa da realidade social ao agregar diferentes aspectos culturais, cognitivos e valorativos, tornando-se, assim, um saber relacional e, por isso mesmo, social. Ao operacionalizar o pensamento social, em sua dinâmica e diversidade, a TRS converge com o princípio epistemológico condutor dessa pesquisa e torna-se um elemento enriquecedor, na medida em que proporciona integração ao estudo sob diferentes perspectivas: cognitivas, afetivas e demandas concretas derivadas de ações do cotidiano.

Destacamos que, nas atividades de campo e de produção de dados, procuramos a interrogação direta dos atores cujo comportamento e cuja percepção buscávamos conhecer. Dessa forma, a modalidade de pesquisa de estudo de caso mostrou-se a mais apropriada para os fins das interrogantes levantadas.

Conforme Godoy,

o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular. (GODOY, 1995, p. 25).

Nesses termos, foi apontada a condição privilegiada do caso estudado como fonte de reconhecimento das representações sociais que permeiam a dimensão binacional, presente na fronteira entre o Brasil e o Uruguai e, mais especificamente, nas cidades de Santana do Livramento e Rivera.

Como recorte, elegemos os cursos técnicos binacionais presenciais, nas modalidades integrado e subsequente, das três escolas fronteiriças. Tal escolha pautou-se no fato de serem os primeiros ofertados desde o início da parceria entre as instituições, portanto aqueles com maior tempo de funcionamento.

Para a produção dos dados, articulamos diferentes técnicas de obtenção: i) pesquisa exploratória (com uso da técnica do grupo focal) junto aos alunos de uma das escolas; ii) entrevistas semiestruturadas junto aos diretores das escolas e iii) aplicação de questionário junto aos alunos concluintes dos cursos binacionais das três escolas.

Ao definirmos alunos e diretores como autores<sup>50</sup> de fala, buscou-se o enfoque dialógico, por reconhecermos que a criação dos significados resulta de atores que participam de um mesmo processo sob diferentes perspectivas. Assim, espera-se como resultado, um saber relacional e contextual, gerado a partir das interações que ocorrem entre ambos e entre eles e a realidade que os cerca.

Com a identificação dessa dimensão dialógica entre os interlocutores da pesquisa, estabelecemos, também, um diálogo entre os métodos qualitativos e quantitativos quando necessário. Embora nossa ênfase, *a priori*, seja qualitativa, a

---

<sup>50</sup> Segundo Dubar (2008), a denominação “autor” considera o indivíduo como produtor e enunciador do seu discurso, permitindo articulação entre determinações sociais e construção pessoal – socialização e estratégia.

possibilidade de integração dos métodos oportunizou superar obstáculos e operar dados de difícil alcance sem aplicação multimetodológica e integradora.

Ao assumir o princípio da complexidade na pesquisa, a articulação de diferentes métodos sobre um mesmo problema contribui para a compreensão de uma realidade que não está contida em apenas uma explicação, mas sim na relação entre seus elementos. Assim, reconhecemos que o Pensamento Complexo envolve a necessidade de superar a dicotomia quantitativa/qualitativa e que a complexidade, em sua dimensão ontológica, permite realizar uma leitura a partir de diferentes enfoques em uma dinâmica relacional.

A variedade de procedimentos na produção dos dados está pautada no reconhecimento de que os diferentes autores de fala apresentam formas próprias e peculiares de relação com o tema, no amadurecimento teórico do pesquisador ao longo do percurso investigativo e, principalmente, na busca por viabilizar o acesso às representações elaboradas por cada um deles.

Por meio do Pensamento Complexo, foi proposto um processo de construção maleável aos diferentes momentos, de maneira dinâmica, aberta e em espiral, sujeita a mudanças frente ao imprevisto e ao inesperado, adequando as estratégias e a pluralidade de instrumentos para melhor compreensão dos resultados, em consonância com os objetivos de pesquisa, os quais são, inclusive, revistos e adaptados durante o caminho.

O intervalo anual entre a aplicação de cada uma das diferentes técnicas utilizadas na produção dos dados<sup>51</sup> proporcionou a retomada da estrutura metodológica esboçada previamente, posicionando-a como ponto de partida para aquela que foi construída ao longo do percurso investigativo. As descobertas, inquietações e dificuldades surgidas ao longo do caminho não podem ser ignoradas sob o argumento de não estarem contidas no problema inicial, ao contrário, elas compõem a pesquisa e são legitimadas pela retomada em espiral e pela cartografia das rotas adotadas.

Disso resulta a apresentação do método como um caminho a ser cartografado, trilhado a partir de uma atividade pensante do pesquisador, que é capaz de aprender e de criar durante o percurso investigativo, mas sempre atento ao

---

<sup>51</sup> A pesquisa exploratória, com uso da técnica do grupo focal, ocorreu no mês de novembro de 2017; as entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2018; e os questionários aplicados no mês de outubro de 2019.

rigor e à validade científica, que se concretizaram pelo caráter ético dos procedimentos e sua minuciosa descrição e registro.

Trata-se de cartografar um caminho, na medida em que ele vai sendo descoberto e, até mesmo, criado – uma verdadeira cartografia do novo e da descoberta. Nossa pretensão é que esse registro, além de expressar o compromisso com o rigor e a validade, possa servir de mapa para a compreensão totalizante e profunda desse estudo, assim como possibilitar a leitura aberta a críticas e sugestões; além disso, almejamos que seja inspiração para outros estudos. É esse registro atento, minucioso e, acima de tudo, pessoal, que chamamos de cartografia de um caminho complexo.

### 3.1 DESENHO METODOLÓGICO

Compreendemos a metodologia como um conjunto de procedimentos que permite confrontar os referenciais conceituais apresentados no marco teórico com os dados empíricos obtidos por meio de diferentes técnicas aplicadas junto aos interlocutores deste estudo.

Conforme Gil (2008),

O delineamento refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas. Como delineamento da pesquisa, as preocupações essencialmente lógicas e teóricas da fase anterior cedem lugar aos problemas mais práticos de verificação. O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo. (Gil, 2008, p. 49).

Reafirmamos que o método, nesta pesquisa, representa mais do que um esquema de receitas, de aplicações quase mecânicas que, na visão clássica, tenta excluir todo o sujeito de seu exercício – ao contrário – para o pensamento complexo, a teoria é a base para o método ser elaborado a partir da estratégia, da iniciativa e da criatividade do pesquisador. Trata-se, então, de um processo de geratividade e de recorrência entre teoria e método, sendo essa atividade pensante e consciente, em que ambos são componentes indispensáveis para o Pensamento Complexo (MORIN, 2003).

Considerando as características que diferenciam os métodos quantitativos dos qualitativos,<sup>52</sup> entendemos que o segundo é o caminho que dá conta de produzir as informações e os dados necessários para atender ao objetivo geral do estudo proposto.

Não se trata de valorarmos tais métodos, mas sim de identificarmos que a natureza da informação que buscamos é subjetiva, portanto pode ser alcançada a partir dos discursos e da identificação das formas de representação construídas sobre a temática da fronteira e da binacionalidade.

Cabe esclarecer que, no decorrer da pesquisa, foi necessário o uso de métodos quantitativos que permitiram o tratamento sobre dados que se fizeram necessários no transcorrer do estudo. Tal opção foi avaliada ao longo da pesquisa, sempre considerando os riscos de combinação de diferentes metodologias e o compromisso de cumprimento dos requisitos de qualidade de cada uma delas.

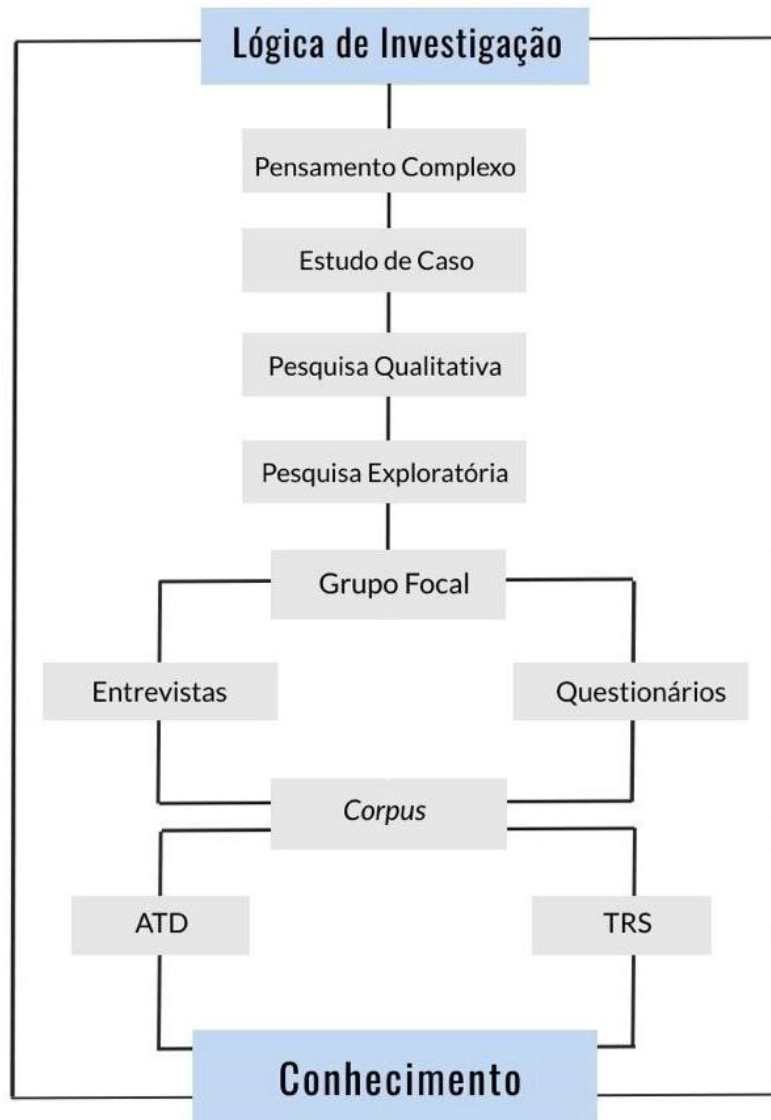
Nosso estudo compreende, sequencialmente, as seguintes dimensões metodológicas: i) operamos os saberes, de maneira mais ampla, por meio do Pensamento Complexo, ii) como delineamento primário e focalização do estudo, definimos a modalidade investigativa de estudo de caso, iii) teve-se como premissa uma análise eminentemente qualitativa, iv) a técnica do grupo focal foi aplicada como forma prospectiva e exploratória e, a partir dessa, v) a entrevista semiestruturada e o questionário foram definidos como instrumentos de coleta de dados; por fim, vi) a análise dos dados foi processada por meio da ATD e do *Google Forms* articulados sob o olhar da TRS.

Na Figura 12, está apresentado o desenho metodológico de forma esquematizada.

---

<sup>52</sup> Para mais detalhes ver Turra Neto, N. **Pesquisa qualitativa em Geografia**. Encontro Nacional de Geógrafos. Belo Horizonte/MG, 2012.

Figura 12 – Desenho metodológico



Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.1.1 Pesquisa exploratória

No planejamento metodológico, identificamos a necessidade de produzir informações preliminares que pudessem contribuir na definição dos autores de fala, assim como na elaboração mais precisa das técnicas e dos instrumentos de produção de dados. Entre os caminhos metodológicos disponíveis, a realização de pesquisa exploratória, com aplicação da técnica do grupo focal, mostrou-se o mais viável e promissor.



Para Gil,

as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (GIL, 2008, p. 46).

Conforme Raupp e Beuren (2013), a pesquisa exploratória é desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral sobre determinado fato, permitindo o aprofundamento dos conceitos preliminares sobre determinada temática e, assim, contribuir para a compreensão de questões inicialmente abordadas. Nesse sentido, os autores destacam como características primordiais da pesquisa exploratória os seguintes aspectos: i) proporciona maiores informações sobre o assunto a ser investigado, ii) facilita a delimitação do tema de pesquisa, iii) orienta na fixação dos objetivos e na formulação de hipóteses e iv) permite perceber novos tipos de enfoque ao assunto.

Uma vez que o estudo contemple, ao menos, uma dessas finalidades, a pesquisa exploratória estará caracterizada. Explorar o assunto, portanto, significa reunir mais conhecimento, buscando perceber dados inéditos ou mesmo redimensionando o conhecimento já produzido. Seu objetivo é dar subsídios para outros tipos de pesquisa – no caso do presente estudo, a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada e do questionário.

Como recorte de análise e de fonte para a produção dos dados, foram eleitos os alunos concluintes das duas primeiras turmas dos cursos integrados, ofertados no *campus* Santana do Livramento. Tais turmas, após quatro anos de vínculo junto à Instituição, estavam concluindo os estudos, portanto constituíam-se em privilegiado referencial para a identificação das representações desses atores sobre o tema desta pesquisa.

É relevante retomar que foi durante o ano de 2014 – a partir do contato com a política binacional de educação em regiões de fronteira e da experiência vivida na condição de professor dessas duas primeiras turmas – que identifiquei e reconheci o problema central desta pesquisa. A relação construída previamente com esses alunos foi um fator primordial na operacionalização, não somente da etapa exploratória, mas, essencialmente, na efetivação deste estudo e na busca por oportunizar um espaço que dê voz àqueles que a motivaram.

### 3.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

Uma vez que o objeto de estudo da TRS são as representações que circundam o conhecimento elaborado e difundido entre os sujeitos sociais, a diversidade de desdobramentos teóricos, assim como as peculiaridades do caso estudado, criam condições para o uso de vários instrumentos e abordagens metodológicos, assim como, até mesmo, oportunizam a criação de instrumentos que possibilitem ao pesquisador reconhecer tais fenômenos por meio de uma grande variedade de métodos (BERTONI; GALINKIN, 2017). Nas palavras desses autores,

Outros instrumentos de coleta e de análise de dados têm sido utilizados por diversos pesquisadores. As várias **técnicas de entrevistas** – não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, assim como os **grupos focais**, têm se mostrado instrumentos úteis e adequados para a investigação das representações sociais em diferentes contextos. As **entrevistas** e os **grupos focais** permitem que os participantes se expressem e verbalizem seus pensamentos e sentimentos sobre os temas propostos. As diferentes formas de análise dos resultados obtidos com essas técnicas permitem aos pesquisadores apreender formas de pensamentos, explicações e justificativas de comportamentos, as fontes das representações, e saber se está ocorrendo mudanças nas representações em função do contato com outros grupos e com a divulgação de novos conhecimentos. (BERTONI; GALINKIN, 2017, p.119 – grifos nossos).

Nesses termos, atentos ao compromisso de rigor e de validade, assim como no sentido de promover uma verdadeira cartografia do caminho percorrido, a seguir está apresentado o relato detalhado da aplicação da técnica de grupo focal como pesquisa exploratória, buscando retratar o processo de definição dessa técnica, descrevendo planejamento, realização, procedimento de análise e conclusões provisórias.

A partir daí, apresentamos os critérios que conduziram à definição dos dois instrumentos para a obtenção dos demais dados – i. entrevistas junto aos gestores e ii. questionários junto aos alunos –, discorrendo em mesma profundidade sobre o planejamento e a execução, assim como o método de análise articulado em cada um deles.

#### 3.2.1 Grupo focal

A partir da problemática apresentada, cujo foco é a produção de dados e de informações preliminares junto aos estudantes dos cursos binacionais, a opção pela realização da técnica do grupo focal mostrou-se a mais adequada e capaz de

atender à demanda de produção primária de dados por meio da pesquisa exploratória de campo.

Desde a década de 1980, o prestígio e a utilização do grupo focal têm crescido e assumido posição de destaque no âmbito das pesquisas sociais que trabalham com demandas dos cidadãos. Embora sua impulsão esteja associada ao uso em pesquisas de mercado e, inicialmente, as pesquisas sociais de viés político, os resultados têm sido tão positivos, que suscitaram sua aplicação em diversas situações (CRUZ NETO et al., 2002).

Segundo o Cruz Neto et al., o grupo focal é:

(...) uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate entre eles, informações acerca de um tema específico. (CRUZ NETO et al., 2002, p.5).

Reis e Bellini (2011) corroboram nesse sentido ao justificar que a técnica do grupo focal é um dos instrumentos mais usados e desenvolvidos na investigação das representações sociais. Os autores destacam, entre as qualidades da técnica, sua vocação para fins exploratórios.

O ponto-chave dos grupos focais é o uso explícito da interação entre as pessoas para produzir dados e *insights* que seriam difíceis de conseguir fora desta situação. Isso constitui uma vantagem da pesquisa com os grupos focais, ou seja, a oportunidade que estes oferecem para a troca de ideias de determinado tema, em um período limitado de tempo. O emprego dessa técnica tem como objetivo focalizar melhor o objeto de uma pesquisa; obter dados sobre atitudes, crenças e valores de um grupo ou de uma comunidade. Além disso, auxilia o pesquisador a apreender o vocabulário ou o universo nocional dos sujeitos para poder desenvolver os estudos posteriores. (REIS; BELLINI, 2011, p.154).

Acreditamos que, por trabalhar com a reflexão – a partir da fala dos participantes e por meio do diálogo e do debate entre eles –, a técnica permite que sejam apresentados, simultaneamente, conceitos, impressões e percepções sobre o tema investigado, revelando, assim, as representações elaboradas pelos seus participantes.

### 3.2.1.1 O planejamento da atividade

O êxito na realização da técnica de pesquisa passa, primeiramente, pelo planejamento minucioso de todas as etapas a serem executadas: i) o contato prévio

com as autoridades e os gestores envolvidos, ii) a escolha das ferramentas para preparação e execução da técnica, iii) o planejamento de campo, iv) a escolha e a preparação da equipe de apoio, v) a elaboração minuciosa de um roteiro contextual e, por fim, vi) o contato e a confirmação da presença dos participantes.

A operacionalização do instrumento em análise iniciou-se com a contatação do Chefe de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição, professor Miguel Diniz, quando apresentamos, brevemente, nossas intenções e necessidades. De pronto foi expressa receptividade, assim como disponibilidade no auxílio.

Por conseguinte, surgiu a necessidade de contarmos os alunos para verificarmos disponibilidade e interesse em participar da atividade. Assim, para operacionalizar o processo de comunicação, foi criado um grupo com os interlocutores, utilizando-se a rede social *Facebook*.<sup>53</sup>

Cabe ressaltar que tal ferramenta foi essencial para a realização da atividade, uma vez que, atualmente, a distância física entre pesquisador (Porto Alegre) e interlocutores (Santana do Livramento) é de aproximadamente 500 km.<sup>54</sup>

Com o uso da rede social, criou-se um grupo privado com a participação dos alunos. Solicitou-se que eles, já no início, envolvessem-se, identificando e compartilhando o convite para os colegas que eventualmente não estavam “presentes”. No mesmo dia, o grupo estava completo com 33 membros. A partir desse momento, a rede social *Facebook* passou a ser utilizada para a comunicação e para os acordos entre os integrantes. Questões como horários de cada grupo, seus respectivos membros, confirmação de participação e ajustes quanto ao momento de realização da atividade foram pauta nos tópicos de discussão.

Com base no número total de integrantes, conforme disponibilidade apresentada por eles e pela gestão da Escola, assim como pautado nos limites operacionais para a aplicação da técnica,<sup>55</sup> foram propostos três horários de grupos, com onze alunos cada, divididos em dois dias.

---

<sup>53</sup> Para maiores detalhes sobre a conversação mediada por computador e o uso das redes sociais na *internet* ver: RECUERO, Raquel. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS**: mídia, cultura e tecnologia, n. 38, p. 118-128, 2009.

<sup>54</sup> No ano de 2015, em consonância a uma demanda pessoal, foi removido para atuar como docente no campus de Gravataí, também do IFSul.

<sup>55</sup> Ver KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais/*Notes for the work with focus group technique*. **Psicologia em revista**, v. 10, n. 15, p. 124-138, 2008.

A dinâmica de cada grupo foi planejada da seguinte maneira: i) 30 minutos iniciais para realização do lanche,<sup>56</sup> confraternização e conversação sobre assuntos variados, ii) 1 hora para a realização da discussão e do debate, iii) 30 minutos para as considerações finais e encerramento.

Conforme Cruz Neto (2002), para que a técnica atinja pleno êxito, faz-se necessário o desempenho de seis funções distribuídas em dois macromomentos: i) mediador, ii) relator, iii) observador e iv) operador, no primeiro momento; v) transcritor e vi) digitador, no segundo.<sup>57</sup> Como nosso objetivo era dar conta do primeiro momento, a função de mediador foi desempenhada pelo pesquisador, e as funções de relator, observador e operador, foram desempenhadas por uma cientista colaboradora na pesquisa.<sup>58</sup>

O ponto mais árduo do planejamento foi a elaboração do roteiro de debate (Apêndice A).<sup>59</sup> Tal instrumento constitui-se no parâmetro utilizado pelo mediador para conduzir o grupo focal. Embora saibamos que tal roteiro não se trata de um instrumento monolítico e estático, sua elaboração deve reunir os tópicos discutidos no grupo e articulados em uma sequência que contemple os objetivos da pesquisa na produção de informações elucidativas.

O roteiro foi dividido em cinco momentos, contemplando três eixos de informações:

I. Questão introdutória: A intenção foi deixá-los livres para iniciar o debate, pelo ponto que julgassem mais relevante falar, frente aos objetivos da pesquisa;

II. Eixo 1: *De quais fronteiras estamos falando?* Os objetivos foram a) identificar qual era a noção de fronteira existente, quais eram as fronteiras percebidas por eles e quais dificuldades a serem efetivamente transpostas e b) identificar o que se entende por nacionalidade e binacionalidade e quais são os elementos identitários imbricados.

---

<sup>56</sup> Segundo Cruz Neto, oferecer um lanche pode contribuir para o clima de confiança e confraternização (CRUZ NETO et al., 2002, p.15).

<sup>57</sup> Para maior detalhamento sobre o papel exercido por cada uma dessas funções, ver CRUZ NETO et al., 2002, p. 7.

<sup>58</sup> Gabriela Pedroso dos Santos é socióloga, tem experiência no âmbito das pesquisas sociais e, por ser minha esposa, é conhecedora do problema de pesquisa.

<sup>59</sup> Ver COLOGNESE, S. A.; MELO, J. L. B. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 148, 1999.

III. Eixo 2: *Qual é o papel da instituição na formação binacional?* O objetivo foi verificar como havia sido o seu percurso formativo, ao longo do tempo na Instituição, e quais atividades foram significativas.

IV. Eixo 3: *Como estão posicionados quanto à binacionalidade ao término do curso?* O objetivo foi identificar elementos para, posteriormente, verificar se a instituição deu conta de instrumentalizar os alunos do ponto de vista da binacionalidade almejada.

V. Questão de finalização: A intenção foi abrir espaço para que os alunos trouxessem tópicos que achassem relevantes para os objetivos da pesquisa e que ainda não tivessem sido abordados.

Na intenção de buscar dados e informações que elucidassem os problemas base de cada eixo, foram elaboradas duas perguntas principais e mais algumas auxiliares para cada um. As perguntas principais serviram para direcionar o rumo do debate, as perguntas secundárias foram pensadas para, caso o grupo tivesse dificuldade em interagir, servirem de estímulo mais específico para cada eixo.

No roteiro de debate, também foram apontados conceitos principais e secundários a serem identificados em cada eixo, permitindo ao mediador a visualização ágil e rápida dos pontos a serem enfatizados ao longo da atividade.

### 3.2.1.2 A realização da atividade

O encontro com os grupos ocorreu nos dias 20 e 21 de novembro de 2017, nas instalações do IFSul, campus Santana do Livramento. A viagem rumo a Santana do Livramento iniciou um dia antes da realização do primeiro grupo. Nossa intenção foi ter tempo para efetuar o primeiro contato com os gestores e a equipe pedagógica da Escola, reservar e organizar os espaços para a realização da atividade, providenciar a encomenda do lanche e nos ambientarmos novamente com a cidade.

Inicialmente nos foi disponibilizada uma sala totalmente equipada, que serviu de base para o planejamento da atividade e mais dois espaços que poderiam ser utilizados para os encontros dos grupos.<sup>60</sup> A sala foi organizada observando a distribuição circular dos assentos, a luminosidade e a climatização, o ajuste dos

---

<sup>60</sup> É relevante reconhecermos e registrarmos que amplamente acolhidos pelos gestores, assim como toda a equipe pedagógica da Escola.

gravadores, o posicionamento discreto da colaboradora e a montagem da mesa de lanches.

Do total de 33 alunos que faziam parte das duas turmas pesquisadas, 31 confirmaram presença, sendo que 30 foram os que efetivamente participaram da atividade. Os grupos um e três tiveram 11 integrantes cada, e o grupo dois teve oito.

De maneira geral, os grupos, inicialmente, mostraram-se tímidos e, nesse aspecto, o lanche desempenhou um papel essencial para deixar os integrantes mais à vontade e proporcionar um momento informal de reencontro e de diálogo entre pesquisador, colaboradora e alunos.

O momento do diálogo e do debate foi precedido de breve explicação quanto aos objetivos da pesquisa e de sensibilização quanto à importância deles como interlocutores.

Ao realizar a pergunta inicial, espontaneamente os alunos começaram a falar e, em poucos minutos, o debate estava estabelecido entre eles. Segundo Kind (2008), o mediador tem a função de manter o grupo em interação usando sua habilidade para que o debate flua espontaneamente e em consonância com os objetivos da pesquisa – foi o que aconteceu. Os três grupos, espontaneamente, contemplaram todos os pontos do roteiro. A atuação de mediação resumiu-se em chamar para o debate um ou outro participante mais tímido, retomar algumas falas para provocar os demais a posicionarem-se a respeito e indagar pontualmente sobre algum item não esclarecido.

A colaboradora, atuando como observadora, reparou na rede de interações entre os participantes durante a execução da técnica. Produziu 23 páginas manuscritas com observações sobre comportamento, postura, expressões e ênfase dada nas falas. Tal material foi extremamente relevante na etapa de sistematização e na análise dos dados.

Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de manifestar-se quanto a algum ponto que achassem relevante. Em todos os grupos, foram retomados e enfatizados pontos específicos do debate. Além disso, os integrantes demonstraram orgulho e gratidão pela oportunidade de participarem da pesquisa. A atividade encerrou com a assinatura do termo de autorização para uso dos dados, das informações e das imagens, conforme havia sido combinado previamente, e com o registro fotográfico do encontro.

### *3.2.1.3 Análise dos dados*

Finalizadas as fases de planejamento e de execução do grupo focal como pesquisa exploratória, surgiu a mais desafiadora etapa desta técnica: a análise dos dados.

Primeiramente é necessário destacarmos a dificuldade em lidar com gravações que envolvam diversos participantes. Diferentemente da realização de uma entrevista, em que é possível ter apenas um entrevistado e, dessa forma, identificar de maneira mais ágil as falas, no caso da técnica em grupo, a identificação pessoal das falas torna-se, muitas vezes, quase impossível de ser realizada, uma vez que a dinâmica natural do debate pode gerar momentos de diálogos sobrepostos.

Frente ao objetivo exploratório da técnica, optamos por selecionar as falas que contemplaram explicitamente os objetivos centrais da pesquisa e, também, aquelas que, de alguma forma, deram indícios de resposta às perguntas que foram elencadas previamente no roteiro de debate.

Ao todo, foram registradas quase 4 horas de gravação. Os trechos selecionados resultaram em, aproximadamente, 22 páginas de transcrição. Em seguida, tais trechos foram agrupados de acordo com a estrutura elaborada no roteiro de debate, com o objetivo de orientar a interpretação das informações e de contribuir para a compreensão dos conceitos-chave (a integralidade dos quadros de análise pode ser encontrada no Apêndice B).

### *3.2.1.4 Conclusões provisórias*

A construção do caminho metodológico em uma pesquisa, muitas vezes, é marcada por incertezas, angústias e conflitos – no nosso caso não foi diferente. A iminência do término do ano letivo e a formatura dos alunos desta primeira turma impuseram curto espaço de tempo para definição, planejamento e execução da metodologia e da técnica escolhidas.

A participação de, aproximadamente, 90% dos alunos, o total envolvimento com a atividade, a consonância entre os pontos levantados espontaneamente por eles e o roteiro prévio de diálogo – tanto quanto a riqueza dos depoimentos –



reforçaram a convicção quanto ao caminho definido e demonstraram a efetividade da técnica.

Assim, essa etapa foi concluída em consonância com os objetivos traçados, contribuindo fortemente na delimitação do tema e do objeto de pesquisa, assim como no aperfeiçoamento dos objetivos e das hipóteses previamente definidos.

A seguir, no Quadro 5, está apresentada a análise dos dados, construída a partir do cruzamento das interrogantes, conforme roteiro de debate, e dos dados obtidos com a realização dos três grupos.

Quadro 5 – Análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal (Organização dos dados obtidos conforme o roteiro de debate)

(continua)

<b>Eixo 1 – O projeto</b>	
<b>De quais fronteiras estamos falando?</b>	
	<b>Dados obtidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é viver na fronteira (SL/RIV)?</li> <li>- Quais os pontos positivos e negativos?</li> <li>- O que tem de peculiar?</li> <li>- Quais as ferramentas necessárias?</li> </ul> <p>→ Identificar qual a noção de fronteira existente, quais são as fronteiras percebidas pelos alunos e quais dificuldades a serem efetivamente transpostas.</p> <p>→ Identificar o que se entende por nacionalidade e binacionalidade e quais os elementos identitários imbricados.</p>	<p>A percepção da binacionalidade deu-se pela condição de fronteiro e a partir do contato com o outro.</p> <p>A língua foi percebida como a diferença cultural mais significativa, e seu domínio como a principal ferramenta.</p> <p>Perceberam que há maior domínio do português pelos uruguaios do que do espanhol pelos brasileiros.</p> <p>A binacionalidade está vinculada com a capacidade de comunicação na língua vizinha.</p> <p>Todos se sentem orgulhosos por morar na fronteira e serem identificados como fronteiriços.</p>
<b>Eixo 2 – O caminho</b>	
<b>Qual o papel do IF na formação binacional?</b>	
	<b>Dados obtidos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é estudar em uma escola binacional?</li> <li>- O que o IF Santana tem de diferente dos demais IFs e escolas da região?</li> <li>- Tais fronteiras foram transpostas ou reforçadas ao longo dos quatro anos?</li> <li>- Quais foram as atividades e as ações mais significativas nesse processo para a construção da binacionalidade?</li> </ul>	<p>O convívio entre alunos brasileiros e uruguaios foi percebido como o fator que caracteriza a binacionalidade.</p> <p>Atividades extracurriculares foram identificadas como as mais significativas no processo de formação, tanto do ponto de vista técnico quanto subjetivo.</p>

Quadro 5 – Análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal (Organização dos dados obtidos conforme o roteiro de debate)

(continuação)

<b>Eixo 2 – O caminho</b>	
<b>Qual o papel do IF na formação binacional?</b>	
<p>- O currículo articula-se coerentemente?</p> <p>→ Verificar como foi o percurso formativo dos alunos ao longo do tempo na instituição e quais atividades foram significativas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dados obtidos</b></p> <p>A organização curricular foi vista como problemática. Embora coerente com a formação técnica, foi vista como descolada dos objetivos dos alunos quanto à continuidade dos estudos.</p>
<b>Eixo 3 – O resultado</b>	
<b>Como estão posicionados quanto à binacionalidade ao término do curso?</b>	
<p>- Você recomendaria o IF como escola?</p> <p>- A escola cumpriu o prometido? Atendeu às expectativas?</p> <p>- Como você percebe a relação com a outra nacionalidade?</p> <p>- Houve integração? Em que sentido?</p> <p>- Tu te sentes preparado para atuar profissionalmente em 1, 2 ou mais países? Existe receptividade para isso? Isso é uma possibilidade?</p> <p>- O que você irá fazer agora? Qual o plano? O que acontecerá na sua vida?</p> <p>→ Se a instituição deu conta de instrumentalizar o aluno do ponto de vista da binacionalidade almejada.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Dados obtidos</b></p> <p>Reconheceram que o IF potencializou o contato com a cultura vizinha.</p> <p>A falta de ênfase no estudo da língua espanhola foi percebida como a maior falha institucional.</p> <p>Embora o diploma seja reconhecido nos dois países, a maior parte dos alunos não se reconheceu apta para atuar no Uruguai.</p> <p>Houve uma expectativa de que o IF deveria dar ênfase na instrumentalização para atuação no Uruguai.</p> <p>A baixa presença de alunos uruguaios foi identificada como o principal obstáculo para a efetividade da binacionalidade.</p> <p>O alto índice de evasão dos alunos uruguaios foi apontado como exemplo da dificuldade institucional em efetivar a binacionalidade.</p> <p>A burocracia foi vista como um dos principais entraves para o avanço das atividades voltadas à promoção da binacionalidade.</p>

Quadro 5 – Análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal (organização dos dados obtidos conforme o roteiro de debate)

(conclusão)	
<b>Eixo 3 – O resultado</b>	
<b>Como estão posicionados quanto à binacionalidade ao término do curso?</b>	
	Dados obtidos
	<p>Não houve interesse em atuar como técnicos.</p> <p>Todos os alunos manifestaram o desejo de continuar os estudos e fazer curso superior.</p> <p>Todos reconheceram que o IF tem a maior qualidade de ensino em relação às escolas da região.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

A efetividade do método de pesquisa perpassa por adaptar estratégias de ação e procedimentos de acordo com a realidade imposta, conduzindo-nos, assim, à concretização da intencionalidade. É assim que percebemos o método como um caminho.<sup>61</sup>

De toda a quantidade de dados e de informações produzidas, selecionamos aqueles que consideramos mais relevantes em função dos objetivos, do tempo disponível e das condições presentes. Assim, a partir da realização da pesquisa exploratória, definimos como autores de fala os diretores e os alunos concluintes dos cursos binacionais.

É importante justificarmos que a definição dos gestores como autores de fala foi alicerçada no reconhecimento de que, por estarem à frente da operacionalização prática da construção da política binacional de educação, possuem alto grau de conhecimento e de percepção sobre a criação, o desenvolvimento, os avanços e as dificuldades enfrentados. Assim, para obtenção dos dados junto aos três diretores de escolas, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas.

<sup>61</sup> Cabe esclarecer que até esse momento da pesquisa, ainda não havíamos tido contato com autores e obras que, por sugestão da banca de qualificação dessa tese doutoral, nos foram sugeridos e posteriormente incorporados ao nosso referencial. Assim, embora, de maneira instintiva e, ainda, sem a fundamentação adquirida e consolidada no decorrer do percurso investigativo, realizamos uma análise textual qualitativa dos dados produzidos.

Nossa pretensão nas entrevistas foi produzir dados por meio da comunicação com os diretores das instituições parceiras, atores que estão no topo da linha de comando de cada *campus*, portanto à frente tanto das situações cotidianas como, em grande parte, das institucionais de longo prazo.

Quanto à definição dos alunos concluintes, avaliamos que sua percepção é essencial para a compreensão das interrogantes propostas, uma vez que eram formandos de seus respectivos cursos e por vivenciarem seus estudos sob a proposta da binacionalidade. Além da vivência da condição fronteiriça, tais alunos ficaram dois anos, no caso dos cursos subsequentes, ou quatro anos, no caso dos cursos integrados, imersos no cotidiano materializado pela política educacional binacional entre os dois países.

A realização do grupo focal evidenciou a extrema dificuldade em lidar com a transcrição de falas em grupo, principalmente aquelas em um idioma diferente ao do pesquisador; assim, a alternativa vislumbrada para a produção de dados junto aos alunos foi a elaboração de um questionário construído a partir das representações reconhecidas na pesquisa exploratória.

Nossa escolha ampara-se na experiência compartilhada por Albuquerque (2014). Para o autor

Os caminhos metodológicos da observação empírica das fronteiras nacionais são inúmeros, alguns já trabalhados com mais detalhes por investigadores das ciências sociais vizinhas. Outros precisam ser mais bem construídos pela própria sociologia, utilizando e aprimorando para esse objeto específico as várias abordagens metodológicas de cunho qualitativo e quantitativo da tradição sociológica e as técnicas de pesquisa dos questionários, entrevistas, *surveys*, observação de campo etc. (ALBUQUERQUE, 2014, p.69).

E, ainda, naquela trazida por Kummer e Colognese (2014), ao tratarem da especificidade de pesquisa inerente aos ambientes fronteiriços:

[...] opções metodológicas heterogêneas para a aproximação dos objetos empíricos de pesquisa se justificam pela necessidade de manipulação de um conjunto complexo de variáveis implicadas nestas tramas sociais. A amplitude e a complexidade dessas variáveis sugerem a dificuldade prática de padronização dos procedimentos de pesquisa. (KUMMER; COLOGNESE, 2014, p. 82).

Nossa intenção, ao buscar alcançar múltiplas vozes, foi articular um diálogo entre os atores que participam do mesmo processo, mas sob perspectivas diferentes, portanto são capazes de expressar pontos de vista distintos, permitindo

ao pesquisador o intercâmbio de sentidos. Nesse processo fica presente nossa autoria e, ao mesmo tempo, nosso limite, uma vez que a leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos constitui processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações.

Entendemos que a representação expressa pelo grupo conduz para uma convergência de objetivos e para a criação de uma rede de ações específicas, elaboradas pela coletividade dos atores fronteiriços, baseada numa concepção de funcionamento da realidade comum e cotidiana, assumindo, assim, forma de posicionar-se frente a situações, eventos e comunicação que lhe concernem – pelo contexto concreto de compartilhamento e de comunicação entre eles.

### 3.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Conforme Duarte (2004), é imprescindível apresentarmos um relato minucioso dos procedimentos que foram adotados, tanto no uso quanto na análise do material recolhido por meio das entrevistas, a fim de conferir mais rigor e confiabilidade à análise e à interpretação dos dados. Nas palavras da autora,

[...] relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos. (DUARTE, 2002, p. 140).

Para Lima (2016), as entrevistas devem apresentar como características: i) estruturação mínima, ii) uso de roteiro, iii) perguntas abertas e adaptáveis, iv) espontaneidade da fala do respondente e v) prevalência de realização de forma presencial, de modo a manter a máxima interação entre o entrevistador e o entrevistado. Segundo a autora, a entrevista “é uma conversa que pode ser mais ou menos sistemática, cujo objetivo é obter, recuperar e registrar as experiências de vida guardadas na memória das pessoas [...]” (LIMA, 2016, p. 26).

Para obtenção de dados junto aos gestores, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas.<sup>62</sup> Segundo Boni e Quaresma,

As **entrevistas semiestruturadas** combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema

---

<sup>62</sup> Conforme Lima, “na [entrevista] semiestruturada, o entrevistador segue um determinado número de questões principais e específicas, em uma ordem prevista, mas é livre para incluir outras questões” (LIMA, 2016, p. 27).

proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75 – grifos do original).

Ao destacar as vantagens do uso da entrevista como técnica de pesquisa, Lima apresenta o seguinte argumento:

A sua principal vantagem está na riqueza das informações que podem ser coletadas, pelas palavras e interpretações dos entrevistados aos estímulos que lhes foram dados, assim como a possibilidade de registrar a sua reação não verbal. Além disso, a entrevista proporciona ao investigador a oportunidade de explorar ao máximo as suas questões e dirimir dúvidas, devido ao fato de se tratar de uma interação flexível e personalizada. Muitas vezes permite esclarecer situações ou acessar informações que não seriam perceptíveis apenas pela observação. (LIMA, 2016, p. 39).

Nesse sentido, estabelecemos um momento de diálogo com os gestores, com a finalidade de compreender suas percepções sobre os pontos definidos previamente no roteiro de entrevista.

### *3.2.2.1 Planejamento e execução*

Para Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista exige os seguintes pressupostos: i) o pesquisador deve ter muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa, ii) o pesquisador deve conhecer, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação, iii) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista, iv) segurança e autoconfiança, v) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Para o agendamento do horário das entrevistas, foi realizado contato com o professor Miguel Diniz, na busca por informações preliminares: nomes e perfis dos entrevistados, detalhamento dos cargos, endereço das sedes, compatibilidade com o calendário escolar de cada instituição, entre outros. Prontamente o professor Miguel disponibilizou-se a intermediar o contato com os diretores e auxiliar na organização do cronograma e do local para a realização das entrevistas.

Com intuito de orientar a sequência das entrevistas, foi elaborado um roteiro (Apêndice C) com um conjunto de perguntas agrupadas em quatro seções. Na primeira (I – Origem), foram feitas perguntas relacionadas à origem dos cursos binacionais e aos objetivos institucionais; na segunda (II – Situação atual), a intenção inicial foi verificarmos como ocorriam o trâmite e a hierarquia na tomada de

decisões em cada instituição e também entre as elas; na terceira (III – Perspectivas), buscamos verificar quais eram as perspectivas e as projeções quanto à oferta dos cursos binacionais; na quarta (IV - Fronteira), nossa intenção foi identificar qual a representação da condição fronteiriça no cotidiano da instituição e, por fim, na quinta (V - Binacional), as questões foram relacionadas à identidade fronteiriça e à construção da binacionalidade, assim como na identificação das habilidades almejadas por um curso binacional e os principais obstáculos vivenciados para sua efetivação.

As entrevistas foram realizadas no dia 12 de novembro de 2018, no gabinete de cada diretor, em suas respectivas instituições (na UTU e no Polo Educativo, ambas em Rivera e no IFSul, em Santana do Livramento), transcorreram com fluidez e foram gravadas para posterior transcrição e análise.

### 3.2.2.2 Metodologia de análise

Os dados produzidos nas entrevistas resultaram em, aproximadamente, três horas de gravação e 31 páginas de transcrição, que se constituíram no *corpus*<sup>63</sup> para análise textual.

Como ferramenta analítica, utilizamos a técnica da ATD, que, conforme descreve Moraes e Galiazzi (2006, p.118), “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”.<sup>64</sup>

Segundo os autores,

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação

---

<sup>63</sup> Conforme Moraes (2003), o *corpus* corresponde ao conjunto de documentos que representam as informações da pesquisa.

<sup>64</sup> Segundo Carenato e Mutti (2006, p. 684): “Enquanto a AD [análise de discurso] busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso, a AC [análise de conteúdo] fixa-se apenas no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste. A AD preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso”. Para os autores, não existe apenas uma linha de AD, mas sim muitos estilos que, em comum, compartilham a rejeição da noção que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da relevância do discurso na construção da vida social.

do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118).

A escolha pela técnica da ATD como ferramenta expressa o nosso entendimento quanto ao modo de produção científico, assim como a nossa compreensão quanto à natureza dos fenômenos estudados, uma vez que a ATD percebe a realidade como sistema complexo – posição já firmada anteriormente.

A efetividade da ATD percorre caminhos próprios e trilhados sob constante exercício adaptativo, exige intensa impregnação do pesquisador com os fenômenos estudados e constitui-se em uma metodologia aberta para o pensamento investigativo, sendo instrumento capaz de potencializar a emersão da criatividade e trazendo liberdade à movimentação do pesquisador.

Partimos da abordagem apresentada por Moraes (2003), adequando os principais elementos propostos pelo autor à realidade pesquisada. Assim, a análise seguiu as seguintes etapas:

1) Unitarização: por meio do exame detalhado das informações, realizamos a desmontagem dos textos, identificando, fragmentando e selecionando as unidades de fala que enunciaram significados ao fenômeno estudado e se mostraram pertinentes aos objetivos de pesquisa. Como resultado, obtiveram-se as unidades de análise.

2) Categorização: nesta etapa, identificamos e construímos as relações entre as unidades selecionadas anteriormente, que foram agrupadas, reordenadas e classificadas de modo que formassem conjuntos mais complexos – as categorias –, focalizando o todo por meio das partes.

3) Comunicação emergente: por fim, a análise conjunta e articulada das unidades, reorganizadas em categorias, possibilitou a emergência de uma compreensão renovada do todo. O texto resultante, ancorado no referencial teórico, explicitou como produto o sentido e a compreensão construídos a partir dos passos anteriores.



Para efetivarmos o procedimento de recorte, classificação, reagrupamento e interpretação dos dados da análise, construímos quadros analíticos, organizados da seguinte forma: no título, consta a indicação da *Categoria*, ou seja, o nome atribuído ao conjunto de unidades de significados, as quais apresentam entrelaçamento e, por vezes, superposição, evidenciando, assim, limites imprecisos entre si; na coluna *Unidades de Fala*, encontram-se os fragmentos de texto que, tomados como indicativos, registram, sintetizam e expressam determinada característica e informação e, por fim, na coluna *Comunicação*, apresentamos nossa compreensão a partir da interpretação conjunta das unidades de análise reordenadas e articuladas dentro de cada categoria.

A primeira dificuldade apresentou-se na definição das categorias e subcategorias. Inicialmente partiu-se da divisão elaborada *a priori* e aplicada no roteiro de entrevista, todavia o conteúdo das unidades conduziu para a identificação de novas categorias e, principalmente, subcategorias.

No total, foram identificadas nove categorias, das quais, posteriormente em sua organização textual, algumas acabaram assumindo a condição de subsidiar outras, levando-nos a referir aquelas como subcategorias. Contudo, não se trata de minorá-las, mas, ao contrário, de posicioná-las com relevante destaque para a elucidação das categorias entendidas como principais.

Buscamos identificar e atribuir sentido ao texto – não se tratando de tradução, mas sim de produção – portanto, entendemos que a linguagem vai além do texto, pois apresenta um elemento simbólico e expressa uma memória coletiva construída socialmente. Nesses termos, cabe ao pesquisador buscar compreender os efeitos dos sentidos por meio da interpretação (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Temos clareza de que o pesquisador é parte integrante dos sentidos produzidos, uma vez que não cremos na existência de um acesso privilegiado e neutro a uma realidade completamente independente do nosso modo de aproximação a ela.

Nesse sentido, Moraes e La Torre justificam que

Todo conhecimento gerado na pesquisa depende sempre da relação sujeito-objeto, condição inaceitável para o paradigma tradicional, que concebia o sujeito separado do objeto do conhecimento. Assim, todo pesquisador está implicado no seu projeto de pesquisa. Consciente ou não, ele está estruturalmente acoplado em termos de energia, matéria e informação. (MORAES; LA TORRE, 2006, p. 147).

Atentos ao compromisso com o rigor científico, esclarecemos que ele não está na cópia fiel dos sentidos dados pelos atores entrevistados, mas sim no envolvimento construtivo que apresentamos como pesquisadores. Assim, a fim de mantermos o caminho aberto a críticas, contribuições e novas análises, nos apêndices constam a transcrição integral das entrevistas (APÊNDICES D, E e F) e os quadros analíticos (APÊNDICE G). Entendemos que a validade não está na cópia, mas na capacidade de leitura, compreensão, sistematização e articulação dessas unidades.

Nesse processo, a unitarização representou a desconstrução das verdades estabelecidas, e a categorização, a reconstrução de uma ordem diferente da original – cada categoria representou os nós de uma rede – na medida em que o saber do pesquisador foi incorporado ao do autor da fala.

Conforme Moraes e Galliazi, “a emergência de novas formas de organização só pode se realizar a partir da destruição de ordens existente [...]” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125). A ATD é, portanto, um movimento entre espaços de ordem, caos e reordenamento; nesse sentido, entendemos que o caminho definido buscou a superação da limitação de refletirmos apenas sobre o instante como fragmentos da realidade de determinados momentos vividos pelos atores sociais.

### **3.2.3 Questionários**

Primeiramente, é relevante retomarmos que a escolha pela aplicação de questionários como técnica de obtenção de dados juntos aos alunos resultou de uma percepção alcançada a partir da aplicação do grupo focal como pesquisa exploratória.

Pela peculiaridade de nossa pesquisa, lidamos com um grande número de interlocutores de duas nacionalidades (brasileira e uruguaia), assim como com duas línguas pátrias (português e espanhol). Vimos na aplicação do questionário um caminho para viabilizar o acesso às representações atribuídas às interrogantes, principalmente pela necessidade de contemplarmos os alunos uruguaios, cuja língua é diferente da nossa, portanto impõe restrições e empecilhos quanto à aplicação de instrumentos e técnicas puramente qualitativas de análise textual.

Assim, em consonância com a lógica de investigação definida – a do Pensamento Complexo –, a estratégia e o instrumento foram adequados,

viabilizando o acesso a esse imprescindível grupo de atores e à necessidade de superarmos a dicotomia quantitativo/qualitativo para, dessa maneira, realizarmos uma análise relacional e dialógica<sup>65</sup>.

Entendemos que nossa contribuição deva ir além de ratificar os dados coletados, sem qualquer reflexão teórica. Nesse sentido, reafirmamos como essencial o relato minucioso da trajetória de investigação, das escolhas realizadas e dos procedimentos metodológicos (teóricos e práticos) que sustentam essa pesquisa e a análise que efetivamos.

Tal escolha é amparada por entendermos que as implicações do pesquisador no desenvolvimento de suas atividades não se revestem na descoberta de uma dimensão oculta do real, mas sim na participação de uma intervenção sobre o social (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

### 3.2.3.1 *Planejamento e execução*

O planejamento, a organização e a execução dessa etapa foram os mais difíceis entre as técnicas empreendidas até aqui. Além de demandar a elaboração de um instrumento que refletisse e sintetizasse as representações reconhecidas a partir da pesquisa exploratória, houve a necessidade de organizar a visita a três escolas, de modo a atingir as nove turmas selecionadas, cujos alunos totalizavam 163 formandos dos cursos binacionais, sendo 86 brasileiros e 77 uruguaios.

Dessa forma, as turmas de final de curso, conseqüentemente compostas por alunos concluintes e por possíveis formandos, que contribuíram para a produção dos dados, foram as seguintes:

a) Técnico em Controle Ambiental (Polo Educativo), modalidade subsequente, com um total de 9 alunos matriculados, sendo cinco brasileiros e quatro uruguaios.

b) Técnico em Florestas (Polo Educativo), modalidade subsequente, com um total de 19 alunos matriculados, sendo todos uruguaios;

c) Técnico em Cozinha e Gastronomia<sup>66</sup> (UTU), modalidade subsequente, com um total de 37 alunos matriculados, sendo 18 brasileiros e 19 uruguaios;

---

<sup>65</sup> Aqui nos referimos à articulação de duas lógicas distintas de tratamento de dados.

d) Técnico em Logística (UTU), modalidade subsequente, com um total de 14 alunos matriculados, sendo três brasileiros e 11 uruguaios;

e) Técnico em Sistema de Energias Renováveis (IFSul), modalidade subsequente, com um total de 18 alunos matriculados, sendo dez brasileiros e oito uruguaios;

f) Técnico em Sistema de Energias Renováveis (IFSul), modalidade integrado, com um total de 17 alunos matriculados, sendo 17 brasileiros e nenhum uruguaio;

g) Técnico em Informática para Internet (IFSul), modalidade subsequente, com um total de 11 alunos matriculados, sendo seis brasileiros e cinco uruguaios;

h) Técnico em Informática para Internet (IFSul), modalidade integrado, com um total de 20 alunos matriculados, sendo 13 brasileiros e sete uruguaios;

i) Técnico em Eletroeletrônica (IFSul), modalidade integrado, com um total de 18 alunos matriculados, sendo 14 brasileiros e quatro uruguaios.

As informações acadêmicas, administrativas e os quantitativos apresentados foram obtidos junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFSul, *campus* Santana do Livramento. Novamente o professor Miguel Diniz contribuiu de maneira essencial para a obtenção da autorização (junto aos gestores) e o agendamento de um cronograma (junto aos professores), que permitiu a entrada em aula para apresentação da pesquisa e do instrumento para os alunos.

Nosso movimento deu-se no sentido de elaborar e de aplicar um instrumento que difere e afasta-se de mera sondagem de opinião, que posiciona o pesquisador fora dos resultados. Entendemos que apenas a apresentação escrita das interrogantes poderia ser insuficiente, então realizamos a leitura orientada de cada uma das questões presentes no instrumento, colocando-nos à disposição para esclarecer eventuais dúvidas no seu preenchimento.

Julgamos essencial criar a oportunidade de apresentar nossa trajetória e os objetivos de pesquisa para os atores, cujos saberes e representações estávamos buscando, pois entendemos que o simples passar de perguntas poderia ser

---

<sup>66</sup> O curso de Gastronomia tem o término letivo em semestre diferente dos demais cursos e, portanto, não tinha turma de prováveis formandos na data de aplicação dos questionários. Assim, somente nesse curso, considerou-se a turma que estava no penúltimo semestre, uma vez que consistia naquela com alunos mais avançados na seriação do currículo do curso.

insuficiente ao suscitar eventual dúvida sem darmos a possibilidade de esclarecimento.

Nesse sentido, durante a aplicação dos questionários, estivemos sempre presentes e disponíveis para responder a quaisquer dúvidas sobre as interrogantes, buscando ancorá-las teoricamente e, por vezes, problematizando a pergunta proposta de modo a propiciar o descolamento e a superação de uma rasa leitura das situações anunciadas. Esclarecemos que tal encaminhamento decorreu de não estarmos em uma cruzada em busca de resultados, mas sim na construção de uma análise na qual reconhecemos claramente nossa participação e interferência, enquanto pesquisadores, na realidade pesquisada.

No intuito de facilitar a leitura e a compreensão das interrogantes por parte dos alunos, o questionário foi apresentado nas duas línguas – português e espanhol. Dessa forma, cada aluno teve acesso ao instrumento na sua língua pátria (APÊNDICE H).

Os questionários foram aplicados entre os dias 30 de setembro e 04 de outubro de 2019 e, ao todo, foram respondidos por 91 estudantes, sendo 52 brasileiros e 39 uruguaios. Esse número corresponde a 55,8% dos alunos matriculados e contemplou aqueles que frequentavam as aulas com regularidade e estavam presentes na data de aplicação do instrumento.

### 3.2.3.2 Metodologia de análise

Uma vez que os dados foram produzidos por meio da aplicação de um questionário impresso e respondido presencialmente pelos alunos, optamos por reproduzi-los digitalmente com o uso do recurso *Google Forms* e inserir as respostas obtidas, uma a uma. Tal caminho foi trilhado a partir das condições técnicas disponíveis e do conhecimento que se pretendia construir.

Esse instrumento, por lidar com uma realidade complexa (três escolas, nove cursos, duas nacionalidades), suscitou uma diversidade de variáveis a serem consideradas: comparativo das respostas por escola, por nacionalidade, por nacionalidade em cada escola, por nacionalidade em cada país, etc.

Para não cairmos em um prolixo e redundante estudo, foi necessário definirmos critérios na escolha das variáveis contempladas para comparativo. Nesse sentido, pautados nos objetivos da pesquisa, assim como nos recursos

disponibilizados pelo programa utilizado para processamento dos dados, nossa análise deu-se a partir do universo total de respostas obtidas, independentemente da escola do autor de cada questionário.

Embora se saiba das limitações impostas pelo questionário como forma produção de dados quanto às representações sociais dos atores em questão, também reconhecemos que esse instrumento de pesquisa pode ser enriquecido pela inclusão de entrevistas em profundidade com atores representativos de posições consideradas relevantes para a formação ou transformação dessas representações (REIS; BELLINI, 2011), assim como por sua construção pautada no sentido apreendido no discurso e nas representações identificadas previamente – foi o que ocorreu nessa parte do estudo.

Não se trata de uma opção pautada na hierarquia de critérios, tampouco defendemos que seja a mais adequada para todas as dúvidas que esse estudo possa suscitar. O caminho que definimos é próprio da nossa construção, da autoria e das interrogantes específicas que aqui foram levantadas.

#### 4 DAS PARTES AO TODO: POR UM CRUZAMENTO INTEGRADOR

Neste capítulo, pautados nos marcos teórico e metodológico construídos e apresentados até aqui, tem-se a análise que realizamos a partir dos dados obtidos com a aplicação dos dois instrumentos de coleta: as entrevistas e os questionários. No primeiro, buscamos identificar e compreender a perspectiva dos gestores – diretores das três escolas parceiras e, no segundo, demos voz aos estudantes concluintes dos cursos binacionais. Por tratar-se de instrumentos diversos, apresentaram as respectivas peculiaridades na elaboração, na aplicação e no alcance da análise.

O primeiro (entrevistas) foi operado por meio da ATD articulada com a TRS, levando ao cumprimento das etapas pertinentes a essas técnicas – a transcrição das entrevistas, a identificação, a seleção e a categorização das unidades de fala, a composição da comunicação emergente e, por fim, a produção e a organização textual. O segundo (questionários) foi operado por meio de sua inserção no *Google Forms*, em que seus resultados e análise foram articulados ao texto do primeiro.

Como resultado, apresentamos um texto que se orientou por promover o constante cruzamento das informações obtidas como forma de acessar um conhecimento profundo e capaz de responder aos objetivos desta pesquisa.

Na intenção de compartilharmos tais resultados de forma objetiva e sistemática, estruturamos o presente capítulo apoiado nos quatro objetivos específicos deste estudo. Ele está dividido em quatro partes.

Na primeira, cujo objetivo específico condutor foi reconhecer a representação social elaborada pelos atores locais da fronteira entre Santana do Livramento e Rivera, articulamos a comunicação emergente, organizada a partir da Categoria *Fronteira*, em conjunto com os dados obtidos na pergunta 1 do questionário.

Na segunda, na qual o objetivo específico condutor foi verificar se o ambiente de interação fronteiriço se configura como suporte espacial para a construção de uma identidade própria àquele território, tratamos a comunicação das Categorias *Territorialidade* e *Língua*, sendo a primeira em conjunto com a pergunta 2 do questionário e a segunda com parte do resultado obtido nas questões 4, 6, 7 e 11. Nesse ponto, a Categoria *Língua* assumiu condição de subcategoria, mas essencial à compreensão da principal – a *Territorialidade*.

Na terceira parte, orientada pelo objetivo específico de compreender o processo de instituição da política binacional de educação profissional entre o Brasil e o Uruguai, trouxemos a comunicação das Categorias *Origem e MERCOSUL* com o acréscimo da informação obtida por meio da pergunta 8 do questionário. Aqui, mais uma vez, a categoria *MERCOSUL* foi enquadrada como subcategoria na organização do conhecimento almejado.

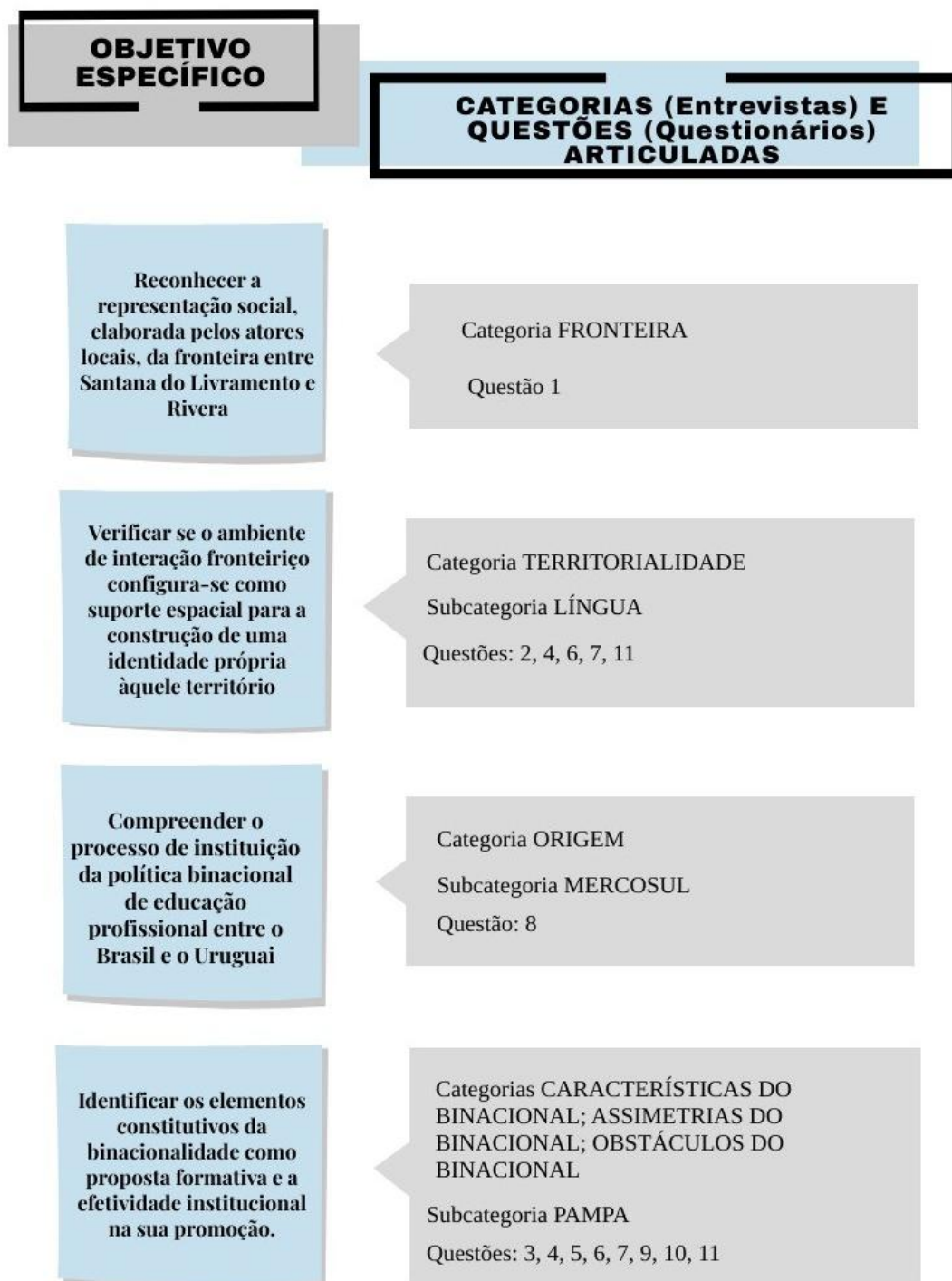
Na quarta, cujo objetivo específico condutor foi identificar os elementos constitutivos da binacionalidade como proposta formativa e a efetividade institucional na sua promoção, apresentamos as informações organizadas nas Categorias i) *Pampa*, ii) *Características do Binacional*, iii) *Assimetrias do Binacional* e iv) *Obstáculos do Binacional*, todas articuladas às questões 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11.

Na construção do texto apresentado a seguir, buscamos promover um verdadeiro movimento (despertado pelo todo) das partes ao todo (novamente). Nossa análise apresenta-se como integradora, no sentido de buscar promover não só o cruzamento dos dados obtidos por meio dos dois instrumentos e, logo, dos dois grupos de atores, mas sim de promovermos um diálogo entre eles, uma vez que são complementares e, em conjunto, são capazes contribuir na elucidação do conhecimento que buscamos sob o objetivo geral desta pesquisa – *contribuir para a compreensão das políticas de integração regional em fronteiras*.

Na Figura 13, está esquematizada a organização deste capítulo a partir da articulação entre os dados obtidos e os objetivos de pesquisa.



Figura 13 – Esquema de articulação dos dados em resposta aos objetivos de pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA FRONTEIRA

Ao definirmos a fronteira como pilar estruturante desta pesquisa, apresentamos, de início, o caminho percorrido pelas ciências, em geral, e pela Geografia, em específico, na construção do arcabouço teórico do conceito. Uma vez compreendidas as diferentes concepções pelas quais passou, nesta seção buscou-se elucidar como a representação social da fronteira corporifica o imaginário dos entrevistados em experiências coletivas e comportamentos.

Nas entrevistas, nossa intenção foi buscar compreender como a representação da fronteira era elaborada pelos gestores a partir do papel exercido por ela no planejamento, na tomada de decisões e na execução da política educacional conjunta. Nos questionários, junto aos estudantes, buscamos mensurar o grau de influência da fronteira no seu cotidiano, identificar quais atividades ou práticas eram desenvolvidas no país vizinho e a relevância que atribuíam a cada uma delas.

O ambiente de interação fronteiriço (local de entrelaçamento das diferentes atividades econômicas, sociais e culturais) estimula reações aos acontecimentos e forja determinada representação social, tornando-se necessário percebermos os interesses nele implicados para compreender a sua expressão a partir da comunicação comum a esses importantes atores.

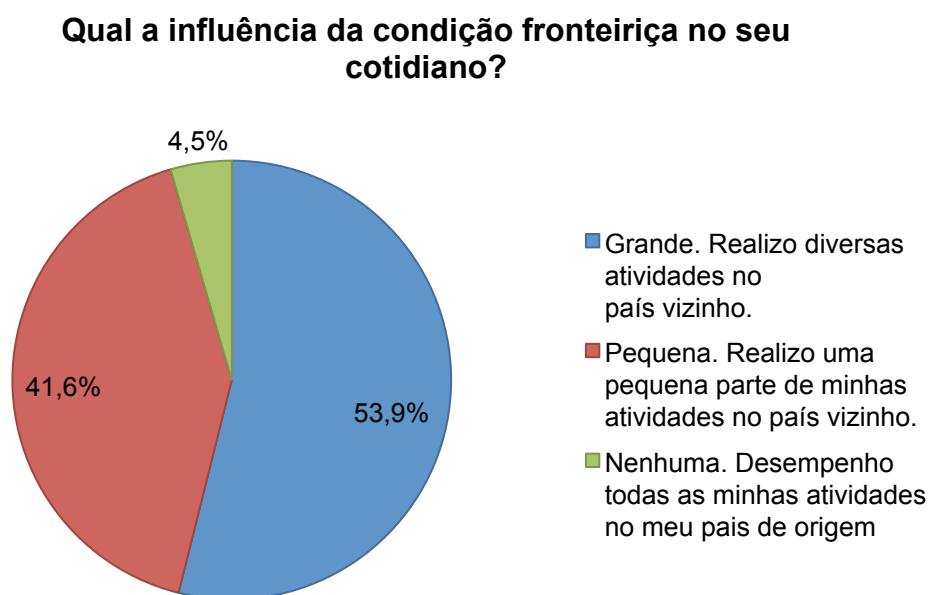
Para tanto, definimos a fronteira como a primeira categoria analítica e selecionamos, reunimos e organizamos as falas dos três diretores de escola, que permitiram extrair uma comunicação emergente sobre as interrogantes levantadas.

No questionário, apresentamos uma questão cuja primeira parte continha três alternativas para que os estudantes assinalassem a maneira como reconhecem a influência da condição fronteiriça no seu cotidiano: grande, pequena ou nenhuma. Para aqueles que reconheceram a influência, solicitamos que assinalassem quais atividades desempenhavam no país vizinho, podendo indicar quantas quisessem entre atividade profissional, atividades educacionais, atividades esportivas e de lazer, atendimento profissional (médico, serviços especializados ou gerais, etc.), compras de produtos do cotidiano (alimentos, roupas, eletrodomésticos, etc.) e preenchendo um campo em aberto para indicação de quaisquer outras. Por fim, solicitamos que atribuíssem o grau de importância dado por eles a cada atividade

assinalada, sendo possível optar entre muito importante, razoavelmente importante e pouco importante. Essa pergunta foi respondida por 97,8% dos participantes.

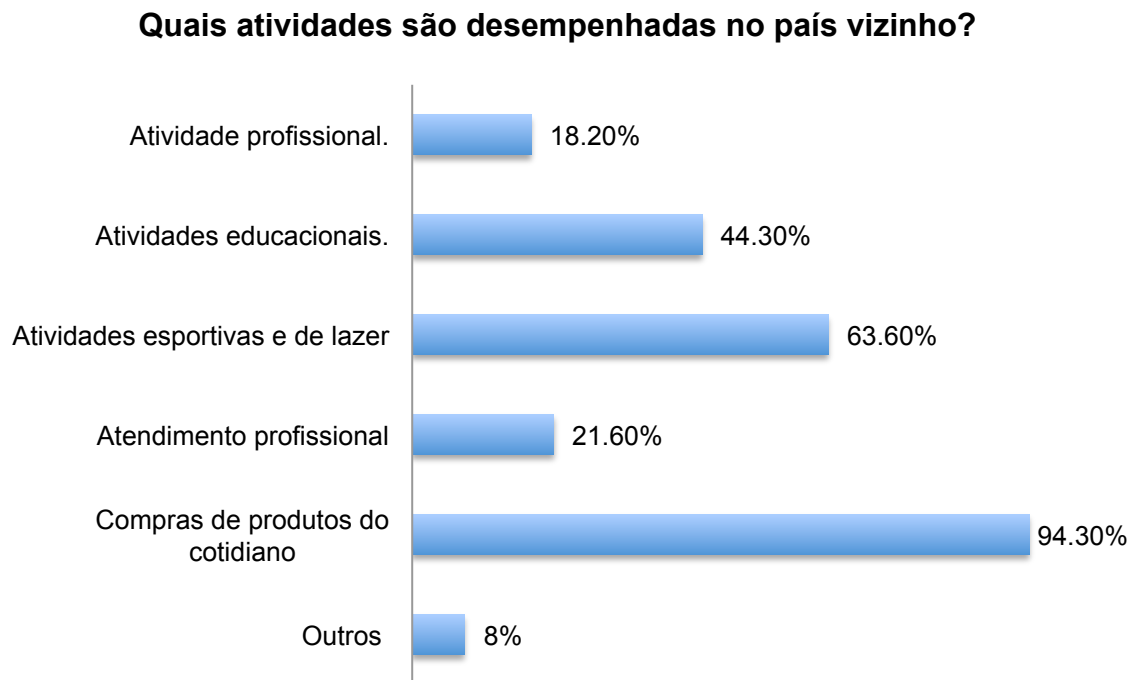
Indagados sobre o grau de influência da condição fronteiriça no seu cotidiano, 95,5% dos estudantes reconheceram sua influência, sendo que 53,9% identificaram como grande influência, já que realizam diversas atividades no país vizinho, e 41,6% como pequena, pois realizam uma pequena parte de suas atividades no país vizinho. Apenas 4,5% indicaram que realizam todas suas atividades no país de origem e, portanto, não reconhecem qualquer influência da fronteira (Gráfico 1). A partir disso, buscamos identificar entre aqueles que reconheceram a influência da fronteira, quais eram as práticas realizadas no país vizinho (Gráfico 2) e qual relevância elas assumem para eles.

Gráfico 1 – Questão 1: Influência da condição fronteiriça no cotidiano



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – Questão 1: Atividades desempenhadas no país vizinho



Fonte: Elaborado pelo autor.

A compra de produtos do cotidiano (alimentos, roupas, eletrodomésticos, etc.) foi a atividade mais presente nas respostas, sendo apontada por 94,3% daqueles que realizam atividades no país vizinho. Desse grupo, 37,3% atribuíram muita importância; 56,6%, importância razoável; 2,4% disseram ser pouco importante e 3,6% não informaram. Podemos perceber que, embora a compra de produtos figure como a atividade mais desempenhada no país vizinho, mais da metade daqueles que a reconhecem como tal atribuíram-na importância razoável, ou seja, intermediária; contudo, ao comparar o percentual total atingido por essa atividade em relação às demais, percebemos que foi a mais comum entre os fronteiriços.

Em segundo lugar, aparecem as atividades esportivas e de lazer, com indicação de 63,6% dos estudantes. Desses, 30,4% atribuíram muita importância; 35,7%, importância razoável e 33,9%, pouca importância. Nesse aspecto, é possível observarmos uma divisão equitativa entre os estudantes no que se refere ao reconhecimento da importância dessas atividades. Embora tenha sido a segunda atividade mais indicada entre as realizadas no país vizinho, o menor grupo atribuiu-lhe muita importância, configurando-se, inclusive, como aquela que teve a menor

importância reconhecida por aqueles que a indicaram entre todas as atividades apontadas.

A realização de atividades educacionais no país vizinho foi a terceira atividade mais realizada pelos estudantes, sendo assinalada por 44,3% deles. Desse total, 79,5% atribuíram muita importância; 5,1%, importância razoável; 10,3%, pouca importância e 5,1% não responderam. Por se tratar de estudantes vinculados às escolas binacionais, que, em grande parte, estudam no país vizinho, tínhamos como hipótese que essa atividade tivesse destaque entre aquelas desempenhadas no outro lado da fronteira, assim como esperávamos que fosse atribuído alto grau de importância a ela.

Embora as atividades educacionais tenham sido indicadas por menos da metade dos estudantes, foram elas que, entre todas, receberam o maior índice percentual de importância. Outro aspecto no qual cabe o comparativo é que, em termos absolutos, 31 alunos atribuíram muita importância às atividades educacionais, mesmo número que reconheceu como muito importante a realização de compras, contudo, embora as compras tenham sido a atividade mais indicada, o percentual de muita importância que lhe foi atribuído foi menor. Assim, podemos confirmar que a atividade educacional, embora seja a terceira mais realizada no país vizinho, foi a que apresentou maior percentual de avaliação de importância pelos alunos.

O atendimento profissional (médico, serviços especializados ou gerais, etc.) foi assinalado por 21,6% daqueles que realizam atividades no país vizinho. Para essa atividade, 31,6% atribuíram muita importância; 57,9% atribuíram importância razoável e 10,5%, pouca importância.

Entre as atividades disponíveis para serem assinaladas, a menos indicada foi a profissional. Ainda assim, consideramos relevante o percentual de 18,2% dos estudantes que indicaram que desenvolvem suas atividades profissionais no país vizinho. Desses, 58,8% consideram muito importante; 23,5%, importante e 17,64%, pouco importante.

O campo em aberto para que fossem citadas quaisquer outras atividades desempenhadas por eles no país vizinho foi completado por 7 estudantes (7,9%). As atividades indicadas foram visita à família (2 indicações), passeio e turismo (2 indicações), residência (2 indicações) e atividades culturais (1 indicação).

As informações obtidas a partir dessa questão, articuladas com a comunicação emergente das unidades de fala da Categoria Fronteira, nas entrevistas, permitiu-nos reconhecer como os fronteiriços descrevem a fronteira e identificar como as representações, ao serem partilhadas pelos atores, corporificam ideias em experiências coletivas e interações de comportamento.

A complexidade atribuída ao ambiente geográfico de fronteira, frente àquele simbolizado pelo limite, confirma-se na simultaneidade dos papéis de trocas e de tensões que foram constatados. Assim, a fronteira tratada como espaço socialmente construído, em uma perspectiva a partir do lugar, permitiu-nos contemplar as diferentes dimensões articuladas na individualidade peculiar dos interlocutores deste estudo.

Identificamos que a fronteira (representada enquanto linha) é percebida como algo imposto, demarcado e que, sob essa perspectiva, não é capaz de impedir a convivência entre os fronteiriços. A continuidade paisagística, o trânsito de trabalhadores e de consumidores contribuiu na percepção de continuidade e de integração espacial, conferindo a essa fronteira específica o caráter de Zona.

As unidades de fala a seguir comunicam o exposto:

(...) as nações colocam um marco. Mas quando tiramos uma fotografia de cima não sabemos onde está esse marco. As nações se dividem por rio, e colocam uma linha no meio do rio que nunca vamos ver. (...) Como vou conviver com um brasileiro se não rompo com as barreiras? (LEITE, 2018, 58:47).

Por isso acho que não tem fronteira geográfica. A gente fala no projeto região bioma pampa, é bem o bioma pampa mesmo, não tem um limite, tem o limite político, mas geográfico é aquilo que tá no sangue da pessoa. Tu vai ali comprar um sapato em uma loja em Livramento e tu vê gente uruguaia trabalhando, ou vem aqui e tem algum brasileiro (...). (PEREZ, 2018, 29:58).

Podemos perceber que, embora haja o reconhecimento do limite internacional como fator de materialidade do poder político estatal, a noção de zona emerge a partir da institucionalização dele, evidenciada pelo ambiente próprio de interação cotidiana.

Como uma importante singularidade resultante do espaço compartilhado temos o reconhecimento da necessidade de cooperação como forma de promoção efetiva da cidadania. Tal comunicação emerge das unidades de fala a seguir:

Rivera e Livramento tem uma característica que não se tem em outro lugar. É uma conurbação onde uma cidade precisa da outra para viver e, de preferência, se desenvolver mutuamente em igualdade de condições. O que

importa aos fronteiriços é que estamos vivendo em uma possibilidade mais ou menos igualada porque é a única coisa que nos faz crescer. (LEITE, 2018, 14:38).

Mas a demanda para os cursos binacionais é daqui da fronteira, então assim, não existe limite da linha divisória, não existe limite de dois países, é tudo uma questão de construção. (...) porque nós não nos dividimos, mas legalmente nos dividimos, então, para o ensino isso deveria ser criado. (GONÇALVES, 2018, 5:32).

Embora reconhecida a existência legal do limite, ele não obstaculiza as ações operadas cotidianamente, portanto as políticas sociais devem contemplar essa realidade. É claro aos fronteiriços que os serviços e o atendimento oferecidos pelos governos devem ser pensados e implementados de maneira a contemplar a totalidade dos cidadãos fronteiriços – nesse sentido, evidencia-se que o limite é reconhecido como algo definido politicamente, mas, no cotidiano, sua existência criou um espaço de interação e de compartilhamento tão complexo que impõe aos governos um planejamento quanto às políticas públicas e sociais que contemple essa peculiaridade. Estratégias que negligenciem tal condição tendem a acentuar as diferenças e gerar distorções ou, ao menos, ser menos efetivas.

A fronteira entre Santana do Livramento e Rivera, tipologicamente enquadrada no modelo sinapse ou viva e vibrante, favorece aos fronteiriços realizarem suas atividades cotidianas em ambos os lados, na busca por aproveitar as vantagens de que ora um lado, ora o outro, dispõe. Tal condição é reforçada pela ausência de uma aduana de controle quanto a esse trânsito. Tanto no Brasil quanto no Uruguai os controles de fiscalização encontram-se a alguns quilômetros do limite territorial, e sua atuação se dá no sentido de evitar o contrabando e o descaminho de produtos adquiridos no país vizinho.<sup>67</sup> Na proximidade do limite e no âmbito interno das cidades, esse controle não existe, e a compra de produtos para consumo local ocorre livremente, não sendo percebida como ilegalidade. Nesse sentido, constatamos que a compra de produtos figura como a atividade mais desempenhada no país vizinho.

As atividades esportivas e de lazer, ao serem identificadas como a segunda atividade mais realizada no país vizinho, reforçam que uma abordagem contemporânea sobre as interações transfronteiriças não pode limitar-se a aspectos

---

<sup>67</sup> Recentemente, na fronteira da zona rural, o exército uruguaio intensificou o controle de roubo de gado e do narcotráfico.

econômicos e de mercado; ao contrário, deve considerar que o lazer e o entretenimento permeiam a relação construída pela população envolvida.

A integração física entre as duas cidades, a ausência de um obstáculo material e a continuidade paisagística somam-se ao elevado grau de trocas e ao “saber passar” dos fronteirços, contribuindo para o sentimento de integração e de que o desenvolvimento e a melhoria das condições de vida de um lado estão ligados às condições do outro. Nesse sentido, as políticas sociais e, em especial, para o nosso estudo, as políticas educacionais, tem sua primazia em importância reconhecida.

#### 4.2 A TERRITORIALIDADE FRONTEIRIÇA

Ao identificarmos e analisarmos as práticas sociais (materiais e simbólicas) operadas pela população fronteira foi possível reconhecer que as representações sociais elaboradas são encaixadas socioespacialmente e consubstanciam-se a partir da fronteira como fato territorial gerador. Nesta seção, buscamos decifrar como o binômio dominação-apropriação permeia essas representações e se o estabelecimento dos vínculos e dos enlaces operados nesse espaço específico são capazes de revelar uma nova territorialidade.

Ao tomarmos a identidade fronteira como categoria analítica, buscamos verificar se a zona de fronteira se configura como referência espacial e suporte para a construção de uma identidade própria àquele território. Nossa intenção foi identificar se a condição fronteira é capaz de transfigurar a identidade nacional daquela população e, em caso positivo, se ocorre para os atores de ambas as nacionalidades ou de apenas uma delas.

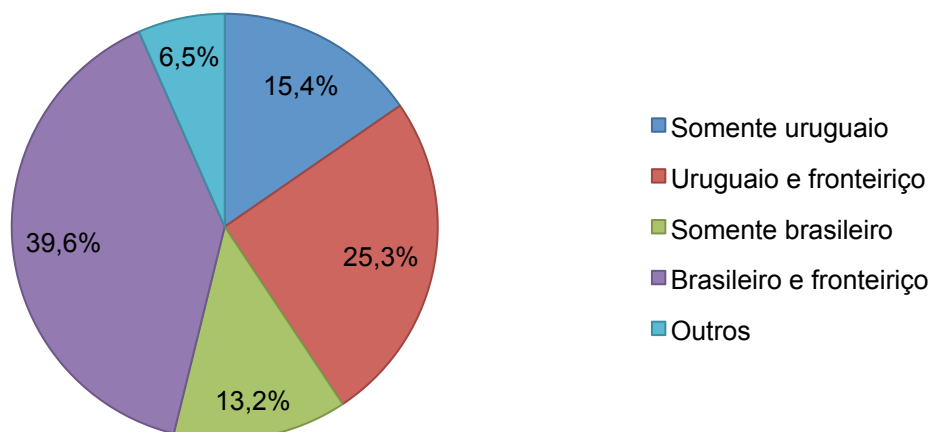
Para tanto, nos questionários, indagamos como os estudantes se reconheciam quanto à sua identidade territorial. Foram listadas as seguintes alternativas para serem assinaladas: somente uruguaio, uruguaio e fronteira, somente brasileiro, brasileiro e fronteira, e foi deixado um campo em aberto para que fosse indicada qualquer outra.

Essa questão foi respondida por todos os alunos e apresentou o seguinte resultado: somente uruguaio 15,4%, uruguaio e fronteira 25,3%, somente brasileiro 13,2%, brasileiro e fronteira 39,6%, outra 6,5%.



Gráfico 3 – Questão 2: Quanto à sua identidade territorial, você se reconhece como?

**Quanto à sua identidade territorial, você se reconhece como?**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Primeiramente é possível observarmos que, em ambas as nacionalidades, aqueles que acrescentaram a identidade territorial fronteiriça, além da sua nacionalidade original, foram superiores àqueles que se identificaram apenas pela própria nacionalidade. No total, 67,1% indicaram mais de uma nacionalidade.

Ao agruparmos as respostas por nacionalidade e considerarmos o resultado isolado de cada uma, verificamos que, entre os brasileiros, 25% identificam-se apenas como brasileiro, enquanto 75% identificam-se como brasileiro e fronteiriço; entre os uruguaios, 37,8% identificam-se apenas como uruguaio, enquanto 62,2% identificam-se como uruguaio e fronteiriço.

Na alternativa em aberto, 6,6% (seis alunos) indicaram possuir duas nacionalidades – a brasileira e a uruguaia – tendo, ainda, alguns desses acrescentado às duas a de fronteiriço. Quatro alunos fizeram referência a terem pais de cada uma das nacionalidades e à miscigenação no âmbito familiar, três identificaram-se como “doble chapa”<sup>68</sup> e dois disseram ser brasileiro, uruguaio e fronteiriço.

<sup>68</sup> “Doble chapa” é uma expressão usada na fronteira para identificar o indivíduo que tem dupla nacionalidade. Usualmente, diz-se daquele que é filho de pai brasileiro e mãe uruguaia (ou vice-versa). Sua origem está ligada à prática legal (já extinta) que permitia aos moradores das cidades da

Nas entrevistas, provocamos os gestores a discorrerem sobre a existência, ou não, de uma identidade fronteiriça. Assim, selecionamos as unidades de fala que comunicavam tal informação.

A sobreposição de identidades, assim como a miscigenação no âmbito familiar, apontada pelos alunos no campo em aberto, também estão comunicadas na unidade de fala a seguir:

Sim, eu acho que é único [Identidade fronteiriça]. Tu vê pela forma de caminhar na rua... Tu vai pra lá alguém vem pra aqui, a brasileira casa com uruguaio, e vice-versa, e tem família brasileira e família uruguaia. Tem muitos costumes que se misturam. Aquilo que a gente perde um pouco de identidade do próprio país. [...] Tu vai ali comprar um sapato em uma loja em Livramento e tu vê gente uruguaia trabalhando, ou vem aqui e tem algum brasileiro, “doble chapa”, que se chama... E são esses que tem mais vantagem pra se desenvolver e exercer o trabalho. (PEREZ, 2018, 29:58).

A coexistência espacial da população fronteiriça não apaga sua identidade nacional, contudo as estratégias socioterritoriais compartilhadas no espaço vivido fomentam a incorporação de costumes do outro e a construção de representações que são atribuídas a uma nova identidade resultante da convergência de interesses, da coesão do grupo e da relação com o espaço ao qual se referem. Essa identidade nova e alternativa não extingue a primeira, ao contrário, soma-se a ela, assumindo diferentes contornos na construção de um novo modelo simbólico.

Na unidade a seguir, assim como na anterior, é possível perceber o reconhecimento da identidade nacional e de sua importância no processo de internacionalização. Contudo, a identidade fronteiriça aparece como algo inerente à condição fática vivida cotidianamente e que se soma à nacional.

Somos um grupo de pessoas acima da amizade, somos profissionais, que temos bem claro o que é a UTU e o IFSul, que somos uruguaios e brasileiros com autoridade [...] Mas somos fronteiriços, ou seja, é preciso ter uma identidade clara para conquistar a internacionalidade. Se tu não tem uma identidade clara, não pode ser internacional. (LEITE, 2018, 53:30).

Em outra unidade de fala, destaca-se que o Estado, em nome da construção de uma identidade nacional, nega a realidade local e, nesse sentido, o tratamento dado à variação linguística é citado como exemplo conflitante entre um componente identitário que, embora valorizado localmente, não tem amparo oficial.

---

fronteira Brasil-Uruguai, ao realizarem o licenciamento de seus veículos, colocarem simultaneamente duas placas (chapas), uma de cada país.

Existe uma identidade fronteiriça [...]. Nós somos educados para um reforço de nacionalidade do século 19, de reforçar nossas identidades, onde? Pela língua oficial! Quem disse que a língua oficial é espanhol? É portunhol, nós temos um dialeto! [...] Temos uma facilidade de comunicação que outros não têm e essa capacidade é notável. (LEITE, 2018, 58:47).

Consideramos que a territorialidade não se reduz à sua base territorial, uma vez que compreende, simultaneamente, tanto uma dimensão interna quanto uma externa. No espaço em que focalizamos nosso estudo, a dimensão interna é representada pela zona de fronteira, pois se configura em referência espacial e suporte para uma identidade própria, já a dimensão externa pode ser associada aos territórios nacionais, dado que, tradicionalmente, as ações exercidas pelo Estado enquanto ator territorial são operadas a partir de uma sociedade imaginada como nacional.

Como resultado, evidencia-se um conflito territorial entre atores institucionais estatais e atores da coletividade local: de um lado, encontram-se as ações operadas em nome de uma unidade territorial nacional; de outro, o entendimento de que tais ações deveriam ser planejadas e executadas a partir do reconhecimento das demandas peculiares à singularidade da sobreposição territorial.

O antagonismo expresso por essas relações de poder, assim como a assimetria entre o poder institucional estatal e o dos atores locais, não tornam as identidades por si mesmas autoexcludentes. Ao contrário, as ações que implicam a qualificação territorial da zona de fronteira envolvem cada um desses aspectos, e seu enlace compõe a relação afetivo-simbólica de vínculo territorial a esse complexo espaço social.

Na unidade de fala a seguir, percebe-se a valorização quanto a esta nova identidade – a identidade fronteiriça – e a percepção de que sua construção, embora não seja amparada pelos governos centrais, é motivo de orgulho para a população local.

Eu fanático pela fronteira? Claro que sim, sou um homem da fronteira! Não me ofende que me chamem de “sei lá o que”, eu não gosto é que não me reconheçam [...] Não tenho vergonha de ser fronteiriço, eu me assumo [...] e não é editando uma lei que se resolve o problema e sim conscientizando gente, todas essas diferenças, não deveriam existir, nós temos que nos educar para a tolerância, diversidade, essas coisas. (LEITE, 2018, 1:02:03).

O histórico interesse por parte dos poderes institucionais centrais de afirmação de uma identidade nacional *versus* uma identidade regional alternativa não tem eficiência quando operado por meio da edição de leis restritivas, uma vez

que essas geram novos arranjos espaciais locais, muitas vezes, no sentido de contornar a imposição legal na busca por atender às demandas cotidianas.

O reconhecimento da territorialidade fronteiriça significa considerar a trama coletiva de significados e de representações historicamente construídas e socialmente adquiridas, resultantes das particulares formas de pensar, de valorizar o espaço e de diferenciar-se de outros grupos – mesmo daqueles que ora, ou simultaneamente, também, integram sua base territorial. A sobreposição de territorialidades e de temporalidades permite, dessa maneira, a transposição da base original e seu encaixe articulado à nova territorialidade.

Em suma, uma restrição legal perde sua eficiência na medida em que gera uma adaptação que, por sua vez, incorpora-se ao conjunto de práticas e de costumes que compõem e reforçam a identidade fronteiriça.

Essa identidade fronteiriça, enquanto fenômeno original, não se consubstancia em identidade autônoma, tampouco na soma das partes que a originam. Seu reconhecimento dá-se como um terceiro elemento que se agrega à nacionalidade original. Nesse processo, as identificações nacionais são sobrepostas pelo vínculo ao espaço vivido e pelo sentimento de pertencimento e de apropriação.

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de implementação de ações que fomentem a tolerância, reconheçam a situação fática e tragam legitimidade legal às práticas operadas no espaço compartilhado.

O conflito antes identificado (entre os interesses nacionalizantes do Estado e aqueles operados pelos atores das práticas do lugar) no âmbito linguístico ganha protagonismo na expressão das representações elaboradas no universo consensual dos fronteiriços.

As variações linguísticas resultantes do contato nas zonas de fronteira são amplamente abordadas e descritas em variados estudos (STURZA, 2010). Ao trazermos sua análise para essa pesquisa, fazemo-lo a partir da identificação do sentido de que a variação linguística articulada pelos fronteiriços assume enquanto marcador particular de sua identidade. Nesses termos, embora apresente robustez teórica para figurar como categoria autônoma de estudo, delimitamos seu exame como componente de significação da identidade fronteiriça e a posicionamos como uma subcategoria dela. Essa escolha não representa minoração de sua relevância – ao contrário, visto que reconhecemos a variação linguística articulada pelos fronteiriços como um de seus mais importantes marcadores identitários – mas sim, o

enquadramento que foi dado a esse componente como integrante da categoria que buscamos compreender.

No cotidiano, as duas línguas são articuladas como forma eficiente de comunicação. Entretanto, em situações distantes da região fronteiriça, seu uso evidencia a peculiaridade regional.

No início eu não entendia a língua, porque não era espanhol de *Freeshop*, mas hoje não, hoje é uma coisa muito simples, não falo espanhol, mas eu entendo [...]. Eu fui na amostra esses dias em Passo Fundo e levamos uns 30 alunos e eu levo alunos do Uruguai e eles não falam português, e chegando lá eles vão apresentar o trabalho deles em espanhol. E para eles está tudo muito tranquilo porque eles apresentam os trabalhos para nós em espanhol e ao chegar lá, com o banner dele todo escrito em espanhol, vai apresentar em espanhol. Mas o professor não está acostumado e não entende nada. Isso familiarizou tanto que parece que é natural entre Brasil e Uruguai, mas não é natural [...]. Então para nós se naturalizou esse binacional. (GONÇALVES, 2018, 25:06).

Ao articularem o português e o espanhol, os fronteiriços materializam não só a mistura, a troca e a mobilidade vividas na zona de fronteira, mas também o conflito. Embora o DPU seja reconhecido como uma forma eficiente de comunicação entre os seus falantes, para aqueles distantes dessa realidade é de difícil compreensão em um primeiro contato, portanto seu uso evidencia o pertencimento a um espaço social particular e, dessa forma, explicita o lugar político e identitário de seus falantes.

Esse modo particular de enunciar tem sua articulação dosada de acordo com a cena enunciativa.<sup>69</sup> A exigência quanto ao emprego formal de uma língua ou de outra, em determinados espaços e circunstâncias, cede lugar para a aceitação, e até mesmo para a valorização do uso do DPU nas relações cotidianas do espaço de enunciação fronteiriço, assim como serve de indicador de sua identidade territorial quando articulado fora dele. Como exemplo, traz-se, novamente, a unidade de fala, já apresentada anteriormente.

Quem disse que a língua oficial é espanhol? É portunhol, nós temos um dialeto. Eu trato de falar o espanhol culto que é o que se ensina na escola, mas hoje os linguistas estão dizendo que o espanhol tem que ser ensinado como segunda língua estrangeira e não como língua mãe. Temos uma facilidade de comunicação que outros não tem e essa capacidade é notável. [...] Como vou conviver com um brasileiro se não rompo com as barreiras?

<sup>69</sup> Sturza (2010, p. 87) define cena enunciativa como “aquela em que os elementos condicionantes constituem os sentidos dos enunciados que a compõem. A cena em que os sujeitos se enunciam, significando-se no espaço de enunciação fronteiriço”.

Ademais, me comunico em português e espanhol, embora não fale o português direito, mas o suficiente para ser entendido. (LEITE, 2018, 58:47).

Em diversos estudos, inclusive aqueles já realizados junto aos alunos dos cursos binacionais<sup>70</sup>, constatou-se que os uruguaios têm mais facilidade na compreensão da língua portuguesa do que os brasileiros com o espanhol, assim como percebeu-se que os uruguaios articulam com mais facilidade o DPU. Entre os fatores que corroboram para essa característica estão a intensa presença da televisão brasileira no Uruguai e questões econômicas e de trabalho, que acabam por atrair maior atenção dos uruguaios em relação ao Brasil do que o inverso (STURZA, 2006; CITOLIN, 2014).

Já notei algo próprio da fronteira que é que o uruguaio tem mais facilidade de se inserir no Brasil do que o brasileiro no Uruguai. O uruguaio se esforça mais pra aprender o “brasileiro” [...] E alguém de Livramento falar espanhol tu vê aquele sotaque bem brasileiro. Eu sei que meu português não é perfeito, mas eu vou lá e falo. (PEREZ, 2018, 36:03).

Eles [alunos brasileiros] dizem “devagar, devagar professor, você vai muito rápido”. Eu não sei se custa mais ao brasileiro ou se ele não faz muito esforço, acho que ele teria que fazer mais esforço. Mas é necessidade também, porque a gente daqui sempre teve muita necessidade de se comunicar com brasileiro, porque, a pessoa se acostuma a comprar lá [...] O povo de Rivera foi criado assim, então acho que isso tá na cultura já. Hoje em dia a Universidade da República tem disciplinas que estudam essa mudança social, que já é considerado um dialeto de fronteira, é legal até para identidade da região. (PEREZ, 2018, 38:33).

A fluente comunicação entre os fronteirizos, no trato de ações cotidianas, por vezes, esconde a dificuldade de comunicação e de compreensão quanto a termos mais específicos e peculiares de determinada área científica e profissional. Cientes disso e no intuito de instrumentalizar profissionalmente os alunos para atuação nos dois países, as escolas incorporaram o ensino da língua vizinha em seus currículos.

A política [conteúdo] a gente mudou pouco nas disciplinas, o que se agregou foi legislação e o idioma que é sempre importante. Temos alunos do curso agrário que vem do interior do município, como Vichadero, de zonas rurais. Então para eles, a inserção do português não é tão fácil porque eles não moram na fronteira. Quando a gente começa a tratar temas técnicos científicos os termos já são outros. É importante ter incorporado o idioma português e espanhol. E o mais importante é que as autoridades, inspetores técnicos, tenham isso presente na elaboração dos programas. Não é aprender a falar português ou espanhol por falar. (PEREZ, 2018, 15:12).

---

<sup>70</sup> Para mais detalhes ver MASCHIO, Alcione Jacques. **Educação técnica binacional na fronteira: inovação, conquistas e desafios**. In: Revista Thema. Pelotas, v. 11, n. 2, p. 60-73. 2014.

O aprendizado da segunda língua é visto como algo imprescindível. O currículo, ao enfatizar o ensino do idioma vizinho, contempla, sobretudo, alunos provenientes de regiões mais distantes da fronteira, os quais apresentam grande dificuldade com o idioma estrangeiro, assim como também instrumentaliza todos os estudantes no conhecimento formal das línguas, especialmente quanto aos termos técnicos de cada curso.

Eu fui criado na fronteira, tem coisas que são óbvias que no dia a dia a gente não se dá conta. Por isso a importância de saber os termos técnicos, corretos. O que digo para os professores é para qualquer área. A gente pensa que fala bem, mas é uma mistura que a usa para se comunicar. E quando vai para parte técnica falta. (PEREZ, 2018,17:22).

[...] os alunos têm Espanhol [no currículo]. É orientado a todos os professores que os alunos podem fazer perguntas em espanhol, responder prova em espanhol e o professor vai corrigir em espanhol, não pede para o aluno traduzir, isso já é consenso. É da política institucional. (GONÇALVES, 2018, 30:33).

Ainda que o ensino formal da segunda língua seja componente curricular, o DPU é aceito e operado no cotidiano das escolas estudadas. Tal orientação institucional está associada ao reconhecimento do papel que esta variação linguística assume no contexto social e cultural em que a escola está inserida, assim como ao seu alinhamento com o objetivo formativo – o qual consiste em um projeto de ensino binacional, implementado com vistas ao desenvolvimento regional conjunto da fronteira e de integração de seus cidadãos.

A variação linguística compôs o rol de alternativas apresentadas em diferentes perguntas do questionário. Assim, embora não tenha figurado pontualmente como questão, as informações constatadas quanto a esse importante componente resultam da articulação entre os dados obtidos nas perguntas 4, 6, 7 e 11 do questionário.

Na questão 4, buscamos verificar se houve contribuição do curso binacional no conhecimento e na compreensão das características culturais do país vizinho e, em havendo, reforçou-se aquele já existente ou permitiu a aquisição de novos saberes. Uma vez reconhecidos a contribuição e o reforço por quase a totalidade dos estudantes (95,6%), entre eles, a língua foi a característica mais indicada, sendo assinalada por 94,3% deles.

Na questão 6, ao serem indagados sobre quais saberes eram considerados indispensáveis para o efetivo exercício da binacionalidade, o domínio da língua

vizinha recebeu a indicação de 78% dos estudantes e, na questão 7, 66,7% reconheceram a contribuição do curso binacional nesse sentido. Em ambas as questões, os percentuais encontrados ficaram em segundo lugar entre as alternativas apresentadas, sendo que em primeiro ficou o conhecimento social e cultural sobre o país vizinho.

Embora haja similaridade nos questionamentos apresentados acima, a questão 4 permite verificar a contribuição dada pelo curso no aprendizado da língua, especificamente como componente cultural; a questão 6, a importância atribuída a esse conhecimento enquanto ferramenta para o exercício da binacionalidade e a questão 7, a consonância do ensino promovido nesse sentido. Por fim, na questão 11, ao procurarmos identificar quais os obstáculos percebidos para o exercício da binacionalidade, a falta de domínio do idioma vizinho posicionou-se em segundo lugar, ao ser indicado por 34,1%.

A análise conjunta das questões permitiu-nos verificar que o conhecimento do idioma vizinho é considerado indispensável para o exercício da binacionalidade (questão 6); nesse sentido, a falta de seu domínio configura-se como um dos principais obstáculos (questão 11). Também nos permitiu identificar que o curso binacional, consoante a isso, contribuiu significativamente no seu aprendizado (questão 7) e, especificamente no âmbito cultural, o idioma foi a característica mais aprendida ou reforçada pelos estudantes (questão 4).

Entendemos que a territorialidade fronteiriça diz respeito ao fazer daquela coletividade e que sua compreensão depende do estudo das ações operadas por seus atores, nas diferentes escalas. Nesse sentido, os cursos binacionais, ao reunirem nacionalidades, culturas e idiomas diversos, promovem o contato enunciativo e a emergência da língua como relevante componente de significação da nova territorialidade.

#### 4.3 INSTITUIÇÃO DA POLÍTICA BINACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O processo de instituição da política binacional de educação profissional entre o Brasil e o Uruguai, ainda que respaldado por políticas supranacionais operadas pelos Estados parte, é idealizado e posto em prática a partir da ação dos atores locais.



A existência de acordos que, ao menos em sua pretensão, estabeleçam diretrizes para a atuação conjunta dos governos na área educacional não é suficiente para concretizar tal anseio. Sua efetivação resulta mais de uma dedicação pessoal dos atores locais do que dos governos centrais.

Os avanços nas tratativas e na operacionalização do projeto de criação de uma parceria na área educacional partiram de demanda regional, que foi corporificada por iniciativas dos atores locais e encontrou consonância na conjuntura política existente à época, em ambos os países.

A afinidade política entre os governos do Brasil e do Uruguai, no início deste século, favoreceu a parceria na área educacional, tornando evidente que tal política se materializou por estar endossada pela convergência entre dois projetos de governo.<sup>71</sup>

Nós temos que entender que isso faz parte de uma luta pessoal [projeto binacional]. [...] Não sou muito adepto da política metida na educação porque acaba sendo ideologizada. [...] Mas, naquele momento, aconteceu como um alinhamento dos astros e passaram a ser ideologicamente amigos, coisa que estou em desacordo porque acredito que os países têm que agir de acordo com seus interesses e não tem porque serem amigos ou inimigos. Mas se for possível fazer parcerias como a que temos, mas não porque somos ideologicamente parecidos ou porque estamos sintonizados com os astros. Mas se tem um governo de esquerda no Uruguai e um de esquerda no Brasil e que tinham afinidade [...] O Itamaraty, que é outra coisa muito diferente do Brasil. Porque um governo passa, um governo entra e o Itamaraty segue sendo o Itamaraty... Isso é assim, eu aprendi com as negociações que nós temos. Se plantou uma brecha para educação. (PEREZ, 2018, 01:24).

Nós temos a fronteira com o Brasil que se descobriu com Lula e Dilma, pela questão da afinidade política [...] agora começamos a nos preocupar com o Brasil desde que Dilma caiu por haver uma afinidade ideológica, isso, a mim não me importa. (LEITE, 2018, 58:47).

Tem-se claro que políticas públicas direcionadas ao atendimento de demandas regionais, que visem à melhoria das condições de vida da população local, devem ser gestadas como projetos estruturais do Estado. No entanto, reconhece-se que a efetivação da parceria entre os dois países, em diferentes áreas, dá-se conjuntamente.

---

<sup>71</sup> Essa fase, no Brasil, tem início na primeira gestão do Governo Lula, em 2003 e segue até o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016 (CAMPOS et al., 2017; CARNEIRO; RUCKERT, 2015).

Os investimentos e os projetos na área da educação são percebidos como resultado de políticas de governo, e não de Estado, portanto são associados à conjuntura política vigente no momento de sua efetivação, ao invés de inseridos em um planejamento estratégico de longo prazo.

Tal percepção embasa a desconfiança quanto à presença e à capacidade contributiva dos atores centrais no planejamento e na construção de uma política duradoura direcionada ao atendimento das necessidades regionais.

Quando se começou a trabalhar nisso se dizia que era para desenvolver a fronteira, a capacidade técnica dos professores e alunos na região da fronteira. O que aconteceu, como sempre, o Sul Uruguaio encontrou uma oportunidade de [entrar] no assunto. Eu me associei com a negociadora brasileira e disse para ela das más intenções que teria [a UTU central] em ocupar os espaços dos professores fronteiriços e isolar deles toda capacitação. [...] Eu disse à senhora: “esses caras tão querendo botar um monte de gente de lá do sul, nos cursos daqui, e os professores daqui vão ficar sem a oportunidade de se desenvolverem”. Montevideu sempre teve capacitação, e a oportunidade para os daqui? (LEITE, 2018, 01:24).

Em princípio parecia tudo meio vago, e aí começamos com intercâmbio de gente de Pelotas pra dar alguns cursos de capacitação e intercâmbio com professores daqui até definir quais seriam as áreas de interesse pra começar aqui na fronteira. Aí surgiu a área ambiental que era uma coisa nova e na fronteira não tinha muito desenvolvimento, uma área que a gente via como muito promissora, [...] então [...] surgiram as propostas de iniciar o curso técnico de controle ambiental, no Uruguai, e de informática, no Brasil. (PEREZ, 2018, 00:48).

As primeiras ações práticas, propiciadas por meio de cursos de capacitação destinados aos docentes de ambos os países, foram norteadas pelo fomento a áreas estratégicas para o desenvolvimento regional fronteiriço. Nesse contexto, a abertura para a participação de docentes vindos de Montevideu, por exemplo, foi percebida como destoante e capaz de subtrair oportunidade dos professores locais.

O processo de criação do *campus* Santanense é associado à internacionalização da instituição e similar àquele ocorrido historicamente nas universidades brasileiras. Todavia, diferentemente deste – o qual foi regulado por uma série de normativas, instruções e requisitos – no caso da educação profissional, a ausência de um planejamento estratégico na sua execução levou a uma construção marcada por tentativas nem sempre bem-sucedidas.

[As universidades brasileiras] foram criadas a partir de um processo de internacionalização. [...] existia toda uma legislação com editais da Capes, CNPQ, [...] tinha todo um roteiro. [...] o binacional não é nada menos que uma internacionalização do ensino e, no caso, o ensino técnico. Foram criados os Institutos Federais, e a gente criou um monte de escolas novas,

e se pode alocar escolas em faixa de fronteira, mas é internacionalização de um roteiro que não estava escrito. (GONÇALVES, 2018, 0:54).

Uma das inquietações que tivemos com esta pesquisa foi a incoerência entre a quantidade de documentos e de acordos firmados sob a chancela do MERCOSUL, sobretudo no âmbito do MERCOSUL Educacional, e a ausência de quaisquer referências a eles no processo de institucionalização da parceria entre as escolas.

A convergência entre as diretrizes estabelecidas nos planos de ação do bloco e aquelas que compunham os planos pedagógico e institucional das escolas conduziram para a hipótese de uma estreita ligação entre as políticas integracionistas do bloco e a implementação do projeto ora estudado.

No intuito de buscarmos luz à ambiguidade constatada, durante as entrevistas, procuramos questionar os dirigentes das instituições quanto à sua percepção sobre a influência e a contribuição das tratativas ocorridas no âmbito do MERCOSUL e a implementação da parceria. Para tanto, enquadrámos as unidades de fala obtidas em uma categoria específica de análise.

Destarte, o que verificamos foi a inexistência de reconhecimento quanto à efetividade das intenções engendradas pelo MERCOSUL, assim como descrédito quanto a qualquer eficácia do bloco.

O MERCOSUL na educação não funciona. [...] não funciona em lugar nenhum, mas em todo caso na educação temos trânsito. (LEITE, 2018, 14:38).

[o MERCOSUL] só ficou na retórica. No discurso e nas boas intenções. (LEITE, 2018, 26:24).

Tudo que temos feito e conseguido, foi [...] pelo esforço de quem está aqui na fronteira e não por estar no MERCOSUL. (PEREZ, 2018, 27:56).

Não, não existe [contribuição do MERCOSUL]. Até porque o nome MERCOSUL caiu, para mim, em desuso nos últimos tempos. [...] talvez o MERCOSUL fortalecido seja um dos encarregados de muitas questões legais que nós podemos alavancar. (GONÇALVES, 2018, 19:43).

Apesar do grande número de documentos firmados no âmbito do MERCOSUL Educacional, não há reconhecimento de ação concreta ou específica que tenha resultado na efetivação da parceria institucional com vistas à oferta dos cursos binacionais na fronteira do Brasil e do Uruguai.

Os avanços são associados ao esforço e à mobilização dos atores locais, amparados por negociações bilaterais entre governos. O MERCOSUL é percebido

como algo distante, associado aos interesses centrais de cada país e que não é capaz de atender às demandas da população fronteiriça ou efetivá-las.

Por outro lado, os comitês locais – em sua maioria desvinculados do bloco – são apontados como espaços de diálogo e que permitem a participação conjunta e democrática no atendimento das demandas apresentadas.

E há uma coisa: nós nos encontramos com todos como se estivéssemos na ilegalidade, transgressores totais. Aquilo que podíamos fomos solucionando. Principalmente duas questões: o comitê gestor e o comitê pedagógico. O comitê pedagógico para questões regionais vai trazer as questões daqui. O comitê gestor foi fundamental, porque foi quem estudou todo território, toda problemática desapegada da retórica política, partidária e nacionalista. (LEITE, 2018, 26:24).

[por meio do] comitê pedagógico nós vamos, como se diz aqui na fronteira: “fazendo o caminho à vontade”. Temos algumas [participações] de alunos, de professores, e a gente vai se reunindo. Às vezes não é tão fácil nem tão fluido, a comunicação demora. São problemas que a gente tem. (PEREZ, 2018, 19:23).

O que precisaria pra que isso fosse mais rápido? É ver na nossa Reunião de Alto Nível (RAN), onde se reúnem todos os representantes das embaixadas e ministérios que compreendem o MERCOSUL, e estão interessados nessa causa, que ali as decisões fossem tomadas e nós tivéssemos um processo mais rápido de condução [das ideias apresentadas]. [...] Já foi colocado em reuniões de anos atrás, vamos ter que colocar novamente, pois não sanamos o problema ainda. Essa porosidade entre a ideia e a criação do mecanismo é um dos entraves. (GONÇALVES, 2018, 12:32).

Os impasses que se impõem ao MERCOSUL, frequentemente associados à conjuntura política dos Estados parte, dificultam a execução e a consolidação da supranacionalidade presente nas intenções do bloco. Assim, a criação de comissões e comitês locais para regular e ampliar a cooperação em diferentes áreas sobressai frente à institucionalidade dos projetos integracionistas do MERCOSUL, considerados atrasados em relação à dinâmica regional e ao nível de organização dos atores locais.

Nesses termos, constatamos que o acordo celebrado entre o IFSul e o CETP-UTU sustenta-se em um histórico de tratativas articuladas na escala binacional<sup>72</sup>, e não naquelas operadas no âmbito do MERCOSUL.

---

<sup>72</sup> Dentre essas, destacam-se como principais: o Estatuto da Fronteira entre Uruguai e Brasil (Dezembro/1933) e seu ajuste complementar (Maio/1997); o Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica (Junho/1975); o Acordo de Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios (Agosto/2002); e o Acordo para Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços (Abril/2005) (CINTOLIN, 2013; DINIZ e SILVA, 2016).

Ainda no sentido de compreendermos o caminho percorrido na institucionalização da parceria supranacional, identificamos relevante distinção na implementação do projeto por parte dos gestores. Entre os dirigentes centrais (reitores das instituições), havia inicialmente a intenção de criar uma escola binacional gerida em conjunto e com cursos direcionados ao desenvolvimento regional. Contudo, frente aos diversos obstáculos burocráticos e operacionais inerentes à criação de uma escola que atendesse às normativas legais de ambos os países, a criação de cursos binacionais ofertados nas escolas de cada país foi a alternativa encontrada. Assim, alunos de ambas as nacionalidades podem optar pelo curso pretendido, independentemente da nacionalidade e da escola, desde que o curso seja disponibilizado na condição de binacional.

O procedimento utilizado para viabilizar a diplomação com duplo reconhecimento foi matricular todos os alunos dos cursos binacionais nas duas escolas, independentemente da escola frequentada de fato. Dessa maneira, eles podem usufruir os recursos disponibilizados por ambos os Estados e ter acesso à assistência estudantil ofertada por cada um, uma vez que estão vinculados às duas instituições simultaneamente.

As duas escolas uruguaias – UTU e Polo Educativo – atuam há anos em Rivera e são amplamente conhecidas pela população uruguaia. Nessas escolas, houve a criação de cursos binacionais ou a adaptação de cursos já existentes para essa nova condição. No lado brasileiro, não havia uma escola do IFSul na cidade, e tal fato demandou a construção de um *campus* para viabilizar a parceria. Assim, o *Campus* Santana do Livramento foi planejado e implementado, desde seu início, para atender ao projeto da parceria binacional; portanto, todas as ações e todos os cursos criados no *campus* são permeados pela busca em efetivar a parceria e em promover a binacionalidade como proposta formativa.

Essa assimetria é significativa na medida em que gera uma percepção diferenciada entre os dirigentes das escolas: para os uruguaios, é claro que suas escolas são nacionais e que ofertam alguns cursos na condição binacional; para os brasileiros, ao contrário, em razão da necessidade de realização de um planejamento complexo na implementação de um novo *campus* que extravasasse o âmbito nacional, tem-se a percepção de que o *campus* é binacional em sua essência e integralidade.

É possível visualizarmos claramente a diferença de concepções na comunicação dos três diretores entrevistados. A sequência de falas trazidas a seguir, embora seja longa, explicita tal dicotomia por parte desse grupo de atores.

[...] os dois chefes se reuniram, o diretor de Pelotas e o presidente da UTU, e decidiram fundar uma escola binacional e aí começou a discussão [...]. [Para criação de uma] Escola binacional há situações que não serão solucionadas [...] porque tem todo trâmite político: onde vai estar, que dinheiro temos, [...] como vamos atrair [alunos] para essa escola nova? Vamos fazer cursos binacionais! Por que os cursos? Porque eles serão dados aqui e lá, com a infraestrutura que tem ou que terá em cada país. (LEITE, 2018, 14:38).

A diferença entre UTU e IFSul, é que o campus do IFSul foi pensado como binacional e esses daqui já existiam, tanto escola técnica quanto a agrária, e a gente foi incorporando e vendo quais tem mais inserção no âmbito binacional. (PEREZ, 2018, 44:29).

Hoje a gente não é escola binacional, a gente é escola com curso binacional, isso ficou posto sobre a mesa no princípio. Escola binacional é muito complicado fazer. Fizemos cursos binacionais, pois isso é mais fácil. Esse sonho nasceu das autoridades brasileiras e uruguaias. Escola binacional é muito complicado. É o que eu vejo. Escola binacional pode ser um projeto, mas depende muito das pessoas e do governo. (PEREZ, 2018, 54:01).

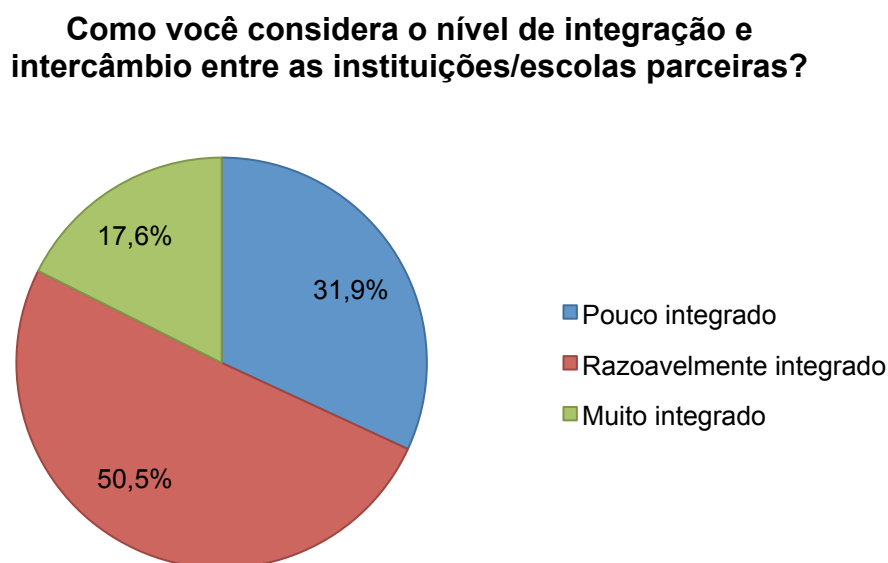
Cada vez mais eu acredito que [o campus] é binacional por tudo, pela cultura que circula, pelas necessidades que nós temos. Se fossemos um campus brasileiro que recebe alunos uruguaios, eu não precisaria me importar com a legislação uruguaia, com a segurança e com uma linha de ônibus. Quando eu começo a pensar em uma linha ônibus, num projeto maior para curso superior, no desenvolvimento do ensino do norte do Uruguai e na metade sul do Rio Grande do Sul juntos [...] Então sem dúvida nós somos um campus binacional. (GONÇALVES, 2018, 18:13).

Em nenhum momento nós pensamos em curso de revalidação [...] É diploma binacional, sempre. Essa é a ideia desde o princípio e que essa ideia seja sustentada por todos dentro do campus, porque esse é nosso diferencial. E nós soubemos da importância disso, a revalidação a gente faz aí no Brasil, agora binacional só nós fazemos. (GONÇALVES, 2018, 46:58).

Quanto à contribuição dos estudantes no atendimento ao objetivo desta seção, embora não tenham figurado diretamente na fase de planejamento e de instituição do projeto, entendemos que são capazes de informar, com propriedade, como avaliam o nível de integração atual das instituições. Assim, por meio da questão oito do questionário, buscamos verificar como consideram o nível de integração e de intercâmbio entre as instituições e escolas parceiras. Para tanto apresentamos três alternativas para marcação: pouco integrado, razoavelmente integrado e muito integrado.

Como resultado, verificamos que metade dos estudantes (50,5%) avaliaram a integração e o intercâmbio entre as escolas como razoável. A alternativa “pouco integrado” foi indicada por 31,9% e “muito integrado”, por 17,6% (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Questão 8: Nível de integração e intercâmbio entre as instituições parceiras, segundo os estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA BINACIONALIDADE

Na instituição da parceria, no campo da educação profissional, a definição e a criação dos cursos binacionais, como já vimos, ocorreu a partir da identificação das demandas locais e com vista ao desenvolvimento regional.

Nesse sentido, na fase de categorização, percebemos que espontaneamente o Bioma Pampa<sup>73</sup> foi citado pelos três entrevistados como importante elemento condutor no planejamento e na prática das ações institucionais. Embora mencionado apenas uma vez por cada um deles, as falas articulam-se, permitindo o

<sup>73</sup> O Pampa é um bioma que se estende pelo Brasil, Uruguai e Argentina. Originalmente, no Uruguai, cobria a totalidade do território; no Brasil, está restrito ao Estado do Rio Grande do Sul, correspondendo a, aproximadamente, 176.500 km<sup>2</sup> – o que equivale a 63% do território estadual e a 2,07% do território nacional.

reconhecimento da representatividade da comunicação emergente e conduzindo-nos, assim, à criação de uma categoria específica para o pampa.

O bioma apresenta grande biodiversidade e patrimônio cultural. Possui amplo aproveitamento econômico, principalmente com atividades agrícolas e agropecuárias, cuja expansão tem impactado fortemente na degradação e na descaracterização da paisagem natural.

Devido à presença e à continuidade espacial nos dois lados da fronteira, assim como pelo imaginário cultural intrínseco ao Pampa, o bioma é valorizado como elemento comum e elo entre os fronteiriços. Sua multidimensionalidade (econômica, social, cultural e ambiental) é articulada no planejamento institucional como estratégia mobilizadora, com vista à promoção do desenvolvimento regional da fronteira.

Outra coisa que nós fizemos é trabalhar as linhas de carreiras e de ensino dentro do bioma pampa. [...] fica muito mais fácil eu desenvolver através do bioma ou das características eu abrir um curso de Análise de Sistemas aqui ou abrir um de Mecatrônica no Uruguai [...]. Eu tenho que ver dentro das linhas e planejar a partir do bioma. (GONÇALVES, 2018, 41:42).

Nosso testemunho corrobora com tal constatação, uma vez que, no ano de 2014, tivemos a oportunidade de desenvolver um projeto de ensino transdisciplinar (junto às turmas dos cursos técnicos integrados do *Campus* Santana do Livramento), cujo tema gerador foi o Bioma Pampa. Essa experiência apresentou ótimos resultados pedagógicos e evidenciou que o bioma é um elemento fortemente presente nas representações dos fronteiriços e um relevante constituinte da dimensão binacional.<sup>74</sup>

Além dessa categoria, surgida espontaneamente, outras três, previamente estabelecidas, serviram de orientação na seleção das unidades de fala, somando-se à primeira, no intuito de identificar os elementos que permeiam a dimensão binacional. São elas: Características da binacionalidade, Assimetrias na binacionalidade e Obstáculos à binacionalidade.

---

<sup>74</sup> Para maiores detalhes sobre o projeto ver: AMORIM, M. E. de; MELLO, L. M. de. Projeto (Re) descobrindo o Pampa: uma nova experiência transdisciplinar aplicada aos cursos técnicos integrados binacionais. IN: DINIS, M. A. P. **Cursos Binacionais: Relatos de uma experiência inovadora.** Santana do Livramento: Ed. Cia do Ebook, 2015. Páginas 122-134.



Nessa ordem e em articulação às questões apresentadas no questionário – que nos permitiram fazer a avaliação da efetividade institucional na promoção da binacionalidade como proposta formativa –, passamos a tratar das informações e do conhecimento construído.

A parceria na área educacional, com a oferta de cursos binacionais em Santana do Livramento e Rivera, abriu as portas das escolas a todos os cidadãos, independentemente da nacionalidade e do local de residência. Com a maior divulgação da proposta formativa entre as pessoas, recentemente tem se percebido aumento na procura por parte de alunos residentes em regiões mais distantes da fronteira.

[...] hoje nós tivemos no processo seletivo mais de 5 ônibus. Acho que uns 6 ônibus vieram de Tranqueiras, Vichadero e de outros lugares, porque o binacional não é Santana do Livramento e Rivera, o binacional é Brasil e Uruguai, ele se fortifica em Santana do Livramento e Rivera porque aqui estão as duas escolas e estão coladas aqui, mas eu posso receber alunos de Rosário, São Gabriel e de outros municípios. (GONÇALVES, 2018, 0:54).

O objetivo [do binacional] é Brasil e Uruguai. É claro que os Institutos estão alocados pra atender as necessidades regionais e nós temos que atender essas necessidades. Mas nada impede que um aluno [de outras regiões] venha para cá estudar com a gente. (GONÇALVES, 2018, 5:32).

Podemos perceber que a área de abrangência e de atendimento social das escolas extravasa a zona de fronteira, contudo tal constatação não desvia do objetivo institucional; ao contrário, é vista como a materialização da integração dos dois países e consoante a ele.

Essa forma de atuação tem resultado em maior visibilidade e reconhecimento para as instituições. A credibilidade atribuída à efetividade da parceria tornou-as referência, motivando interesses e iniciativas em diversos âmbitos sob a chancela da cooperação binacional. Festivais, encontros, projetos privados e reuniões em diferentes escalas têm se intensificado, cada vez mais, em combinação com a participação do IFSul e da UTU, desde seu planejamento até sua execução.

Eu acho que tem um mover diferente do que tempos atrás. A gente tá querendo se juntar. Outro dia a gente estava querendo juntar várias instituições aqui da fronteira, da região e isso é bom. (PEREZ, 2018, 28:52).

[...] muitas coisas vão surgindo hoje com o nome binacional. [...] Nós temos uma proposta de criação de um restaurante e os proprietários vieram conversar com a gente pois é binacional. O SIEPE [Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão], é um salão binacional, porque é construído entre Brasil e Uruguai. (GONÇALVES, 2018, 5:32).

É claro que ela [fronteira] tem peculiaridades. Todos os projetos aqui [...] serão diferentes e nós vamos conversar com outras instituições. [...] mas eles nos dão a percepção de que pode ser construído um acordo binacional, pode ser construído um projeto binacional onde dois países podem conviver cada vez mais em harmonia, construindo um projeto juntos. [...] cada vez mais, os projetos binacionais terão nossa referência. Jaguarão, que é um campus avançado, nos tem como referência e outros no Brasil [também] terão. (GONÇALVES, 2018, 21:29).

Frente ao resultado observado, há interesse de ambas as instituições na ampliação da oferta de cursos, sempre atentos ao atendimento das demandas locais, visto que a proposta formativa é reconhecida por proporcionar qualificação profissional e contribuir na fixação da população.

Agora está se querendo avançar e começar ano que vem [...] com o primeiro curso integrado binacional do lado uruguaio. (PEREZ, 2018, 10:57).

[...] nós pedimos turismo binacional [...] por estar em função das necessidades daqui e desenvolver localmente a fronteira. Como gastronomia e hotelaria, por exemplo. É necessário rever onde estamos falhando, reformular o curso e colocar como binacional. (LEITE, 2018, 53:30).

Contudo, embora haja evidentes vantagens que se constituem em orgulho e motivação para muitos, constatamos que a implementação da cooperação na área educacional não é unanimidade entre os atores locais. A unidade de fala trazida a seguir expressa, quase clandestinamente, a desconfiança e a divergência quanto ao direcionamento dos recursos estatais.

O curso binacional é uma boa oportunidade das pessoas se formarem. Ficarem na sua terra ou se expandirem sem precisar revalidar o título. Vou contar um segredo que tenho escutado de outras pessoas: “ah não dão oportunidade pros meus e tão dão pros outros”, tem esse outro olhar. Eu vejo pelo lado que estou lutando e como gestor eu promovo os cursos binacionais porque a nossa instituição sempre foi de gerar oportunidades aqui no território, já escutei outras pessoas que vieram me questionar dizendo “ah tu vai dar ensino de graça pra brasileiro?”, mas eles também tão dando ensino de graça pra uruguaio. É outro olhar e nossa intenção com os cursos binacionais não é parecer que estou tirando o lugar de um uruguaio ou brasileiro, pelo contrário, é dar uma nova oportunidade a eles. Eu penso sempre como gestor de um centro educativo, sempre pra ajudar as pessoas. (PEREZ, 2018, 55:27).

Ainda assim, a despeito da relevância da informação trazida, o reconhecido entrelace na zona de fronteira reforça a necessidade de articulação conjunta, por parte dos Estados e dos atores locais, na propositura de políticas públicas e na oferta de serviços de atendimento às peculiaridades daquele espaço.

Em contrapartida ao revelado na fala citada anteriormente, nas unidades a seguir, percebemos que a dimensão binacional contempla objetivos que são comuns aos atores de ambas as nacionalidades, visto que, para além da continuidade física, o elevado grau de integração das atividades econômicas, sociais e culturais mostra a percepção quanto ao caminho a ser seguido no trato das demandas regionais.

As experiências binacionais no mundo e na América Latina funcionam, mas com problemas, nunca chegaram a ter o que tem aqui. (LEITE, 2018, 31:07).

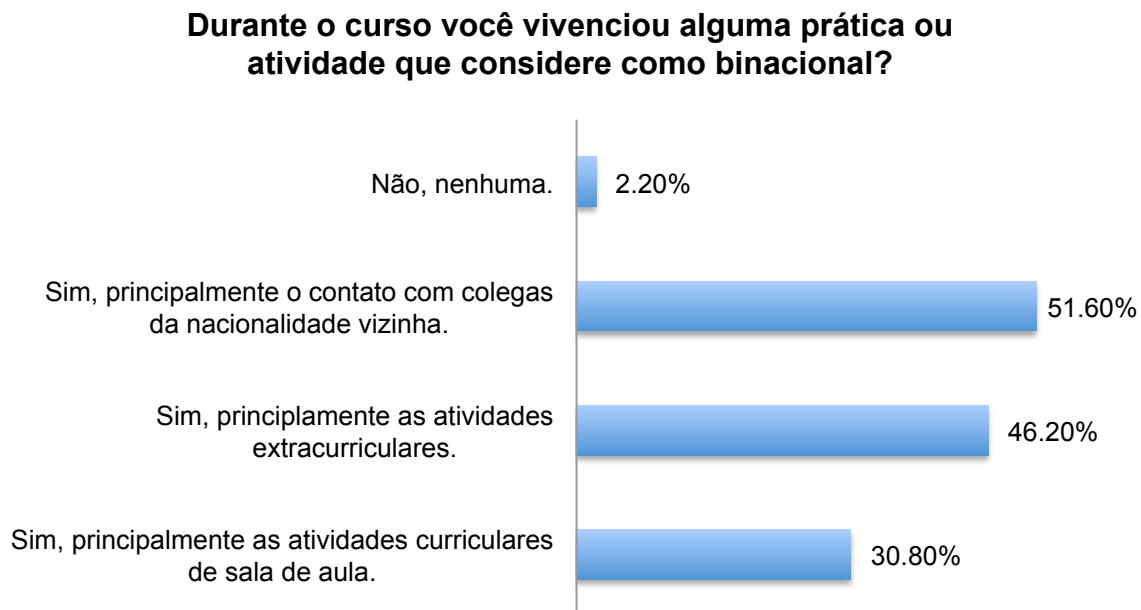
[...] nosso interesse é ser binacional, então não há dissenso nisso, porque não tem um binacional uruguaio e um binacional brasileiro, somos binacionais. [...] os objetivos estão definidos e acreditamos na mesma coisa. [...] Estamos mesclados geograficamente e antropologicamente [...] precisamos dialogar. E assim funciona o binacional, [...] temos uma ideia comum que não é do Brasil nem do Uruguai, é binacional. As dificuldades [...] são as mesmas. [...] Prioridade é o binacional que é, praticamente, o único no mundo. [...] nós estamos fazendo história e os alunos não sabem, porque eu sempre digo: enquanto os outros levantam barreiras nós destruimos barreiras. Nós destruimos barreiras para atender a população que está aqui, há coisa mais bonita no mundo que isso? Não há! (LEITE, 2018, 1:02:03).

Uma vez que a formação educacional é promovida por meio da participação em um curso binacional, buscou-se identificar se os estudantes teriam vivido alguma experiência durante o curso. Em caso positivo, foi solicitado que indicassem, entre as apresentadas, em que grupo elas melhor se inseriam: atividades curriculares de sala de aula, atividades extracurriculares (estágio, atividades de pesquisa e de extensão, feiras e eventos), contato com os colegas da nacionalidade vizinha, ou ainda, que apontassem em um campo em aberto quaisquer outras.

Apenas 2 alunos (2,2%) assinalaram não ter vivenciado qualquer atividade binacional durante o curso, ou seja, 97,8% reconheceram ter experienciado alguma atividade binacional.

O contato com os colegas da nacionalidade vizinha foi a atividade em que mais se reconheceu a vivência da binacionalidade, sendo indicada por 51,6% dos alunos. Em segundo lugar, as atividades extracurriculares, com 46,2% de incidência e, em terceiro, as atividades curriculares, com 30,8%. O campo em aberto não foi preenchido por nenhum aluno.

Gráfico 5 – Questão 5: Práticas ou atividades consideradas como binacionais

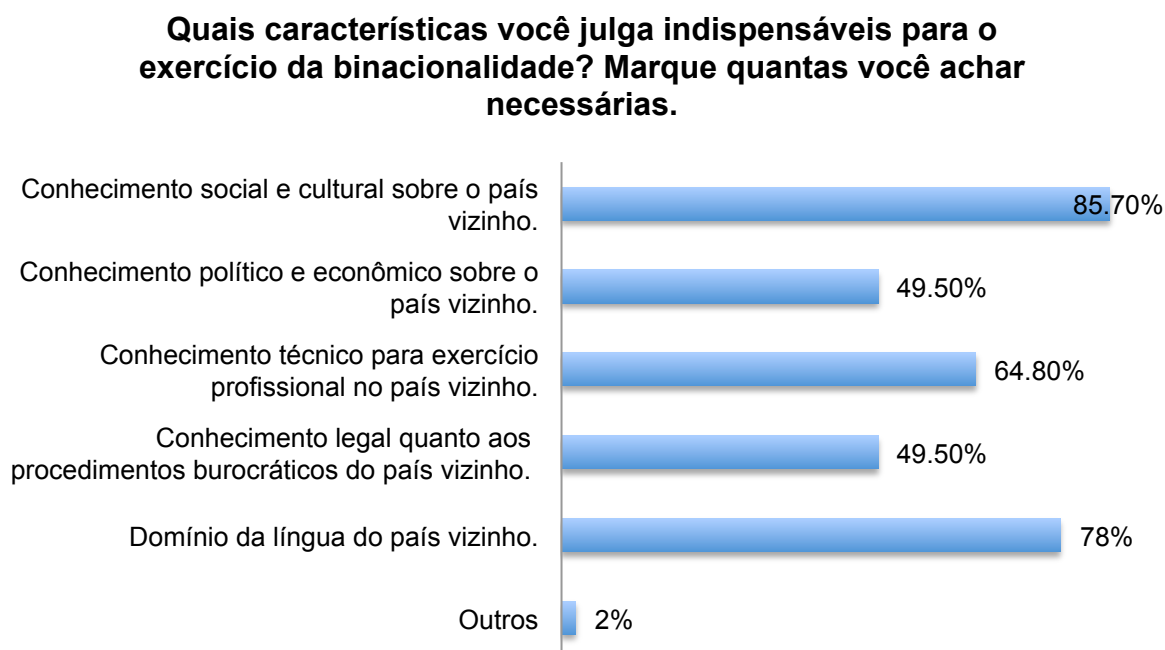


Fonte: Elaborado pelo autor.

Na questão seis (Gráfico 6), buscamos identificar quais são os saberes que os estudantes julgavam indispensáveis para o efetivo exercício da binacionalidade. Para tanto, listamos cinco alternativas, a fim de que indicassem quantas quisessem, assim como um campo em aberto para que quaisquer outras pudessem ser registradas.

O conhecimento social e cultural sobre o país vizinho foi o saber mais indicado, sendo reconhecido por 85,7% dos estudantes como indispensável para o exercício da binacionalidade. Em segundo lugar, o domínio da língua vizinha, com indicação de 78% dos estudantes. Em terceiro, com 64,8%, foi apontado o conhecimento técnico para o exercício profissional. O conhecimento político e econômico, assim como o legal (quanto aos procedimentos burocráticos) do país vizinho foram indicados, cada um por 49,5% dos estudantes. Apenas dois alunos (2,2%) completaram o campo em aberto indicando “adquirir a identidade fronteiriça” e “conhecimento territorial”.

Gráfico 6 – Questão 6: Saberes considerados indispensáveis para o exercício da binacionalidade



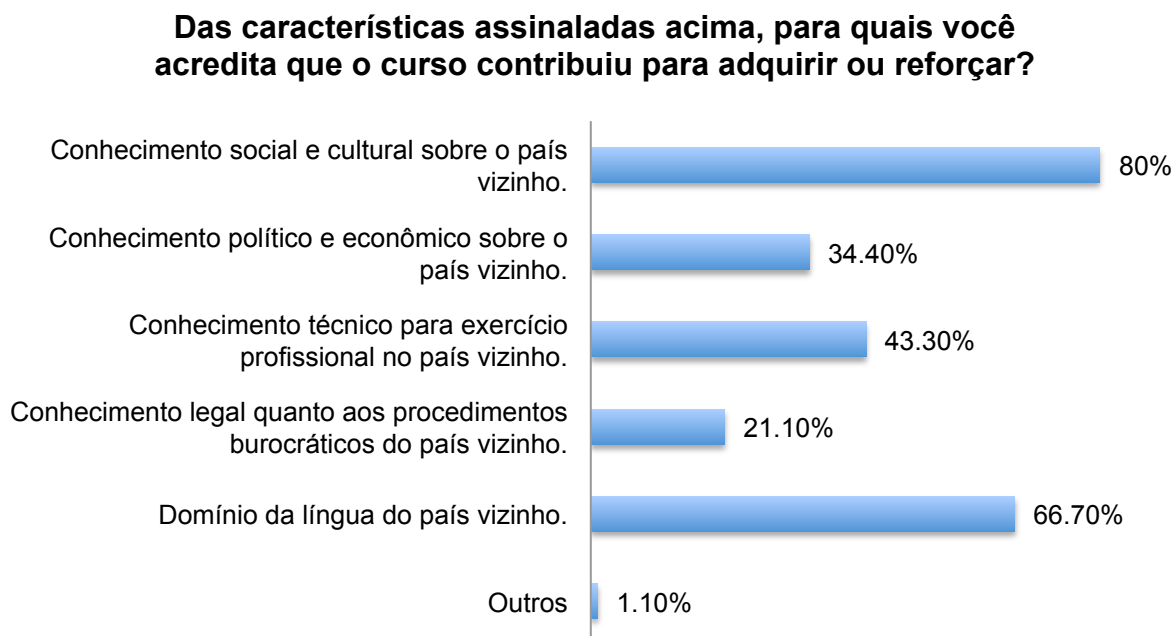
Fonte: Elaborado pelo autor.

As mesmas alternativas apresentadas na questão anterior foram utilizadas na questão 7 (Gráfico 7), para avaliarmos, nesse momento, entre os saberes indicados como essenciais, para quais deles o curso binacional contribuiu no sentido de que os alunos os adquirissem ou reforçassem.

O conhecimento social e cultural sobre o país vizinho, novamente, foi a opção mais indicada, sendo reconhecido por 80% dos estudantes. O domínio linguístico foi indicado por 66,7%, ficando, novamente, em segundo lugar, assim como, em terceiro, o conhecimento técnico para o exercício profissional, com 43,3%. Podemos perceber que os três saberes avaliados como indispensáveis figuraram, na mesma ordem, como aqueles para os quais a escola contribuiu e quais reforçou.

Quanto ao conhecimento político e econômico do país vizinho, 34,4% dos estudantes indicaram que aprenderam ou reforçaram durante o curso, e 21,1% disseram ter adquirido ou reforçado o conhecimento sobre aspectos legais e burocráticos. Nenhum aluno preencheu o campo em aberto.

Gráfico 7 – Questão 7: Saberes indicados como essenciais e para os quais o curso binacional contribuiu na aquisição e/ou no reforço



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, por meio da leitura conjunta das respostas obtidas nas questões seis e sete, foi possível verificarmos que há coerência entre o saber considerado indispensável pelos estudantes para o exercício da binacionalidade e aqueles promovidos pelas instituições.

Por outro lado, também se verificou que o conhecimento burocrático e legal foi o saber que apresentou maior diferença entre aqueles avaliados como indispensáveis e os que a escola foi capaz de proporcionar, visto que 49,5% dos estudantes o avaliaram como essencial, e apenas 21,1% reconhecem que a escola contribuiu nesse sentido. Tal informação corrobora com aquela constatada na questão 11, na qual buscamos descobrir os principais obstáculos percebidos para o exercício da binacionalidade – aspecto que detalharemos mais adiante

Embora seja reconhecida uma carência de dados e de informações quanto ao perfil de interesse dos alunos, assim como sua atuação quando egressos, na percepção dos gestores, de maneira geral, os alunos dos cursos técnicos almejam conquistar uma vaga de emprego independentemente do país, contudo aqueles matriculados na modalidade integrada priorizam dar continuidade à sua formação

por meio de cursos superiores, enquanto os dos cursos subsequentes visam a uma inserção imediata no mercado de trabalho.

Acho que a preocupação deles [alunos] primeiro é conseguir trabalho, independentemente do lugar. (PEREZ, 2018, 26:19).

O perfil do aluno do médio integrado hoje, grande parte, é de prestar vestibular. Tivemos turmas em que dois não prestaram vestibular porque tinham outros objetivos e agora esses estão fazendo Enem e talvez até entrem. [...] Outro perfil é o aluno subsequente, é o que faz o curso técnico e tem muito mais interesse de entrar no mercado de trabalho diretamente, de criar uma empresa. (GONÇALVES, 2018, 36:12).

Considerando que esta pesquisa é focalizada na educação técnica e profissional (cujo objetivo elementar é a instrumentalização para uma atuação no mundo do trabalho) e que a especificidade do objetivo formativo do projeto aqui estudado reveste-se em uma preparação que capacite para atuação em dois países, buscou-se levantar, junto aos estudantes, informações quanto à sua intencionalidade laboral após a formação apreendida.

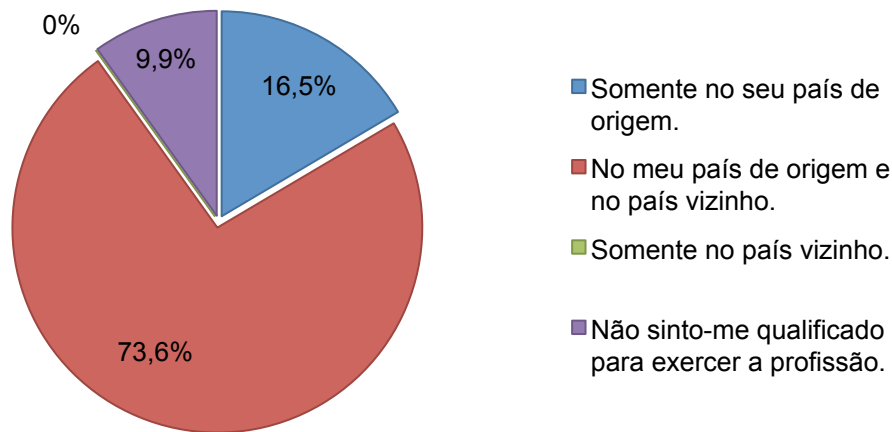
Na questão nove (Gráfico 8), foi indagado se, após a conclusão do curso, os estudantes sentiam-se qualificados para atuar profissionalmente somente no país de origem, no país de origem e no país vizinho, somente no país vizinho ou se não se sentiam qualificados para exercer a profissão.

A maioria dos alunos (73,6%) respondeu que se sente qualificado para atuar profissionalmente nos dois países, enquanto 16,5%, apenas no seu país de origem. Aproximadamente 10% dos alunos (9,9%) não se sentem qualificados para o exercício da profissão.

Nenhum aluno indicou a opção “somente no país vizinho”. Entendemos que essa informação é relevante, pois tínhamos como hipótese que, eventualmente, alunos de uma nacionalidade, por estudarem no outro país, poderiam sentir-se aptos ao exercício somente neste, o que não se confirmou.

Gráfico 8 – Questão 9: Reconhecimento quanto à capacidade de atuação profissional nos dois países

**Após a conclusão do curso, você se sente qualificado para atuar profissionalmente?**



Fonte: Elaborado pelo autor.

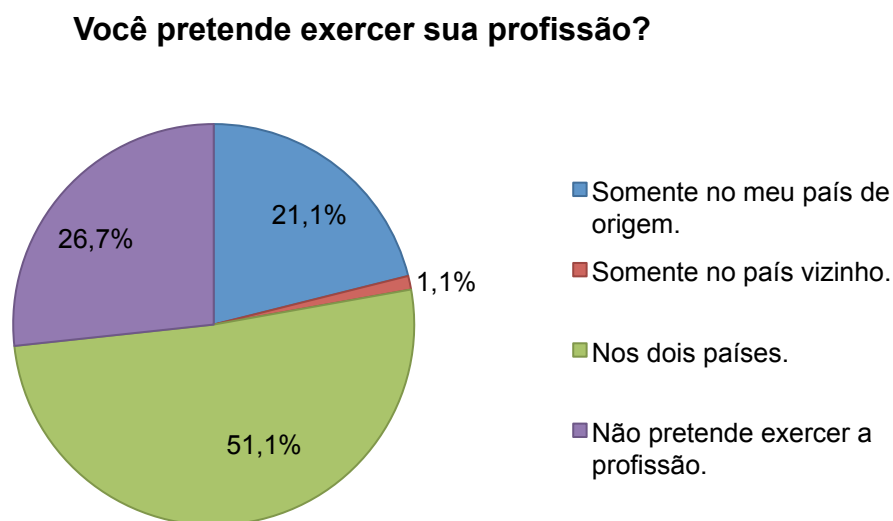
Na sequência, por meio da questão 10 (Gráfico 9), questionamos se havia interesse no exercício da profissão após a formação e, em caso positivo, se somente no seu país de origem, somente no país vizinho ou em ambos os países. Em caso negativo, deixamos um campo em aberto para que fosse justificada a falta de interesse.

Mais da metade dos alunos (51,1%) responderam que pretendem atuar profissionalmente nos dois países; 21,1%, somente no país de origem; 1,1%, somente no país vizinho, e 26,7% não pretendem exercer a profissão.

Por um lado, avaliamos positivamente que a atuação profissional em ambos os países seja almejada pela maioria dos alunos; contudo, por outro, chamou-nos a atenção que, aproximadamente,  $\frac{1}{4}$  dos estudantes não pretendem atuar profissionalmente na área que estão prestes a se formar.



Gráfico 9 – Questão 10: Intenção quanto ao local de atuação profissional após o curso



Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui, mais uma vez, o cruzamento dos dados obtidos nos dois instrumentos de coleta – entrevistas e questionários – foi fundamental para chegarmos a uma informação mais detalhada sobre esse aspecto. Ao tratarmos a unidade de fala citada anteriormente – a qual revela a percepção quanto ao perfil dos estudantes de cada modalidade de curso (integrado e subsequente) – com os dados obtidos na questão 10 do questionário, foi possível constatarmos, por meio da análise isolada do grupo de 24 estudantes que não pretendem atuar na área de formação, que 19 são dos cursos integrados e cinco dos cursos subsequentes, ou seja, 79,2% são do integrado e 20,8% do subsequente.

Destarte, resta confirmada a diferença no perfil e no interesse dos estudantes das duas diferentes modalidades: ao considerarmos aqueles que não desejam exercer a profissão, dentro do total de participantes por modalidade de curso, averiguamos que 44,2% dos alunos dos cursos integrados não pretendem exercer a profissão, já no subsequente esse número cai para 10,4%.

As justificativas apresentadas pelos alunos do curso integrado foram no sentido de não gostarem ou não se identificarem com a área estudada ou com o interesse em ingressar no nível superior. Entre os alunos do subsequente, as justificativas apresentadas foram a intenção de seguir outra carreira, viajar pelo país,

a falta de conhecimento do país vizinho, a frustração de expectativas quanto ao curso e o desejo de seguir estudos em outra área.

Avaliamos que esse resultado é coerente com o perfil de cada curso, visto que no integrado, por ser um curso de formação profissional ministrado de maneira integrada ao Ensino Médio, os estudantes têm em seu horizonte dar seguimento aos estudos por meio de cursos superiores. Logo, o vínculo com a instituição dá-se, não necessariamente, com vistas à formação profissional, mas sim pela formação regular do Ensino Médio. No entanto, nos cursos subsequentes os estudantes buscam, justamente, capacitarem-se para atuar profissionalmente, assim é esperado que haja maior afinidade com a área escolhida, bem como o interesse no seu exercício.

Cabe destacar que há uma percepção de que a entrada da mão de obra brasileira no mercado uruguaio dá-se com mais facilidade do que o inverso.

O Uruguai nunca vai ocupar uma vaga no mercado brasileiro, porque [o Brasil] é um continente. [Contudo] tem muito mercado específico para estrangeiro aqui, sobretudo na informática, [...] Então há oportunidades para brasileiros. (LEITE, 2018, 14:38).

No entanto, ao promoverem o intercâmbio, os cursos binacionais despertam o interesse dos alunos quanto às características do país vizinho e revelam possibilidades de atuação.

[os cursos binacionais] Vão mudar as características da escola, [...] o aluno que já tá aqui vai olhar um pouco mais pra lá. Não vai focar só no lado do Uruguai, vai ver que tem outro mercado laboral. Muda perspectiva do aluno, do intercâmbio de conhecimento. (PEREZ, 2018, 33:04).

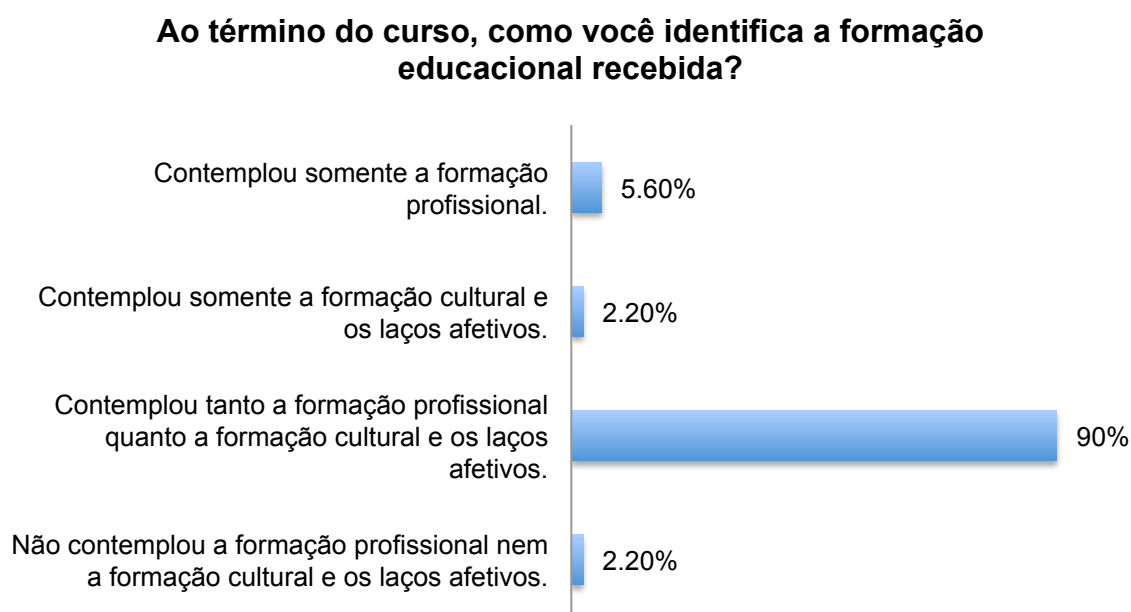
Na questão três, buscamos verificar como os estudantes concluintes avaliam a formação educacional recebida ao longo do curso. Assim, por se tratar de cursos técnicos profissionais, considerando, ainda, a situação de convívio diário com colegas da nacionalidade vizinha, questionamos se o curso contemplou tanto a formação profissional quanto a cultural, além dos laços afetivos.

As alternativas apresentadas e seus respectivos resultados foram os seguintes: a) Contemplou somente a formação profissional - registrou 5% de ocorrência; b) Contemplou somente a formação cultural e os laços afetivos - registrou 2,2% de ocorrência; c) Contemplou tanto a formação profissional quanto a formação cultural e os laços afetivos - com 90% de ocorrência e d) Não contemplou

a formação profissional, a formação cultural e os laços afetivos - com 2,2% de ocorrência.

O resultado dessa interrogante deixa evidente que a maioria dos estudantes avaliou que a experiência vivenciada na escola contemplou tanto a formação profissional quanto a cultural, além dos laços afetivos.

Gráfico 10 – Questão 3: Aspectos contemplados pela formação educacional recebida



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na questão quatro (Gráfico 11), de modo complementar, buscamos detalhar se houve contribuição, especificamente, quanto ao conhecimento das características culturais do país vizinho e, em havendo, se reforçou aquele já existente ou permitiu a aquisição de novos saberes.

Ao todo, 95,6% dos alunos reconheceram que o curso binacional contribuiu para maior conhecimento e compreensão das características culturais do país vizinho, sendo que 66,7% assinalaram a alternativa em que o curso permitiu conhecer novos aspectos, e 28,9% informaram que o curso reforçou os que já sabiam. Apenas 4,4% assinalaram que não houve contribuição, pois o curso somente repetiu o que já sabiam. Nenhum aluno assinalou a alternativa que indicava

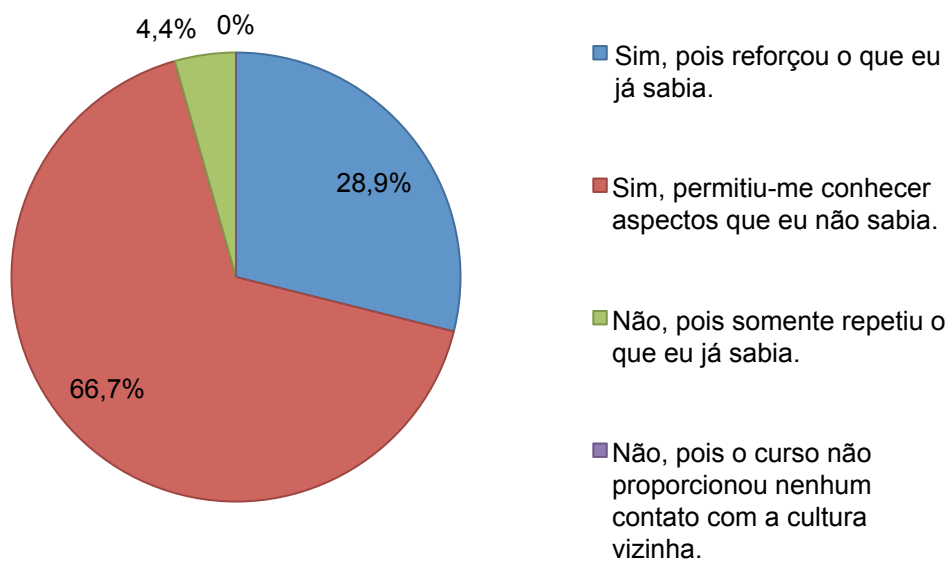
não haver contribuição, pois o curso não proporcionou qualquer contato com a cultura vizinha.

Ainda nessa questão, foi solicitado àqueles que reconheceram essa contribuição que assinalassem quais características culturais aprenderam ou reforçaram. Para tanto, listamos como opções: língua, datas comemorativas, lazer e entretenimento, tradições e estilo de vida e mais um campo em aberto para ser completo por alguma outra que julgassem pertinente informar (Gráfico 12).

A característica cultural aprendida ou reforçada mais indicada pelos alunos foi a língua, sendo assinalada por 94,3%. Em segundo lugar, foram tradições e estilo de vida, com 77%; em terceiro, as datas comemorativas, com 64,5%, e em quarto, sendo marcada por 56,3% dos alunos, lazer e entretenimento. O campo em aberto foi utilizado por cinco alunos (5,5%), que apresentaram uma indicação para história, uma para política, uma para aspectos gerais e duas para temas relacionados ao curso.

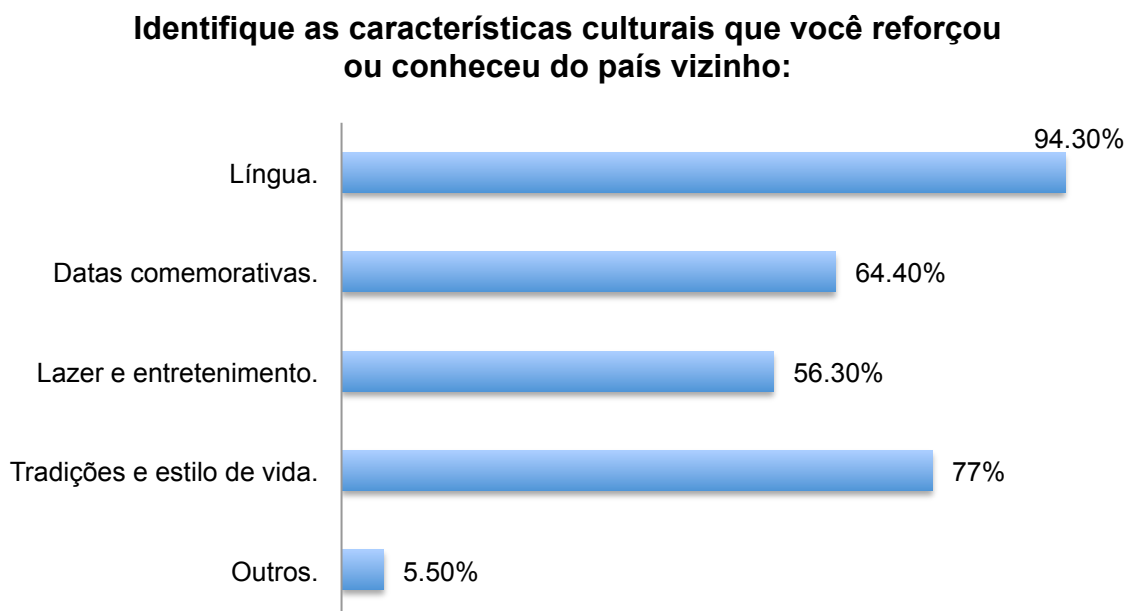
Gráfico 11 – Questão 4: Contribuição do curso binacional no conhecimento das características culturais do país vizinho

**Você acha que o curso binacional contribuiu para seu maior conhecimento e compreensão das características culturais do país vizinho?**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 12 – Questão 4: Características culturais do país vizinho para as quais o curso binacional mais promoveu o conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor.

Firmamos no marco teórico deste estudo, apoiados nas contribuições de Grimson e de Albuquerque, que a relação entre conflito e integração é marca da condição fronteiriça, assim como reconhecemos a necessidade de superação de uma visão estreita e valorativa quanto a ambos. Para tanto, as divergências e os distanciamentos devem ser vistos como parte inerente ao processo de mescla e de combinação.

Na perspectiva de não subestimarmos os conflitos peculiares ao caso ora estudado, procuramos explorá-los dando visibilidade às alteridades entre os Estados, as instituições e os atores envolvidos nesse processo.

Identificar e analisar os conflitos e as assimetrias existentes num complexo processo integracionista é condição necessária para uma ação efetiva, cujas intencionalidades sejam o ajuste e o incremento da cooperação entre as partes. Nesse sentido, ao lidarmos com os dados produzidos, categorizamos as distinções e as assimetrias identificadas a partir das unidades de fala dos entrevistados.

A escrita que apresentamos até aqui, neste capítulo, já evidenciou que os gestores das escolas percebem de maneira diversa a operacionalização da

binacionalidade como proposta formativa, visto que, para o lado uruguaio, tal prática dá-se por meio de cursos binacionais, enquanto para o brasileiro dá-se por meio de uma escola binacional. Também constatamos que o domínio da língua vizinha e a capacidade de comunicação são mais fluentes entre os uruguaios. Na sequência, estão apresentados outros aspectos que julgamos como relevantes e pertinentes para os objetivos apresentados.

Como também já tratado, a institucionalização da cooperação binacional na área educacional é vinculada à conjuntura política e à convergência dos projetos de governo, apresentados pelos Estados partes, no início do século XXI. No mesmo sentido, a unidade de fala citada a seguir revela que o agravamento das assimetrias entre as instituições oscila de acordo com o momento político vivido em cada país.

É claro que há assimetrias entre países e às vezes em momentos políticos as assimetrias aumentam. Mas temos uma vantagem: a nossa proximidade com o poder central é muito maior que a proximidade da prefeitura de Livramento com o poder central. Porque a distância de Livramento e Brasília é muito maior [...] nós somos politicamente mais fortes porque nossa distância com os centros de poder não é só pelos 500km que nos separam [...] Seria como, o governo do Rio Grande do Sul com Brasília e não Livramento com Brasília [...]. Então o que acontece, se eu preciso de apoio para cá e preciso que me escutem em Pelotas eu não consigo porque não estou metido na micropolítica deles, então, tudo isso, só acontece com um fronteiro. (LEITE, 2018, 14:38).

A grande disparidade entre as dimensões territoriais dos dois países não é, por si só, vista como fator preponderante, no entanto a distância entre a fronteira e o centro decisório político nacional de cada uma das cidades fronteiriças impõe significativa diferença, visto que a maior proximidade física entre Rivera e a capital uruguaia torna mais fluida a comunicação quando comparada à realidade brasileira.

A hierarquia interna de cada instituição também é apontada como fator de distinção, uma vez que, enquanto as escolas de Rivera estão submetidas diretamente à autoridade central, o *Campus* Santana do Livramento remete-se a uma Reitoria em Pelotas, e essa ao MEC, em Brasília.

Entre as principais assimetrias encontradas, destaca-se a diferença entre os planos de carreira dos docentes dos dois países.

A diferença salarial de um professor do IFSul e de um professor uruguaio é abismal [...] há uma diferença enorme de salário. Também a formação é diferente, tem muito pouco professor formado. São muitos entraves (LEITE, 2018, 14:38).

No Brasil, os professores da RFEPCT são admitidos por meio de concurso público, devidamente regido por normas constitucionais e legais, que garante o ingresso na carreira de docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Tal carreira apresenta equivalência à do Magistério Superior Federal e é reconhecida por garantir condições, embora aquém de outras de mesmo nível de formação consideradas mais vantajosas àquelas dos docentes das redes estaduais e municipais de ensino. Disso repercute uma elevada concorrência no processo seletivo, que culmina no ingresso de professores com elevado nível de formação.

No Uruguai, apesar de a lei prever concursos para servidores permanentes, há muitos vinculados como horistas. Anualmente, sob organização da UTU, é aberta inscrição para professores, em cada disciplina a ser ministrada, por meio de um processo seletivo a partir da análise da documentação apresentada. Assim, na realidade uruguaia, os professores acabam tendo uma grande carga horária de trabalho e salário muito mais baixo do que o dos brasileiros.

O processo seletivo dos alunos também apresenta considerável diferença. Os brasileiros, para ingresso nos cursos integrados e subsequentes, participam de uma seleção realizada por meio de prova objetiva, similar à do vestibular, e, para ingresso no curso superior, usam a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou prestam o vestibular específico. Em ambos os casos, além do ingresso universal (disponível a todos interessados), há reserva de vagas de acordo com os critérios de inclusão previstos na legislação brasileira (renda familiar e declaração racial).

Por outro lado, os alunos uruguaiois, para ingresso nos cursos integrados e subsequentes, são selecionados por sorteio e, no superior, por ordem de inscrição. Tal alternativa é resultado de, naquele país, não haver tradição em processos seletivos para ingresso nos diferentes níveis de ensino, sendo que a entrada ocorre livremente com a oferta de vagas a todos os interessados.

No plano pedagógico, a maior diferença encontra-se na promoção de uma formação *omnilateral*, por parte dos IF's, frente ao tradicional modelo de formação profissional (focalizado no atendimento às demandas do mercado de trabalho) presente no Uruguai.

[...] Educação não é escolarização, é todo um conjunto de coisas [...]. Tem várias formas de fazer isso mas a principal é a socialização e isso se refere a vários temas, desde política, questões de gênero, de raça, religião, se

tem um lugar que dá pra fazer isso é aqui, numa instituição de ensino. [...] Uma coisa é tu ter teu currículo e outra coisa é o extracurricular. Porque o extracurricular? É a semana acadêmica, é uma palestra sobre sexualidade, é apresentação do trabalho em amostra, é pesquisa, é extensão, é participar do núcleo afrodescendente, do núcleo de gestão ambiental, é todo um conjunto de coisas que só quem faz no Brasil, nos ensinos médios, são os Institutos Federais. Não tenho nem medo de dizer isso, não tem outra escola que faça pesquisa e extensão [...]. (GONÇALVES, 2018, 31:26).

Os princípios formativos da instituição brasileira contemplam diferentes dimensões políticas e sociais e buscam promovê-las por meio de atividades curriculares e extracurriculares. Tal proposta formativa é vista como peculiar aos IF's.

Outra assimetria relevante dá-se na prática das atividades extracurriculares. No âmbito da RFEPCT, as atividades de pesquisa e de extensão têm seu desenvolvimento obrigatório, já no Uruguai essas atividades são desenvolvidas apenas em instituições de ensino superior.

[...] no Uruguai, no nível médio, na UTU e no CETP [...] não faz uma pesquisa incipiente, não faz extensão, não é obrigatório, nós não temos isso. O IFSul tem e nós incorporamos, [...] sobretudo pra colocar as escolas na rua, colocar o binacional na rua é bom que se tenha extensão, isso está sendo incipiente. (LEITE, 2018, 42:55).

[...] o ensino no Brasil é muito mais prático, e o daqui é muito mais vago. [...] O Brasil sempre teve incorporado no currículo o estágio e o Uruguai não. Eu como agrônomo não conseguia fazer estágio. (PEREZ, 2018, 40:41).

A prática do estágio é prevista no Brasil e operacionalizada pela escola, contudo não é oportunizada com a mesma facilidade no Uruguai. Tal fato é identificado como fator que traz dinamicidade ao ensino brasileiro na instrumentalização para a atuação profissional.

O currículo brasileiro é percebido como mais efetivo na preparação para as atividades práticas, sendo o estágio profissional, presente no ensino brasileiro, visto como fator de diferenciação nesse sentido.

Em nosso estudo, desde a pesquisa exploratória, percebemos o relato de obstáculos de diferentes ordens e escalas, enfrentados pelos gestores na instituição do projeto, bem como pelos estudantes na efetivação e no exercício da binacionalidade. Nesse sentido, percebemos como necessárias a identificação e a apresentação de tais obstáculos para promovermos sua visibilidade e contribuirmos na busca por soluções.



Nas entrevistas, motivamos os gestores ao relato dos obstáculos percebidos como significativos, identificamos as unidades de fala e criamos uma categoria específica de análise. No questionário, elaboramos uma pergunta apresentando como alternativas os obstáculos indicados pelos estudantes na pesquisa exploratória.

Procuramos agrupar os dados obtidos de modo a produzir informações objetivas a partir desses. A seguir, são apresentados os obstáculos encontrados.

Novamente, a conjuntura e o momento político vividos em cada um dos países aparecem em realce neste estudo. Desta vez, expomos essa variante devidamente identificada como um dos principais obstáculos e revelada a partir de diversas unidades de fala, como as que constam a seguir.

Acho que o marco legal, a legislação, tem muitas coisas que são feitas desde posição central, Brasília e Montevidéu. Para vocês é mais complicado ainda, porque tem governo federal e governo estadual. E para nós [...] teria que ser mais simples porque é só ali em Montevidéu e tudo demora como se tivéssemos longe e parece que se lembram por último da gente. E também tem que conciliar as mudanças políticas do Brasil com as mudanças políticas do Uruguai. Pegamos um momento em que as duas políticas educativas estavam bem alinhadas. Agora não sei como vai passar acontecer com tudo isso. Se vai continuar. A gente escuta falar que tem que aproveitar enquanto tá tudo alinhado. (PEREZ, 2018, 20:54).

Os cursos na UTU e no IFSul se negociam ano a ano por uma série de índices como sustento, localização, disponibilidade de professores e relevância para a região. (LEITE, 2018, 47:01).

[...] o agrário [novo curso a ser lançado] é para ser integrado e temos como objetivo projetar outros cursos. Mas não é fácil, tem que ter professor na área, aluno interessado e infraestrutura. Se tu não tem essas coisas tu não faz. É todo um desafio pra gente. (PEREZ, 2018, 49:16).

As falas revelam a preocupação imposta pelo atual governo do Brasil. A descontinuidade das políticas iniciadas no governo anterior põe em risco a intenção de criar novos cursos, pois é acompanhada de incertezas quanto à disponibilidade de mão de obra, investimentos em infraestrutura e, até mesmo, a demanda por parte da população a ser atendida.

A distância física entre a fronteira e o centro decisório de cada país é identificado como fator que dificulta o fluxo de informação e a compreensão das especificidades do projeto. Embora a parceria na área educacional seja reconhecida por seu mérito e pioneirismo, as informações não são consolidadas e se perdem,

tanto na escala nacional, quanto na escala interna de cada instituição, a cada troca de gestor.

Na Reitoria temos uma diretoria de assuntos internacionais a qual estamos bastante ligados, assim como à pró-reitoria de ensino. Também lá há trocas de reitor e de pessoas que estão trabalhando e que fazem esse trabalho para o binacional de leitura e aprovação de PPC. [nos perguntam] “E aí tem que fazer uma revalidação de diploma?” Não! Nós temos o mesmo diploma, a pessoa vai trabalhar no Brasil e Uruguai! Eu acho que nas reitorias precisa ter um quadro funcional de carreira que independa da troca de reitores, pois eu não precisaria convencer pessoas novas, pois eles já teriam conhecimento da história. Então a gente parte para o convencimento. Ele poder ser feito por telefone, via *Skype*, mas uma grande parte é feito com uma boa conversa lá na reitoria. Então vira esse trâmite: se eu estou abrindo um curso aqui em Rivera, imagina como o INEP vai avaliar um curso fora do campus. [...] quando nós saímos daqui e vamos apresentar [a parceria binacional] em congressos as pessoas ficam encantadas. Na SISTEC, em Brasília, desde que entrei aqui, já estamos no terceiro secretário. Então, foi explicado para um que eu não conhecia, depois expliquei para outro que eu conhecia e agora tem um outro secretário e eu tenho que explicar para ele. (GONÇALVES, 2018, 12:32).

[...] uma ideia muito boa [cooperação binacional], mas tem que colocar em prática e [...] o roteiro não está escrito, [...] precisa ser escrito: como que entra o ônibus lá? como tira uma diária para ir para Tacuarembó e essa diária não é para ir para Paris? (GONÇALVES, 2018, 0:54).

A descontinuidade na condução do projeto é associada à inexistência de um plano estruturado de institucionalização da parceria binacional. Tal carência impõe aos atores locais a constante necessidade de apresentação e de convencimento quanto às peculiaridades, à magnitude e à legitimidade da cooperação.

O desconhecimento sobre o elevado grau de integração existente nessa zona de fronteira, a falta de envolvimento e até mesmo de interesse pessoal resultam em excessiva morosidade na consolidação e no avanço da parceria.

O projeto tem muitos problemas legais que nós vamos solucionando, pontualmente [...] muitos problemas são de pressupostos pessoais de pessoas que teriam que tocar e não se preocupam em tocar. (LEITE, 2018, 44:19).

A ausência de dados e de informações mais precisas sobre as especificidades da zona de fronteira e dos cursos binacionais é identificada como uma dificuldade e, por sua vez, a promoção de pesquisas que contribuam na compreensão da binacionalidade como proposta formativa é apontada como um caminho para contribuir com a compreensão e a expansão do projeto.

[...] nós somos muito novos e formamos poucas pessoas ainda. Outra coisa que está sendo discutido para ser implementado no IFSul é a política de

acompanhamento de egressos, então ainda não temos dados. [...] nós precisamos criar uma tabulação de características e de pesquisas que [nos auxiliem]. Ninguém vai fazer pesquisa binacional por nós, se somos o único campus binacional do país, ou nós criamos a pesquisa binacional ou ela não vai existir. (GONÇALVES, 2018, 36:12).

Maior divulgação dos cursos binacionais também é reconhecida como estratégia a ser articulada de forma a promover a binacionalidade enquanto proposta formativa, visto que grande parte da população ainda não conhece o plano das instituições nem a possibilidade de estudo no país vizinho.

No médio e superior não está suficientemente difundido que vale o binacional. Esse é um problema [...] é preciso que promova a nível nacional o acordo, mostrar que está aprovado pelo presidente. (LEITE, 2018, 39:50).

O [curso de] controle ambiental já vem de anos, já é mais conhecido. Tem um público mais proporcional. O Florestal é mais conhecido para o lado do Uruguai e não tem muitos alunos brasileiros [...] chega a ter, 1 ou 2. Mas a gente tá lutando para divulgar e torná-lo mais conhecido. (PEREZ, 2018, 14:14).

Os entraves de ordem burocrática, desde a pesquisa exploratória, apresentaram-se como aqueles que reconhecemos como os mais recorrentes entre os interlocutores deste estudo; nesse sentido, aqueles advindos da regulação imposta pelo Brasil foram apontados com maior frequência.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Brasil é visto como um grande obstáculo para a criação dos cursos binacionais. O processo de planejamento e de implementação de novos cursos é considerado mais flexível e ágil no Uruguai, uma vez que tanto a carreira quanto o currículo podem ser criados de acordo com o planejamento interno da instituição uruguaia. No Brasil, ao contrário, os cursos devem estar contemplados no Catálogo Nacional e seguir a organização curricular pré-estabelecida, sendo permitidas apenas algumas pequenas adaptações que ficam aquém das necessidades impostas pelas peculiaridades das demandas regionais. No caso de propositura de um curso que não esteja previsto no Catálogo, assim como em uma alteração substancial àqueles constantes, o trâmite envolve a aprovação das instâncias mais altas do MEC – o que é inviabilizado pela morosidade legal associada à instabilidade conjuntural do País.

A necessidade de registro em entidades de classe como o CREA, por exemplo, para o exercício de algumas profissões no território brasileiro também é identificada como um obstáculo de ordem burocrática. As exigências impostas por tais entidades, embora coerentes com a realidade nacional, destoam da tangível no

Uruguai. A simples exigência do documento de Cadastro Nacional de Pessoa Física (CPF) torna-se obstáculo intransponível para o cidadão uruguaio, uma vez que não dispõe de documento similar tampouco pode emití-lo no Brasil.

Embora nessa fronteira a livre circulação entre os nacionais de ambos os países ocorra livremente, devido à distância do controle aduaneiro do limite internacional, a entrada de estudantes e de professores com uso de veículos, mesmo os institucionais, não é excepcionada em lei e, portanto, enfrenta as mesmas restrições e exigências impostas à entrada de qualquer veículo estrangeiro.

A possibilidade de atuação de docentes de uma instituição em outra, com a troca de saberes, especialidades e compartilhamento de mão de obra, também enfrenta restrições de ordem trabalhista por ambos os Estados.

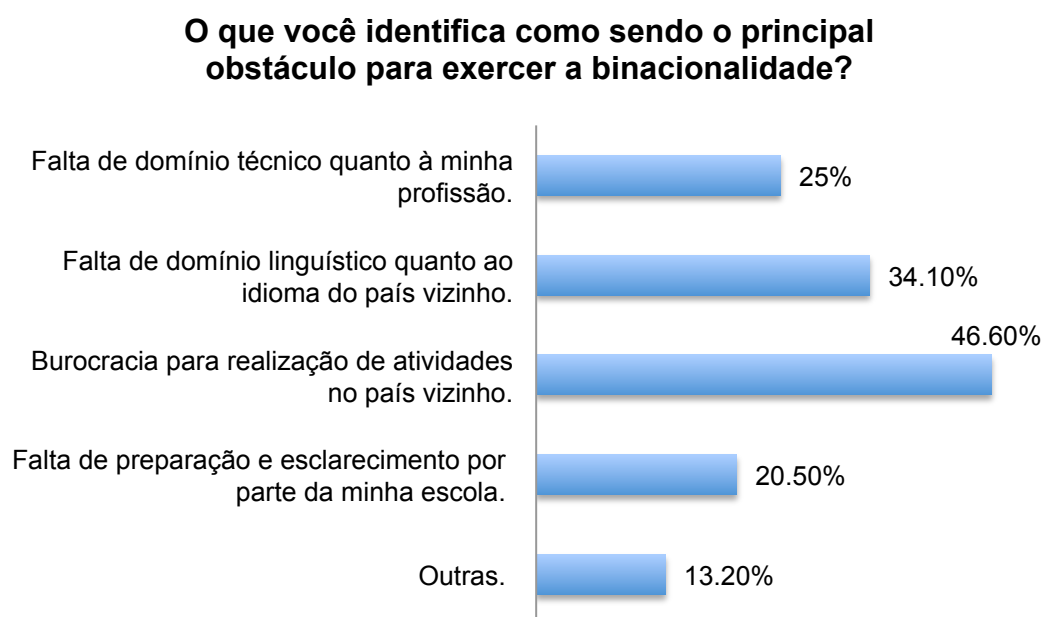
Embora mais elementar, a tradução de todos os documentos, internos ou firmados em conjunto, também é vista como um fator de dificuldade – visto que impõe custos e vagar aos processos.

Por fim, mas não menos importante, a dificuldade de transporte encontrada pelos estudantes para a circulação entre os países é muito grande. Não há linha de ônibus que realize o transporte local entre as cidades fronteiriças, visto que se trata de trânsito internacional e requer, portanto, viabilidade legal que extrapola a capacidade operacional das instituições. A demanda já foi levada às autoridades competentes por meio de diversas tentativas, todavia não há perspectiva quanto à sua implementação.

O avanço da integração regional carece de um planejamento quanto à infraestrutura mínima que permita a reconfiguração das vias de comunicação de modo que respondam não só aos interesses globais, mas também tenham vista às demandas locais de conexão e transporte.

Na questão 11 (Gráfico 13) do questionário, buscamos verificar junto aos estudantes qual é o principal obstáculo enfrentado no exercício da binacionalidade. Para tal interrogante, foram apresentadas as seguintes alternativas: falta de domínio técnico quanto à sua profissão, falta de domínio linguístico quanto ao idioma do país vizinho, burocracia para a realização de atividades no país vizinho, falta de preparação e de esclarecimento por parte da escola e um campo aberto para serem indicadas quaisquer outras.

Gráfico 13 – Questão 11: Obstáculos no exercício da binacionalidade



Fonte: Elaborado pelo autor.

O principal obstáculo identificado, reconhecido por 46,6% dos estudantes, foi a burocracia. Em segundo lugar, apontado por 34,1%, foi a falta de domínio linguístico. A falta de domínio técnico quanto à profissão recebeu 25% das indicações. A falta de esclarecimento por parte da escola foi apontada por 20,5% dos estudantes e, por último, 13,2% utilizaram o campo em aberto para apontar obstáculos diferentes desses.

Dos 12 alunos que utilizaram o campo em aberto, seis disseram não perceber qualquer dificuldade, três apontaram a falta de oportunidade de emprego, e três repetiram, de alguma forma, as alternativas apresentadas.

Assim, ao retomarmos as informações produzidas nas questões seis e sete, em articulação com aquela presente nesta questão, verificamos que a burocracia, além de ser identificada como principal obstáculo, tem seu domínio apontado como o conhecimento que apresenta maior diferença entre aqueles avaliados como indispensáveis e os que a escola foi capaz de proporcionar, visto que 49,5% dos

estudantes o avaliaram como essencial, e apenas 21,1% reconheceram que se instrumentalizaram nesse sentido.

## 5 CONCLUSÃO

A promoção de uma pesquisa abarca escolhas pautadas na vida e na história do pesquisador que a efetiva, daqueles que participam como interlocutores e de todos que acompanham em proximidade sua construção. Essa afirmação está alinhada com a premissa de que a ciência não é neutra, e que o pesquisador, tampouco, deve mirar, como princípio investigativo, posicionar-se assim ao objeto ou ao fenômeno estudado – visto que seria uma tentativa falida já em sua essência.

O caminho que trilhamos não foi percorrido sozinho. Por trás deste estudo, tivemos o indispensável amparo daqueles que amamos. Ao nosso lado, o apoio e a orientação de importantes referências materializadas, não somente nos autores mencionados no marco teórico, mas também dos professores com quem interagimos durante as disciplinas cursadas e, em especial, dos valerosos aportes daqueles que contribuíram como avaliadores. À frente tivemos a inestimável contribuição dos interlocutores deste estudo. Por isso a nossa escolha de iniciar esta tese (e agora retomarmos, mesmo que brevemente, ao seu término), firmando a posição enquanto geógrafo, pesquisador e docente vinculado ao quadro funcional de uma das instituições estudadas. Ao fazê-lo buscamos contextualizar as escolhas que realizamos, reconhecer o caráter pessoal (mas também coletivo) desta pesquisa e valorizar aqueles que participaram da sua efetivação.

Sob a luz da Complexidade, buscamos compreender os significados multifacetados e a pluralidade de esferas que compõem o estudo sobre fronteiras. Definimos o Pensamento Complexo como princípio epistemológico condutor da investigação por entendermos que ele é capaz de contextualizar e de globalizar o estudo que efetivamos a partir de um caso singular e concreto.

O conhecimento que construímos pautou-se na comunicação expressa nas relações cotidianas, nos conflitos, nas necessidades e nos desejos que aproximam e afastam os atores envolvidos nas circunstâncias específicas deste estudo. Nesses termos, a TRS apresentou-se de forma dinâmica e explicativa da realidade social estudada ao agregar aspectos culturais, cognitivos e valorativos, oportunizando a construção de um saber relacional e qualitativo.

O conjunto de procedimentos que operamos permitiu-nos confrontar os referenciais firmados no marco teórico com os dados empíricos que produzimos por meio das diferentes técnicas aplicadas. A mobilização de diversos instrumentos e

abordagens metodológicas possibilitou elucidar fenômenos a que, por meio de método único, dificilmente teríamos acesso, visto a complexidade peculiar da trama social que este estudo focaliza.

Tratamos, de maneira geral, da integração regional em fronteiras que, por si só, são espaços construídos por processos históricos, dinâmicos, conflitivos e de formatações conjunturais. Nossa ação investigativa versa sobre um conjunto de dimensões que, para serem compreendidas, exigem uma visão profunda e interligada sobre as experiências particulares do local onde estão inseridas. Assim direcionamos nosso olhar a uma fronteira e a um processo integrativo em específico.

A preocupação que apresentamos refere-se ao reconhecimento da representação social da fronteira entre Santana do Livramento e Rivera e à verificação quanto ao fato de consubstanciar-se como fator gerador de uma nova territorialidade. A motivação também se deu pela busca em compreender as políticas binacionais voltadas à educação e, particularmente, à construção de um modelo de educação binacional entre Brasil e Uruguai.

Com vista ao primeiro objetivo específico – **reconhecer a representação social elaborada pelos atores locais da fronteira entre Santana do Livramento e Rivera** –, promovemos uma análise, pautados na TRS, que possibilitou reconhecer o modo como os fronteiriços constroem e interpretam a realidade que os cerca no processo de elaboração da representação da fronteira como um fenômeno familiar e concreto.

Essa representação decorre da estrutura mental processada por aqueles atores, no complexo conjunto de interações operadas cotidianamente em suas atividades e práticas, que têm a fronteira como elemento associativo e condicionante daquela realidade particular.

Conceitualmente, pontuamos as distinções entre os significados de limite e de fronteira, assim como entre as concepções de *border* e *frontier*. Contudo, nossa prática investigativa revelou que a representação elaborada pelos fronteiriços abarca essa variedade numa alternância, nem sempre clara, a depender da cena enunciativa e da intenção manifesta.

Reconhecemos que a fronteira (representada enquanto linha) é percebida como algo imposto e demarcado politicamente a partir do prisma jurídico estatal. Nessa representação, temos a incorporação dos significados de Limite e da concepção de *border*. Todavia, sob essa perspectiva, a fronteira não é capaz de



impedir a convivência entre os fronteiriços; ao contrário, é percebida como elemento enriquecedor ao originar novas possibilidades na operação das práticas e das atividades recorrentes.

A continuidade paisagística e a presença demográfica marcadas pelo elevado grau de interação, de trânsito e de práticas compartilhadas contribuem na percepção de encadeamento e de integração espacial, conferindo a essa fronteira específica a representação de Zona entre seus habitantes.

Foi possível percebermos que, embora haja o reconhecimento do limite internacional enquanto materialidade do poder político estatal, a representação da fronteira como Zona emerge da permeabilidade que ela assume no complexo ambiente de interações transfronteiriças; nesse sentido, incorpora os significados do conceito de Fronteira e aproxima-se da concepção de *frontier*.

A fronteira entre essas cidades gêmeas, tipologicamente enquadrada no modelo sinapse ou viva e vibrante, justapõe fluxos internacionais aos locais, redimensionando a convivência de seus moradores e os arranjos sociais a partir de duas ordens: uma global e outra local. As imbricações entre essas ordens favorecem aos habitantes realizarem suas atividades diárias em ambos os lados na busca por aproveitar as vantagens que ora um, ora outro, proporciona.

Nesse emaranhado de interações, constatamos que, embora a compra de produtos figure como a atividade mais realizada no país vizinho, as atividades esportivas e de lazer, ao serem identificadas como a segunda mais realizada, confirmam que a abordagem contemporânea sobre as interações transfronteiriças não pode limitar-se a aspectos econômicos, frente à diversidade de dimensões que permeiam as relações sociais construídas pela comunidade fronteiriça.

Como uma importante singularidade resultante da apropriação do espaço compartilhado, temos o reconhecimento da necessidade de cooperação como forma de promoção da cidadania e, conseqüentemente, de efetivação da dominação sobre aquele território – nesse sentido, as políticas educacionais tiveram sua primazia reconhecida como estratégia de ação e fator de autonomia.

Considerando o segundo objetivo específico – **verificar se o ambiente de interação fronteiriço se configura como suporte espacial para a construção de uma identidade própria àquele território** – reconhecemos, a partir das práticas sociais (materiais e simbólicas) operadas pela população fronteiriça, que as

representações sociais elaboradas são encaixadas socioespacialmente e se consubstanciam a partir da fronteira como fato territorial gerador.

Constatamos que a condição fronteiriça é capaz de transfigurar a identidade nacional daquela população, uma vez que, em ambas as nacionalidades, aqueles que acrescentaram a identidade territorial fronteiriça à sua nacionalidade original superaram os que se identificaram apenas por ela.

A identidade fronteiriça não prescinde da nacional, tampouco revela-se autônoma, visto que ambas se articulam, assumindo diferentes contornos na construção de um novo modelo simbólico resultante da convergência de interesses, da coesão do grupo e da relação com o espaço ao qual se referem. Nesse processo, as identificações nacionais são sobrepostas pelo vínculo ao espaço vivido e pelo sentimento de pertencimento e de apropriação.

Destarte a territorialidade fronteiriça deve ser compreendida a partir de uma dinâmica relacional entre as dimensões externa (representada pelas ações e pelos interesses dos atores estatais) e interna (representada pelas ações e pelos interesses dos atores locais) daquele sistema territorial.

As adaptações manejadas pelos fronteiriços, frente às ações concebidas a partir de uma lógica externa àquele território, dão coalizão ao grupo e tornam-se parte do tecido social. Dessa forma, a transposição da territorialidade original reflete a multidimensionalidade vivida e a convergência de interesses de uma comunidade que, embora heterogênea, incorpora valores historicamente construídos e socialmente adquiridos a partir de suas particulares formas de pensar e de valorizar o espaço compartilhado.

Assim, a territorialidade fronteiriça manifesta-se a partir do arranjo territorial resultante do enlace das ações, dos poderes e das práticas operados por seus diferentes atores, em diferentes escalas, mas que vincula aquele território em específico.

A identidade nova, ao ser operada em sobreposição à nacional, mostra-se conflitante ao interesse de afirmação nacionalizante estatal; nesse sentido, o antagonismo quanto à variação linguística típica daquele território figura como principal exemplo: para os fronteiriços é motivo de orgulho, e para o Estado é alvo de políticas nacionalizantes.

A variação linguística articulada pelos fronteiriços destaca-se como um de seus mais importantes marcadores. No cotidiano, a língua nacional e o DPU

mesclam-se como forma de comunicar e de evidenciar o pertencimento a um espaço social particular e, dessa forma, explicitar o lugar político e identitário de seus falantes.

No exercício da binacionalidade, o conhecimento do idioma vizinho é considerado indispensável; nesse sentido, não o dominar configura-se em obstáculo. Cientes disso e no intuito de instrumentalizar profissionalmente os estudantes para atuação nos dois países, as instituições incorporaram o ensino da segunda língua em seus currículos, mas sem restringir o uso DPU, que é aceito e operado no cotidiano das escolas.

Identificamos ainda que o curso binacional, consoante ao exposto, contribuiu significativamente no seu aprendizado e, especificamente no âmbito cultural, o idioma foi a característica mais aprendida ou reforçada pelos estudantes.

Movidos pelo terceiro objetivo específico – **compreender o processo de instituição da política binacional de educação profissional entre o Brasil e o Uruguai** –, verificamos que, ainda que respaldado por políticas supranacionais operadas pelos Estados parte, a institucionalização da cooperação ora estudada foi desencadeada e posta em prática a partir do protagonismo dos atores locais.

Os avanços nas tratativas e na operacionalização do projeto de criação de uma parceria na área educacional partiram de uma demanda regional, corporificada por iniciativas dos atores institucionais, que encontrou consonância na conjuntura política existente à época em ambos os países. A afinidade política entre os governos do Brasil e do Uruguai, na primeira década deste século, favoreceu a parceria na área educacional, tornando evidente que tal política se materializou por estar endossada pela convergência entre os projetos de governo.

A despeito disso, tem-se claro que políticas públicas direcionadas ao atendimento de demandas regionais que visem à melhoria das condições de vida da população local devem ser gestadas como projetos estruturais dos Estados. No entanto, reconhece-se que a efetivação da parceria entre dois países, em diferentes áreas, dá-se conjuntamente.

Destarte resulta uma desconfiança quanto à presença e à capacidade contributiva dos atores centrais no planejamento e na construção de uma política duradoura, direcionada a partir do olhar local, que reverbere no atendimento de demandas regionais.

Verificamos que, embora haja convergência entre as diretrizes estabelecidas nos planos de ação do MERCOSUL e as que compõem os planos pedagógico e institucional das escolas, inexistente reconhecimento quanto à efetividade das intenções engendradas pelo bloco, assim como há um manifesto descrédito quanto à sua eficácia no atendimento às necessidades locais.

Nesses termos, constatamos que o acordo celebrado entre o IFSul e o CETP-UTU sustenta-se num histórico de tratativas articuladas em escala binacional e mais ligadas às da Nova Agenda de Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço do que aquelas engendradas no âmbito do MERCOSUL Educacional.

A ausência de um detalhamento legal que contemplasse normativas para execução do projeto desamparou o planejamento estratégico e levou a uma construção marcada por tentativas e ajustes. Como principal expoente, temos a oferta dos cursos binacionais como alternativa à impossibilidade de implantação de uma escola binacional gerida em conjunto.

Frente aos diversos obstáculos burocráticos e operacionais, a cooperação foi viabilizada pela criação de cursos binacionais, ofertados para alunos de ambas as nacionalidades, nas escolas de cada país.

Atualmente, embora a parceria se materialize a partir de escolas nacionais que ofertam cursos sob a proposta da binacionalidade, as escolas uruguaias (UTU e Polo Educativo), por atuarem há anos em Rivera, têm claro entre seus atores que se trata de escolas nacionais que ofertam alguns cursos na condição de binacionais e, ao contrário, para a escola brasileira (Campus Santana do Livramento), por ter sido criada especificamente para operacionalizar esse projeto que extravasa o âmbito nacional, há a percepção de que o *campus* é binacional em sua essência e integralidade.

Aquém da relevante diferença de concepções, verificamos que metade dos estudantes (50,5%) avaliaram a integração e o intercâmbio entre as escolas como razoável; 31,9% consideraram pouco integrado e 17,6% perceberam como muito integrado. Tomamos tal informação como indicador de que, embora se percebam as dificuldades constatadas, a perspectiva da cooperação tem logrado êxito.

Nosso quarto objetivo específico – **Identificar os elementos constitutivos da binacionalidade como proposta formativa e a efetividade institucional na sua promoção** – conduziu-nos a um intenso cruzamento entre a variedade de dados e as informações produzidas na busca por respostas, ainda que provisórias.

Verificamos que a definição e a criação dos cursos binacionais se dão a partir da capacidade e *expertise* de cada instituição, pautadas na identificação das demandas locais com vista ao desenvolvimento regional. Nessa lógica, o bioma Pampa é valorizado como elemento comum, elo entre os fronteirios e relevante elemento constituinte da dimensão binacional.

Percebemos que a área de abrangência e de atendimento social das escolas extravasa a zona de fronteira, contudo não desvia do objetivo institucional; ao contrário, é vista como a materialização da integração dos dois países e consoante a ele.

A visibilidade, o reconhecimento e a credibilidade atribuída à efetividade da parceria entre as instituições têm-nas tornado referência para diversas iniciativas no âmbito da cooperação binacional. Contudo, apesar das evidentes vantagens que se constituem em orgulho e motivação para muitos, constatamos que a implementação da cooperação na área educacional não é unanimidade entre os atores locais.

Não obstante, identificamos que a dimensão binacional contempla objetivos que são comuns aos atores de ambas as nacionalidades, visto que, para além da continuidade física, o elevado grau de integração das atividades econômicas, sociais e culturais conduz à percepção de que o trato das demandas regionais tem mais chance de êxito quando promovidos conjuntamente.

Nesse sentido, constatamos que o contato com os colegas da nacionalidade vizinha é a atividade em que mais se reconhece a vivência da binacionalidade. Também verificamos que os três saberes avaliados como mais indispensáveis para o exercício da binacionalidade (conhecimento social e cultural sobre o país vizinho; domínio da língua vizinha; conhecimento técnico para o exercício profissional no país vizinho) figuram igualmente como aqueles para os quais as escolas mais contribuíram quanto à aquisição e ao reforço.

Por outro lado, verificou-se que o conhecimento burocrático e legal é o saber que apresenta maior diferença entre aqueles avaliados como indispensáveis e os que a escola foi capaz de proporcionar, visto que 49,5% dos estudantes avaliaram-no como essencial e apenas 21,1% reconheceram que a escola contribuiu nesse sentido.

Ainda que seja reconhecida a carência de dados e de informações no âmbito institucional quanto ao perfil de interesse dos alunos, assim como quanto à sua atuação quando egressos, de maneira geral, identificou-se que aqueles matriculados

na modalidade integrada visam dar continuidade à sua formação por meio de cursos superiores, quando comparados aos alunos dos cursos subsequentes, que, por sua vez, priorizam inserção imediata no mercado de trabalho.

Ainda que a maioria dos alunos (73,6%) se sinta qualificada para o exercício profissional nos dois países, pouco mais da metade (51,1%) pretende atuar nos dois, e 26,7% não pretendem exercer a profissão. Cabe destacar que há uma percepção de que a entrada da mão de obra brasileira no mercado uruguaio dá-se com mais facilidade do que o inverso, contudo, ao promoverem o intercâmbio, os cursos binacionais despertam o interesse dos alunos quanto às características do país vizinho e revelam possibilidades de atuação.

Verificamos que 90% dos estudantes concluintes avaliaram que a formação educacional vivenciada contemplou tanto a formação profissional quanto a formação cultural e os laços afetivos. Ao todo, 95,6% dos alunos reconheceram que o curso binacional contribuiu para maior conhecimento e compreensão das características culturais do país vizinho.

Ainda no sentido de respondermos ao presente objetivo, procuramos trazer luz a outro aspecto que firmamos como precioso ao nosso estudo: a relação entre conflito e integração como marca da condição fronteiriça. Assim, buscamos identificar as assimetrias e os obstáculos vivenciados pelos nossos interlocutores, no sentido de desvendarmos os conflitos e as dificuldades presentes nesse processo de integração.

Entre as principais alteridades, verificamos i) que o agravamento das assimetrias entre as instituições oscila de acordo com a conjuntura política de cada país; ii) a maior proximidade física entre Rivera e a capital uruguaia torna mais fluida a comunicação quando comparada à realidade brasileira; iii) o mesmo é observado quanto à hierarquia interna das instituições, sendo a brasileira considerada mais intrincada; iv) o plano de carreira e a formação docente diferem significativamente, apresentando, de maneira geral, maior titulação e salários entre os brasileiros; v) o processo seletivo dos alunos varia de acordo com a nacionalidade, sendo realizado por meio de concurso entre os brasileiros, e sorteio entre os uruguaiois; vi) no plano pedagógico, a maior diferença encontra-se na promoção de uma formação *omnilateral*, por parte dos IF's, frente ao tradicional modelo de formação profissional presente no Uruguai e vii) as atividades extracurriculares (pesquisa, extensão e

estágio) compõem o plano pedagógico brasileiro, enquanto no Uruguai não são promovidas na educação básica, restringindo-se ao nível superior.

Quanto aos obstáculos, identificamo-los relacionados a diferentes ordens e escalas: i) a conjuntura política, sobretudo o momento atual vivido no Brasil, traz incertezas quanto à viabilidade e à continuidade da parceria; ii) a grande distância física entre as cidades fronteiriças e os centros decisórios estatais dificulta a compreensão das especificidades do projeto por parte dos dirigentes governamentais; iii) associado a isso, a falta de um plano estruturado de institucionalização da parceria binacional resulta em descontinuidade na condução do projeto; iv) a ausência de dados e de informações mais precisas sobre as especificidades da zona de fronteira e dos cursos binacionais; v) a falta de conhecimento, por parte da população local, quanto à proposta formativa institucional; vi) a burocracia, com destaque para os requisitos impostos pelo Brasil e para a restrição no compartilhamento de docentes, mostrou-se como a dificuldade mais recorrente; vii) a necessidade de tradução de todos os documentos e viii) a dificuldade de transporte pela restrição na circulação de veículos oficiais, assim como pela ausência de uma linha de ônibus entre as cidades fronteiriças.

Ao trazermos as assimetrias e os obstáculos de modo agrupado, buscamos superar a limitação de uma análise pautada exclusivamente na porosidade das trocas e na ingênua percepção de irmandade. Dar visibilidade a eles significa admiti-los como parte inerente a qualquer projeto de integração; dessa forma, conhecer sua dinâmica processual torna-se condição necessária à intenção de solucioná-los.

Retomamos que nossa ação investigativa foi motivada por essa intenção, uma vez que é componente inerente ao objetivo geral estabelecido – **contribuir na compreensão das políticas de integração regional em fronteiras**. Nesse sentido, vimos que tal objetivo só pode ser atingido considerando-se as posturas dos Estados Nacionais partícipes em relação ao tratamento dado às suas regiões fronteiriças, ao período de concepção, implementação e execução das políticas supranacionais conjuntas e, sobretudo, com atenção ao feixe de interações existentes entre os habitantes daquela zona de fronteira em específico.

A maioria das regiões de fronteira encontra-se afastada dos centros decisórios dos respectivos Estados, o que dificulta a plena compreensão, por parte de seus dirigentes, dos fenômenos vivenciados pela população fronteiriça. Por isso

buscamos alcançar múltiplas vozes, mediando um diálogo entre atores locais que participam de um mesmo processo, mas sob perspectivas distintas, a fim de reconhecermos e de darmos visibilidade às suas representações.

Ao apontarmos a relação entre as dimensões interna e externa do território fronteiriço, reconhecemos sua relevância estratégica aos interesses estatais, todavia ressaltamos que as políticas que vinculam aquele espaço devem estar pautadas na vida das pessoas que o habitam, por meio de oportunidades de relação com as instâncias de poder. Estratégias que negligenciem tal condição tendem a acentuar as diferenças e a gerar distorções ou, ao menos, ser menos efetivas – visto a capacidade adaptativa daquela população frente às regulações que organizem o território e/ou restrinjam o seu conteúdo.

O estudo profundo sobre fronteiras, pautado no arcabouço teórico da Geografia, instrumentalizou-nos para reconhecer sua historicidade, dinamismo e fluidez, assim como para valorizar seu caráter conflitivo e assimétrico. A dualidade que permeou os estudos sobre fronteiras (ora como barreira, ora como passagem) continua presente e, no caso em tela, é agravada pelo momento político vivido no Brasil.

Por um lado, desde o final do século passado, a integração comercial entre os países avançou no sentido de contemplar também uma cooperação na área social, amparada pela construção de um cabedal normativo que viabilizou parcerias institucionais. Por outro, esse avanço enfrenta dificuldades decorrentes das restrições burocráticas e das incertezas devido a uma conjuntura política que negligencia as conquistas gestadas no momento histórico anterior.

A dinamicidade dos tempos impõe como resultado que nossa pesquisa seja finalizada num contexto político significativamente diferente daquele em que foi iniciada. Assistimos, na América e, sobretudo, no Brasil, a uma guinada nas relações diplomáticas, no alinhamento com os países vizinhos, no planejamento estratégico das políticas supranacionais e na empatia pela ciência e pela educação.

O exame detalhado do território fronteiriço, como do ambiente específico, no qual seus atores desenvolvem uma relação particular, conduziu-nos a uma análise profunda e peculiar ao caso delimitado. Reconhecemos que outras interrogantes possam surgir frente ao problema apresentado como ponto de partida; contudo, ao promovermos uma pesquisa localizada, compartilhamos nossas considerações, almejando contribuir com a realidade pesquisada e suscitar, mais do que fórmulas,



inquietações que mobilizem novas pesquisas, que – esperamos – possam valer-se de nossas contribuições.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, JOSÉ LINDOMAR COELHO. Fronteiras múltiplas e paradoxais. **Textos e Debates**, v. 2, n. 22, 2012.
- ALBUQUERQUE, JOSÉ LINDOMAR COELHO; SOUSA, FLÁVIA ALVES de. **Escolas de fronteira**: percebendo diferenças, construindo pontes. Paper apresentado na 29a Reunião Brasileira de Antropologia (RBA). Natal: UFRN, 2014.
- ALBUQUERQUE, JOSÉ LINDOMAR COELHO. Fronteiras: entre os caminhos da observação e os labirintos da interpretação. In: CARDIN, Eric Gustavo; COLOGNESE, Silvio Antônio. (Org.). **As ciências sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Cascavel, PR: JB, p. 61-80, 2014.
- ALMEIDA, MARIA GERALDA de. Fronteiras, territórios e territorialidades. **Revista da ANPEGE**, v. 2, n. 02, p. 103-114, 2005.
- AMARAL, JOANA DE BARROS. Apontamentos sobre políticas educacionais e as fronteiras brasileiras. **Revista Geopantanal**, v. 11, n. 21, p. 23-38, 2016.
- AMORIM, MÁRCIO ESTRELA DE; MELLO, LUCIANO MOURA DE. Projeto (Re) descobrindo o Pampa: uma nova experiência transdisciplinar aplicada aos cursos técnicos integrados binacionais. IN: DINIS, Miguel Ângelo Pereira. **Cursos Binacionais: Relatos de uma experiência inovadora**. Santana do Livramento: Ed. Cia do Ebook, 2015. Páginas 122-134.
- ARAUJO, RONALDO MARCOS DE LIMA; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim técnico do SENAC**, v. 36, n. 2, p. 51-63, 2010.
- BENTO, FÁBIO RÉGIO. Fronteiras, significado e valor-A partir do estudo da experiência das cidades gêmeas de Rivera e Santana do Livramento. **Conjuntura Austral**, v. 3, n. 12, p. 43-60, 2012.
- BERTONI, LUCI MARA.; GALINKIN, ANA LÚCIA. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. (Org.) **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.
- BONNEMAISON, JOEL. **Viagem em torno do território**. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). *Geografia Cultural: um século* (3). UDERJ:RJ, 2002, p. 83-131.
- BONI, VALDETE; QUARESMA, SÍLVIA JUREMA. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal e Tecnológica**. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 11/12/18 às 12:57.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-03/portaria-do-ministerio-da-integracao-define-conceito-de-cidades-gemeas>>. Acesso 19 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 04.11.2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 04.11.2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto 1.846/1937**, de 3 de agosto de 1937. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/116658/decreto-1846-37>>. Acesso em: 04.11.20.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.105/2004**, de 14 de junho de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5105.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5105.htm)>. Acesso em: 04.11.2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto 8.455/2015**, de 20 de maio de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/decreto/d8455.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/d8455.htm)>. Acesso em: 04.11.2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto 78.159**, de 2 de agosto de 1976. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=78159&ano=1976&ato=ed1ITTE9ENnRVT0c9>>. Acesso em: 04.11.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 04.11.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 19.043**, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: 04.11.20.

\_\_\_\_\_. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas Regionais. Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. **Proposta de Reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: Bases de uma Política Integrada de Desenvolvimento Regional para a Faixa de Fronteira**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. 416 p.

BÜHRING, MARCIA ANDREA. Definição de Fronteira (s) e Cidades Gêmeas: Brasil e Uruguai. **Revista Brasileira de Direito Internacional**, v. 1, n. 2, p. 230-260, 2015.

CAMPOS, HELENIZA ÁVILA. Cidades em fronteira: Discussão sobre seus múltiplos significados. **1º Colóquio Internacional de História Cultural da Cidade: Sandra Jatayh Pesavento**. Porto Alegre, v. 9, 2015, p. 393-206.

CAMPOS, HELENIZA ÁVILA et al. Marcos Regulatórios Sobre Integração De Regiões Transfronteiriças: A Experiência do Brasil no Arco Sul do Mercosul. In: SILVEIRA, R. L. L.; SOUZA, M. B. (ORG). **Norma e Território: Contribuições Multidisciplinares**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 97.

CARDIN, ERIC GUSTAVO. Apresentação. In: CARDIN, ERIC GUSTAVO. COLOGNESE, SILVIO ANTÔNIO (Org.). **As ciências sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Cascavel, PR: Editora Gráfica JB, 2014a, p. 5-12.

CARDIN, ERIC GUSTAVO. Teoria das fronteiras e totalidade. In: CARDIN, ERIC GUSTAVO. COLOGNESE, SILVIO ANTÔNIO (Org.). **As ciências sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Cascavel, PR: Editora Gráfica JB, 2014b, p. 43-59.

CAREGNATO, RITA CATALINA AQUINO; MUTTI, REGINA. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARNEIRO, CAMILO; RÜCKERT, ALDOMAR ARNALDO. ST 2 A Gestão Contemporânea das Fronteiras do Brasil: Defesa e Separação X Cooperação e Integração. **Anais ENANPUR**: Belo Horizonte, v. 16, n. 1, 2015.

CATAIA, MÁRCIO ANTÔNIO. A relevância das fronteiras no período atual: unificação técnica e compartimentação política dos territórios. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona**, v. XI, n. 245 (21). 2007.

CATAIA, MÁRCIO ANTÔNIO. Fronteiras: territórios em conflitos. **Geografia em questão**, v. 3, n. 1, 2010.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

CITOLIN, CRISTINA BOHN. **Eu falo, tu hablas, vos hablás, nós ensinamos e aprendemos juntos**: aulas de línguas em cursos binacionais. Tese de doutorado. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

CITOLIN, CRISTINA BOHN. **Currículo e Avaliação em Cursos Técnicos Binacionais: Práticas e Concepções de Docentes de Línguas**. In: Revista Thema. Pelotas, v. 11, n. 2, p. 103-117. 2014.

Claval, Paul. **O território na transição da pós-modernidade**, In: Geographia, vol 1, n.2, 1999, p. 7-26.

CLEMENTE, ISABEL. Cambio y continuidad en la relación Binacional Brasil-

Uruguay. IN: MALLMANN, Maria Izabel; MARQUES, Teresa Cristina Schneider. **Fronteiras e relações Brasil-Uruguaí**. 2015.

COLOGNESE, SILVIO ANTONIO; MELO, JOSE LUIZ BICA. A técnica de entrevista na pesquisa social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1999.

COSTA, GUSTAVO VUILLELA LIMA DA. Etnografia na Fronteira Brasil-Bolívia, em Corumbá-Ms: Por Uma Antropologia “Nas” Fronteiras. IN: CARDIN, ERIC GUSTAVO; COLOGNESE, SILVIO ANTÔNIO (Org.). **As ciências sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Cascavel, PR: Editora Gráfica JB, 2014, p. 107-145.

CRUZ NETO, OTÁVIO; MOREIRA, MARCELO RASGA; SUCENA, LUIZ FERNANDO MAZZEI. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **Encontro da associação brasileira de estudos populacionais**, v. 13, 2002.

DINIS, MIGUEL ÂNGELO PEREIRA; MELLO, LUCIANO MOURA DE. **Cursos Binacionais: Relatos de uma experiência inovadora**. Santana do Livramento: Ed. Cia do Ebook, 2015.

DINIS, MIGUEL ÂNGELO PEREIRA; DA SILVA, PAULO HENRIQUE ASCONAVIETA. Experiências, Desafios e Estratégias do Campus Santana do Livramento, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, com os Primeiros Cursos Binacionais Entre Brasil E Uruguaí. **Revista GeoPantanal**, v. 11, n. 21, p. 127-140, 2016.

DOMINGUEZ, ANA. **Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales**. En: Anales del IPA. Año No 3. IPA. Montevideo, 2008. pp 165-174.

DORFMAN, ADRIANA; ROSÉS, GLADYS BENTANCOR. Regionalismo fronteiriço e o “acordo para os nacionais fronteiriços brasileiros uruguaíes”. In: OLIVEIRA, T.C.M (Org). **Território sem Limites – Estudos sobre fronteiras**. pp. 195-228. Campo Grande: Ed. UFMS. 2005.

DORFMAN, ADRIANA. Nacionalidade doble-chapa: novas identidades na fronteira Brasil-Uruguaí. **A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço**. Porto Alegre, p. 241-270, 2008.

DORFMAN, ADRIANA. A condição fronteiriça diante da securitização das fronteiras do Brasil. In: NASCIMENTO, DURBENS; PORTO, JADSON LUIS REBELO (orgs.) **Fronteiras em perspectiva comparada e temas de defesa da Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2013, v. 1, p. 96-124.

DORFMAN, ADRIANA; CARDIN, ERIC GUSTAVO. Estratégias espaciais do ativismo em condição fronteiriça no Cone Sul. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, v. 23, n. 2, p. 31-44, 2014.

DORFMAN, ADRIANA et al. Fronteiras Sul-americanas: História, formas e processos contemporâneos. **Anuário Unbral das fronteiras brasileiras**. Vol. 2. 2016, p. 79-123.

DORFMAN, ADRIANA; FRANÇA, ARTHUR BORBA COLEN. Provocações do contexto, interiorização universitária e agendamento institucional: tendências dos Estudos Fronteiriços no Brasil. **Tempo da Ciência**, v. 23, n. 46, p. 13-26, 2016.  
DORFMAN, ADRIANA et al. Periódicos relevantes para os Estudos Fronteiriços Brasileiros: a elaboração, a aplicação e os resultados do Questionário Unbral Fronteiras. **Anuário Unbral das Fronteiras Brasileiras**. Porto Alegre: Editora Letra1; UFRGS. Instituto de Geociências, 2018.

DUBAR, C. **Agente, ator, sujeito, autor: do semelhante ao mesmo**. In: *Desigualdade & Diversidade*, Rio de Janeiro: PUC, n. 3, 2008, p. 56-69.

DUARTE, ROSÁLIA. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 139-54, 2002.

FAULHABER, PRISCILA. **A fronteira na antropologia social: as diferentes faces de um problema**. BIB, São Paulo, n. 51, p. 105-125, 2001.

FERRARI, MARISTELA. Zona de fronteira, cidades gêmeas e interações transfronteiriças no contexto do MERCOSUL. **Revista Transporte y Territorio**, n. 9, p. 87-104, 2013.

FERRARI, MARISTELA. As noções de fronteira em geografia. **Perspectiva Geográfica**, v. 9, n. 10, 2014.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO; CIAVATTA, MARIA (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO; CIAVATTA, MARIA. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GALVÃO, THIAGO GEHRE; KENYATTA, MAURÍCIO. Reavaliando a densidade fronteira do Brasil na América do Sul. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v. 6, n. 12, p. 79-108, 2017.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, ARLIDA SCHMIDT. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, CELSO SILVA. **Entrevista concedida pelo Diretor do IFSUL, campus Santana do Livramento, à Márcio Estrela de Amorim**. Santana do Livramento, Brasil, 12/11/2018.

GRIMSON, ALEJANDRO. Fronteras, migraciones y Mercosur. Crisis de las utopías integracionistas. **Apuntes de Investigación del CECYP**, v. 5, n. 7, p. 15-35, 2001.

GRIMSON, ALEJANDRO. Fronteras, naciones y región. **Ponencia presentada en el Foro Social de las Américas, Quito**, 2004.

GRIMSON, ALEJANDRO. **Fronteras, estados e identificaciones en el Cono Sur**. Clacso, 2005a.

GRIMSON, ALEJANDRO. **Fronteras e identificaciones nacionales: diálogos desde el Cono Sur**. Iberoamericana, v17, p. 91-99. 2005b.

HAESBAERT, ROGÉRIO. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: Eduff, 1997.

HAESBAERT, ROGÉRIO. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004.

HAESBAERT, ROGÉRIO. LIMONAD, ESTER. O território em tempos de globalização. **Revista etc, espaço, tempo e crítica**, v. 1, n. 2, p. 39-52, 2007.

HAESBAERT, ROGÉRIO. Des-controle dos territórios e das fronteiras num mundo globalizado. **Geografia em Questão**, v. 2, n. 1, 2009a.

HAESBAERT, ROGÉRIO. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Território e territorialidades: teoria, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009b, p. 95-120.

HAESBAERT, ROGÉRIO. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Bertrand Brazil, 2010.

HAESBAERT, ROGÉRIO. **Territórios alternativos**. Editora Contexto, 2013.

HAESBAERT, ROGÉRIO. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 10 ed. Bertrand Brasil, 2016.

HEIDRICH, ÁLVARO LUIZ. **Território e cultura: argumento para uma produção de sentido**. In: HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z. (Orgs.) **Maneiras de Ler Geografia e Cultura**. – Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.p. 52-61.



HEIDRICH, ÁLVARO LUIZ. Vínculos Territoriais–Discussão Teórico-Metodológica para o Estudo das Territorialidades Locais. **GEOgraphia**, v. 19, n. 39, p. 29-40, 2017.

KIND, LUCIANA. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais/Notes for the work with focus group technique. **Psicologia em revista**, v. 10, n. 15, p. 124-138, 2008.

KUMMER, RODRIGO; COLOGNESE, SILVIO ANTÔNIO. A infusão etnográfica em comunidades da fronteira. In: CARDIN, Eric Gustavo; COLOGNESE, Silvio Antônio. **As ciências sociais nas fronteiras: teorias e metodologias de pesquisa**. Cascavel: JB, 2014, p. 81-106.

LEITE, RICARDO DE OLIVEIRA. **Entrevista concedida pelo Diretor da UTU de Rivera à Márcio Estrela de Amorim**. Rivera, Uruguai, 12/11/2018.

LEMONS, BRUNO DE OLIVEIRA; RÜKERT, ALDOMAR ARNALDO. A nova agenda para cooperação e desenvolvimento fronteiriço entre Brasil e Uruguai: repercussões territoriais nas cidades gêmeas de Sant'Ana do Livramento e Rivera. **Revista Política e Planejamento Regional (PPR)**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 138-158, jan./jun. 2014.

LIMA, MÁRCIA. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, p. 24-41, 2016.

MACHADO, LIA OSÓRIO. Limites, fronteiras, redes. **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB, p. 41-49, 1998.

MACHADO, LIA OSÓRIO. **Sistemas, fronteiras e território**. Rio de Janeiro: Grupo Retis/UFRJ, 2002.

MACHADO, LIA OSÓRIO. Estado, territorialidade, redes. Cidades gêmeas na zona de fronteira sul-americana. **Continente em chamas. Globalização e território na América Latina**, p. 243-284, 2005a.

MACHADO, LIA OSÓRIO. Ciência, tecnologia e desenvolvimento regional na faixa de fronteira do Brasil. **Parcerias Estratégicas, Brasília, DF**, v. 20, p. 747-766, 2005b.

MACHADO, LIA OSÓRIO et. al. O Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: uma proposta conceitual metodológica. In: OLIVEIRA, T.C.M (Org). **Território sem Limites – Estudos sobre fronteiras**. p. 87-112. Campo Grande: Ed. UFMS. 2005c.

MACHADO, LIA OSÓRIO. Cidades na Fronteira Internacional: conceitos e tipologia. **Anais: II Conferência Internacional de Desenvolvimento Urbano em Cidades de Fronteira**. Instituto de Arquitetos do Brasil. Departamento do Paraná. Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. p. 58-69. 2006.

MARIÉ, SOLÈNE. Fronteiras brasileiras: evolução da agenda e redes de atores no Congresso Nacional (1990-2016). **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v. 6, n. 12, p. 50-78, 2017.

MASCHIO, ALCIONE JACQUES. **Educação técnica binacional na fronteira: inovação, conquistas e desafios**. In: Revista Thema. Pelotas, v. 11, n. 2, p. 60-73. 2014.

MORAES, MARIA CÂNDIDA; DE LA TORRE, SATURNINO. Pesquisando a partir do pensamento complexo-elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, v. 29, n. 1, p. 145-172, 2006.

MORAES, ROQUE. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, ROQUE; GALIAZZI, MARIA DO CARMO. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, EDGAR. Da necessidade de um pensamento complexo. **Para navegar no século XXI**, v. 2, p. 19-42, 2003.

MORIN, EDGAR. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSCOVICI, SERGE. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOURA, DANTE HENRIQUE. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007.

OLIVEIRA, TITO CARLOS MACHADO DE. Tipologia das Relações Fronteiriças: elementos para o debate teórico-práticos. In: OLIVEIRA, T.C.M (Org). **Território sem Limites – Estudos sobre fronteiras**. pp. 337-408. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005.

OLIVEIRA, TITO CARLOS MACHADO DE. Para além das linhas coloridas ou pontilhadas—reflexões para uma tipologia das relações fronteiriças. **Revista da ANPEGE**, v. 11, n. 15, p. 233-256, 2015.

PEITER, P. C.; MACHADO, L. O.; ROJAS, L. I. Saúde e vulnerabilidade na faixa de fronteira do Brasil. **A geografia e o contexto dos problemas de saúde**. Rio de Janeiro: **ABRASCO**, p. 265-78, 2005.

PEREZ, RICHART FERNANDO BORGES. **Entrevista concedida pelo Diretor do Polo Educativo de Rivera à Márcio Estrela de Amorim**. Rivera, Uruguai, 12/11/2018.

PESAVENTO, SANDRA JATAHY. Fronteiras culturais em um mundo planetário-paradoxos da (s) identidade (s) sul-latino-americana (s). **Revista del CESLA**, n. 8, p. 9-19, 2006.

RAFFESTIN, CLAUDE. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAFFESTIN, CLAUDE. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira. In: OLIVEIRA, Tito C. M. de (Orgs.). **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2005.

RAUPP, FABIANO MAURY; BEUREN, ILSE MARIA. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.) **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013, p. 76-97.

RECUERO, RAQUEL. Diga-me com quem falas e dir-te-ei quem és: a conversação mediada pelo computador e as redes sociais na internet. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, n. 38, p. 118-128, 2009.

REIS, SEBASTIANA LINDAURA DE ARRUDA; BELLINI, MARTA. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

REVISTA BINACIONAL. Parceria que deu certo. Publicação IFSul - **Coordenadoria de Comunicação Social**. Pelotas, 2016. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/extensao-piex/item/483-revista-binacional>> . Acesso em: 06/10/2020.

RIO GRANDE DO SUL. Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Rio Grande do Sul-PDIF/RS. **Núcleo Regional de Integração da Faixa de Fronteira**. Porto Alegre, 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 48.198, de 29 de julho de 2011. Disponível em:< <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2048.198.pdf>>. Acesso em: 04.11.2020.

ROCHA, DÉCIO; DEUSDARÁ, BRUNO. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea: estudos neolatinos**, v. 7, n. 2, p. 305-322, 2005.

RODRÍGUEZ, JUAN CARLOS ARRIAGA. El concepto jurídico de frontera. **Memorias del XII Seminario Internacional de Verano. Caribe: Economía, política y sociedad**, p. 471-490, 2011.

RODRÍGUEZ, JUAN CARLOS ARRIAGA. El concepto frontera en la geografía humana. **Perspectiva Geográfica: Revista del Programa de Estudios de Posgrado en Geografía**, n. 17, p. 71-96, 2012.

RODRÍGUEZ, JUAN CARLOS ARRIAGA. Tres tesis del concepto Frontera en la historiografía. **Tres miradas a la historia contemporánea**, p. 9-47, 2013.

SAQUET, MARCOS AURELIO. Por uma abordagem territorial. In: M. A. SAQUET, & E. S. SPOSITO (Eds.) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 73-94, 2009.

SANTOMÉ, JURJO TORRE. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, THAUAN; DINIZ JÚNIOR, CARLOS ANTÔNIO. Integração Regional e Educação: O caso do MERCOSUL. **OIKOS** (Rio de Janeiro), v. 16, n. 2, 2017.

SOUZA, MARCELO JOSÉ LOPES DE. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C. e CORRÊA. R. L. (orgs.). **Geografia Conceitos e Temas** (Pág 77-116). Rio de Janeiro: Editora Hucitec/Editora Bretrand Brasil. S.A., 1995.

STEIMAN, REBECA; MACHADO, LIA OSÓRIO. Limites e fronteiras internacionais: **uma discussão histórico-geográfica**. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 1-16, 2002.

STURZA, ELIANE ROZA **Línguas de fronteiras e políticas de línguas: uma história das idéias lingüísticas**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). IEL/UNICAMP. Campinas, 2006.

STURZA, ELIANE ROZA. **Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários**. In: Pro-Posições. Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 83-96, set./dez. 2010.

TURNER, FREDERICK JACKSON. **The significance of the frontier in American history**. 1893.

TURRA NETO, NÉCIO. **Pesquisa qualitativa em Geografia**. Encontro Nacional de Geógrafos. Belo Horizonte - MG , 2012.

URUGUAI. Constituição Federal. Disponível em: <[https://www.tcr.gub.uy/archivos/nor\\_63\\_Constitución%20de%20la%20República%20Oriental%20del%20Uruguay.pdf](https://www.tcr.gub.uy/archivos/nor_63_Constitución%20de%20la%20República%20Oriental%20del%20Uruguay.pdf)>. Acesso em: 04.11.2020.

\_\_\_\_\_. Lei 18.437, de 12 dezembro de 2008. Disponível em: <[https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_uruguay\\_0483.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_0483.pdf)>. Acesso em: 04.11.2020.

## BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ARAUJO, JAIR JONKO; OTTE, JANETE; PACHALSKI, LIA. Cooperação IFSul e CETP-UTU na faixa de fronteira: o empoderamento discursivo de atores locais na construção de uma política internacional com relevante impacto social. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, 2018.

BARDESIO, GEOVANA; JÚNIOR, PAULO CASSANEGO. Peculiaridades Da Educação Na Fronteira Brasil-Uruguai: Um Olhar Sobre Estudantes (I) Migrantes A Partir Da Perspectiva Legal. **Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território, 2014**. Rio de Janeiro. Porto Alegre: Editora Letra1; Rio de Janeiro: REBRAGEO, 2014, p. 876-888. ISBN 978-85-63800-17-6.

BECKER, HOWARD. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão. 3 edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BENEDETTI, ALEJANDRO. Lugares de Frontera y Movilidades Comerciales en el Sur Sudamericano: una aproximación multiescalar. IN: **Fronteiras em foco** série 3: (Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul 2011) 33-55.

BENTANCOR, GLADYS TERESA. (2008). **Las fronteras en un contexto de cambios**: la vida cotidiana en ciudades Gemelas-Rivera (Uruguay) y Sant'ana do Livramento (Brasil) - DOI 10.5216/ag.v2i1.3897. *Ateliê Geográfico*, 2(1), 18-42. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ag.v2i1.3897>.

BESHARA, GREGORY; PINHEIRO, LETÍCIA. Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional. In: **Relatório de Pesquisa “Política Externa e Educação - um estudo comparativo sobre a atuação do Brasil na CPLP e no Setor Educacional do Mercosul”**, Instituto de Relações Internacionais da PUC-Rio, 2008. Disponível em: <[http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2008/relatorios/ccs/iri/iri\\_gregory\\_beshara.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2008/relatorios/ccs/iri/iri_gregory_beshara.pdf)>. Acesso em: 14/03/2018.

BOGDAN, ROBERT C et al. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Cap. 5 – A ética. p75-78. Porto Editora, 1994.

BORGES, CAMILA DE LA TORRE; DOS SANTOS, MANOEL ANTÔNIO. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, v. 6, n. 1, 2005.

BRASIL. Decreto no **7.496/2011 Institui o Plano Estratégico de Fronteiras**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7496.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7496.htm) Acesso 22 ago 2012.

BÜHRING, MARCIA ANDREA. Definição de Fronteira (s) e Cidades Gêmeas: Brasil e Uruguai. **Revista Brasileira de Direito Internacional**, v. 1, n. 1, p. 213-229, 2015.

DESIDERÁ NETO, WALTER ANTONIO (Org). **O Brasil e novas dimensões da integração regional**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014.

DESIDERÁ NETO, WALTER ANTONIO; PENHA, BRUNA. As Regiões de fronteira como laboratório da integração regional no Mercosul. **Boletim de Economia e Política Internacional** n. 22. P. 33-50. 2016

DOMINGUEZ, ANA. Las diversas escalas en el análisis territorial: Desde la geopolítica hasta el desarrollo local. IN: DOMINGUEZ, A.; PESCE, F. (coords). *Lecturas y Análisis Desde La(s) Geografía(s)*. **Administración Nacional de Educación Pública**. Montevideo, 2010. pp 107-115.

ESCOTT, CLARICE MONTEIRO; MORAES, MÁRCIA AMARAL CORREA DE. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, v. 9, p. 1492-1508, 2012.

FERREIRA, DENISON DA SILVA. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 9, n. 17, 2014.

FERREIRA, DINA MARIA MARTINS. Do semelhante ao mesmo, do diferente ao semelhante: sujeito, ator, agente e protagonismo na linguagem. **Revista brasileira de linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 619-640, 2017.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO; CIAVATTA, MARIA. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, p. 67-82, 2009.

GADELHA, CARLOS AUGUSTO GORBOIS; COSTA, LAÍS. A política nacional de integração e desenvolvimento das fronteiras: o Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira–PDFF. **Território sem limites–estudos sobre fronteiras. Campo Grande: Ed. da UFMS**, 2005.

GADOTTI, MOACIR. **O Mercosul Educacional e os desafios do século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GEERTZ, CLIFFORD. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GEERTZ, CLIFFORD. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

GIBBS, GRAHAM. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GODOY, ARLIDA SCHMIDT. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, CARLOS WALTER P. **Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades**. In A.E. Ceceña y E. Sader (comps): La guerra infinita: Hegemonia y terror mundial. Buenos Aires CLACSO, 2002. PP. 217-256.

HAYGERT, SUELEN; STURZA, ELIANA ROSA. Reflexões sobre o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira como uma política linguística. **Linguagens & Cidadania**, v. 17, n. 1, 2015.

JÚNIOR, ÁLVARO FRANCISCO DE BRITTO; JÚNIOR, NAZIR FERES. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

KRALICH, SUSANA; BENEDETTI, ALEJANDRO; SALIZZI, ESTEBAN. Aglomeraciones transfronterizas y movilidad. Una aproximación desde casos sudamericanos. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 38, n. 1-2, 2012.

KUENZER, ACACIA ZENEIDA. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

LEAL, ELISABETH JUCHEM MACHADO. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 2, p. 227-235, 2008.

LEWIN, CATHY; SOMEKH, BRIDGET. **Teoria e métodos de pesquisa social**. Editora Vozes Limitada, 2017.

LIMA DA SILVA, MARLON; TOURINHO, HELENA LÚCIA ZAGURY. Território, territorialidade e fronteira: o problema dos limites municipais e seus desdobramentos em Belém/PA. **urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 9, n. 1, p. 96-109, 2017.

LIMA FILHO, DOMINGOS LEITE. O ensino técnico-profissional e as transformações do Estadonação brasileiro no século XX. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2002. p. 1-12.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MALLMANN, MARIA IZABEL; MARQUES, TERESA CRISTINA SCHNEIDER. **Fronteiras e relações Brasil-Uruguaí**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, 302 p. disponível em < <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0691-4.pdf>

>.Acesso em 18/02/2019.

MARRE, JACQUES A.L. A construção do objeto científico na investigação empírica. **Cascavel, PR: Mimeo**, 1991.

MARTINEZ, ELIAS DAVID MORALES; MACHADO, JESSICA GOMES. A dimensão social da integração mercosulina: uma análise sobre o Projeto Mercosul Social. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v. 6, n. 12, p. 368-394, 2017.

MAY, TIM. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Artmed, 2004.

MEIHY, JOSÉ CARLOS SEBE BOM. **Manual de história oral**. Edições Loyola, 2000.

MERCADO, LUIS PAULO. Pesquisa qualitativa online utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 15 pgs., 2012.

MORIN, EDGAR. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, EDGAR. **A Cabeça Bem-feita**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOSELLA, PAOLO. Espaço Aberto Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137, 2007.

OLIVEIRA, OSÉIAS SANTOS DE. Políticas educacionais brasileiras, integração latino-americana e o Mercosul educacional: questões para debate. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 43, p. 223-236, 2011.

OLIVEIRA, TITO CARLOS MACHADO DE et al. Contribuição ao estudo da dimensão da oferta de serviços públicos na região de fronteira do Brasil com outros membros do Mercosul. In: PENHA, BRUNA (Org.); DESIDERÁ NETO, WALTER ANTONIO (Org.); MORAES, RODRIGO FRACALOSI de (Org). **O Mercosul e as regiões de fronteira**. 2017. p. 159-202.

OLIVEIRA, MÁRCIO S.B.S de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 19, n. 55, p. 180-186, 2004.

PACHECO, ELIEZER MOREIRA. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santillana. Ed. Moderna. São Paulo, Brasília. 2011.

PUCCI, ADRIANO SILVA. **O estatuto da fronteira Brasil-Uruguaí**. Fundação Alexandre de Gusmão, 2010.

RAMOS, MARISE NOGUEIRA. Currículo integrado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, p. 77-81, 2006.



RETAMAR, HUGO JESÚS CORREA; RISSO, CLAUDIA STELLA. La frontera entre Uruguay y Brasil y la realidad del español en comunidades fronterizas. **Cadernos do Aplicação**, v. 24, n. 1, 2011.

RIBEIRO, RENATO JANINE. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo social**, v. 11, n. 1, p. 189-195, 1999.

RODRIGUES, CRISTINA ZANELLA. O IFSul como acontecimento em Sant'Ana do Livramento: uma análise discursiva sobre os processos de referencialidade a partir de textos dos seus estudantes. **Revista Thema**, v. 12, n. 2, p. 14-25, 2015.

ROMANELLI, GERALDO. A entrevista antropológica: troca e alteridade. **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**, p. 119-133, 1998.

SAMPAIO, BRUNO DUARTE; SAMPAIO, DAIZE DUARTE. Mudanças na educação nas fronteiras brasileiras: um breve estudo histórico. In: **Revista Thema**. Pelotas, v. 11, n. 2, p. 89-102. 2014.

SANTOS, MILTON. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, MILTON. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.

SAVIANI, DERMEVAL. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SÊGA, RAFAEL AUGUSTUS. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, v. 8, n. 13, p. 128-133, 2000.

SERIKAWA, LEONARDO KAZUO. A Educação no Contexto de Fronteira: O Papel e os Desafios Do Mercosul. **Revista GeoPantanal**, v. 11, n. 21, p. 117-126, 2016.

SERPA, ANGELO. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, MARCOS NICOLAU SANTOS DA. Território: Uma revisão teórico-conceitual. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, p. 49-76, 2015.

SOUZA, EDSON BELO CLEMENTE DE; GEMELLI, VANDERLÉIA. TERRITÓRIO, REGIÃO E FRONTEIRA. Análise Geográfica Integrada da Fronteira Brasil/Paraguai. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 13, n. 2, p. 101-116, 2011.

STURZA, ELIANA ROSA. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 2, p. 47-50, 2005.

TAVARES, MOACIR GUBERT. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, v. 9, p. 21, 2012.

TURRA NETO, NÉCIO. Espaço e lugar no debate sobre território/Space and place in the debate on Territory. **Geograficidade**, v. 5, n. 1, p. 52-59, 2015.

TURRA NETO, NÉCIO. Vivendo entre jovens: a observação participante como metodologia de pesquisa de campo. **Terr@ Plural**, v. 6, n. 2, p. 241-256, 2012.

VIEIRA MARTINS, J. R. MERCOSUL: A dimensão social e participativa da integração regional in: Neto D.(Org) O **Brasil e novas dimensões da integração regional**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. 2014

WELLER, WIVIAN. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006.

WERLEN, BENNO. Regionalismo e sociedade política. **Geographia**, v. 2, n. 4, p. 7-25, 2000.

WINKIN, YVES. A nova comunicação. Parte II – Da teoria ao trabalho de campo, Cap. Descer ao campo. São Paulo: Papyrus, 1998.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE DEBATE DO GRUPO FOCAL

Pergunta inicial: **Vocês poderiam falar um pouco sobre como foi a vida de vocês ao longo dos últimos 4 anos?**

<b>Eixo 1 – O projeto</b> <b>De quais fronteiras estamos falando?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é viver na fronteira (SL/RIV)?</li> <li>- Quais os pontos positivos e negativos?</li> <li>- O que tem de peculiar?</li> <li>- Quais as ferramentas necessárias?</li> </ul> <p>☐ Identificar qual a noção de fronteira existente, quais são as fronteiras percebidas por eles e quais dificuldades a serem efetivamente transpostas.</p> <p>☐ Identificar o que se entende por nacionalidade e binacionalidade e quais os elementos identitários imbricados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fronteira</li> <li>● Identidade</li> <li>● Binacionalidade</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Território</li> <li>● Cultura</li> <li>● Territorialidade</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Agentes</li> <li>● Símbolos</li> </ul>
<b>Eixo 2 – O caminho</b> <b>Qual o papel do IF na formação Binacional?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é estudar numa escola binacional?</li> <li>- O que o IF Santana tem de diferente dos demais IFs e escolas da região?</li> <li>- Tais fronteiras foram transpostas ou reforçadas ao longo dos 4 anos?</li> <li>- Quais foram as atividades e ações mais significativas nesse processo para a construção da binacionalidade?</li> <li>- O currículo articula-se coerentemente?</li> </ul> <p>☐ Verificar como foi o percurso formativo deles ao longo do tempo na instituição e quais atividades foram significativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Currículo</li> <li>● Disciplinas</li> <li>● Professores</li> <li>● Atividades</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensino</li> <li>● Pesquisa</li> <li>● Extensão</li> </ul>
<b>Eixo 3 – O resultado</b> <b>Como estão posicionados quanto à binacionalidade ao término do curso?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês recomendariam o IF como escola?</li> <li>- A escola cumpriu o prometido? Atendeu às expectativas?</li> <li>- Como percebem a relação com a outra nacionalidade?</li> <li>- Houve integração? Em que sentido?</li> <li>- Tu te sentes preparado para atuar profissionalmente em 1, 2 ou mais países?</li> <li>- Existe receptividade para isso? Isso é uma possibilidade?</li> <li>- O que vocês vão fazer agora? Qual o plano? O que acontecerá na vida de vocês?</li> </ul> <p>☐ Se a instituição deu conta de instrumentalizar o aluno do ponto de vista da binacionalidade almejada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fronteira</li> <li>● Identidade</li> <li>● Binacionalidade</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Território</li> <li>● Cultura</li> <li>● Territorialidade</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mercado de Trabalho</li> <li>● Vida acadêmica</li> <li>● Perspectivas</li> </ul>

Pergunta final: **Você gostaria de contar mais alguma coisa?**

## APÊNDICE B – QUADROS DE ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo1

(continua)

<u>Dados do grupo</u> Grupo 1 Data: 20/11/2017 Duração: 1h38min. Número de participantes: 10 alunos		
Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
Quais as experiências mais significativas?	<p><i>Eduarda: As atividades de extensão me ajudaram na desinibição, me ajudaram a conhecer as pessoas e ver outras realidades. Eu vi crianças em situação de vulnerabilidade social e pude valorizar mais a minha vida. Noutro projeto eu tive que ir nas escolas e falar espanhol, isso me ajudou muito.</i></p> <p><i>Andressa M: Eu conheci o mundo aqui no IF. Conheci pessoas que pensam parecido e pessoas que pensam diferente e que isso pode acontecer e se respeitar.</i></p> <p><i>Tanski: Eu descobri a escola aleatoriamente (...) escolhi porque era de manhã. Desde o primeiro dia de aula fomos acolhidos pela professora e se criou uma amizade muito forte. Daí eu virei bolsista do projeto dela. O projeto de extensão me abriu novas realidades, desenvolvi empatia com as pessoas. Me deu uma nova visão de mundo. Se eu tivesse estudado num colégio particular eu não teria visto isso. Os projetos de extensão e pesquisa nos permite conhecer novas realidades, aplicar o que aprendemos aqui e desenvolver empatia com as pessoas.</i></p> <p><i>Kevin: O estágio na TI. Ficar sozinho nas férias aqui e responsável por toda a TI.</i></p> <p><i>Andressa V.: Eu fiz estágio na prefeitura da cidade. Foi uma ótima experiência de aprendizagem. Abriu um leque de possibilidades.</i></p>	<p>Atividades extracurriculares são identificadas como as mais significativas no processo de formação, tanto do ponto de vista técnico quanto emocional.</p> <p>Destaque para participação em projetos de extensão, pesquisa e estágio profissional.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p>Sérgio: <i>O estágio me fez perceber que tu tem que ser o protagonista de tua vida. Pude ver que eu adquiri o conhecimento. Os projetos de extensão humanizam o conhecimento e nos ajudaram a não trabalhar como máquinas, foram muito importantes na minha formação pessoal.</i></p> <p>Kevim: <i>Antes do estágio eu só ficava em casa isolado e, depois, se não fosse o projeto eu não iria trabalhar na área.</i></p> <p>Francine: <i>eu tenho muita dificuldade de me relacionar. Mas daí eu fui monitora no segundo e terceiro ano, daí eu pude revisar o conteúdo e me desinibir um pouco. E o projeto de pesquisa faz com que tu aplique o conhecimento adquirido e aprende novas coisas. Também me ajudou a escolher a minha profissão.</i></p> <p>Eduarda: <i>O IF não restringiu nossas escolhas, ao contrário, eles nos ajudaram a ver as possibilidades.</i></p> <p>Andressa V.: <i>O estágio me permitiu ver como seria o trabalho na prática e poder ver o que eu gosto ou não. O IF te proporciona isso.</i></p> <p>Barzilei: <i>o projeto de pesquisa me proporcionou fazer viagens. Fui para Novo Hamburgo e para São Paulo. Me ajudaram no crescimento pessoal muito na disciplina e comprometimento. Mesmo morando na fronteira eu não tinha contato direto com os uruguaios. Agora eu compreendo bem as coisas.</i></p>	
<p>O que é ser binacional? O que significa viver na fronteira?</p>	<p>Cantine: <i>A experiência do binacional na fronteira acontece mais fora da escola do que dentro. Na cidade é algo natural, mas na instituição isso não é percebido. Por exemplo, não existe apoio aos uruguaios na nossa turma. O ponto fraco que evidencia isso é a evasão dos uruguaios.</i></p> <p>Barzilei: <i>Os uruguaios tem uma dificuldade porque aqui as aulas são só em português e voltadas para os brasileiros. Para os uruguaios que chegam aqui é outro mundo.</i></p>	<p>A percepção da binacionalidade se dá pela condição de fronteiro e a partir do contato com o outro.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p>Eduarda: “É que todo mundo chega aqui com 14 ou 15 anos. Os alunos brasileiros, por serem adolescentes, não acolhem os uruguaios, nós ficamos com vergonha por não saber falar espanhol. O IF deveria acolher mais. A instituição e os professores deveriam acolher mais os uruguaios”.</p> <p>Andressa M: <i>Também tem a questão de trabalhar o espanhol só numa matéria que é LPEL. Nós não tivemos espanhol.</i></p> <p>Eduarda: <i>Nós não tivemos espanhol.</i></p> <p>Tanski: <i>Alunos vindos de escolas públicas e privadas, mesmo entendendo a língua, já sentem um choque frente a exigência e dificuldade do IF. Para brasileiros que compreendem a língua já é muito difícil, imagina para os uruguaios.</i></p> <p>Eduarda: <i>Os dois colegas que continuaram no curso só conseguiram porque tiveram apoio. Uma em casa e o outro da professora.</i></p> <p>Cantine: <i>Nosso colega uruguaio tinha muitos problemas em casa. Ele é tímido e não fala. Em função disso muitas vezes ele não veio e não teve ninguém para buscar essa informação e tentar ajudar.</i></p> <p>Andressa: <i>Santanense acha que sabe espanhol e tal, mas quando começamos a conviver com colegas uruguaios percebemos que não sabemos nada.</i></p> <p>Kevin: <i>Se eu me imaginar na UTU [...] eu não entendo o que alguns professores falam aqui em português imagina conseguir entender em outra língua.</i></p> <p>Eduarda: <i>Os uruguaios entendem melhor o português por causa da televisão. Eles assistem os canais brasileiros. Mas pra nós, nada.</i></p> <p>Tanski: <i>Santanense acha que sabe, mas quando vê não sabe nada de espanhol. Quatro anos convivendo, mesmo na fronteira, temos dificuldade com a língua.</i></p> <p>Andressa: <i>Por comodidade o pensamento é que o uruguaio entrou aqui, ele é que tem que aprender. Alunos brasileiros não tem espanhol e os alunos uruguaios é que tem que aprender a falar em português (...) não tem incentivo</i></p>	<p>Todos os alunos inicialmente sentem dificuldade de inserção frente ao nível de exigência da escola.</p> <p>Os alunos uruguaios tem maior dificuldade de inserção pela questão do idioma.</p> <p>Falta uma política institucional de acolhimento para os alunos uruguaios.</p> <p>A falta de ênfase e estudo da língua espanhola é percebida como uma grande falha institucional.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p>Eduarda: <i>Eu acho desproporcional, pois nós não temos incentivo a aprender o espanhol. Eles têm os professores e todo mundo falando em português. Nós não temos nada.</i></p> <p>Sérgio: <i>Quanto ao problema da evasão não acho que seja cultura e costumes, pois quem está aqui na fronteira faz as mesmas coisas. Mas sim a dificuldade do curso e a língua. No início os professores se preocupavam com a compreensão dos uruguaios, mas depois eu não vi mais isso</i></p>	
<p>Quais projetos ou matérias acolheram melhor a proposta da binacionalidade?</p>	<p>Tanski: <i>Só o Silvio consegue se comunicar com os uruguaios, pois é o único professor que é uruaio.</i></p> <p>Kevin: <i>Os uruguaios não são incentivados a falar espanhol. Deveriam incentivá-los. Os uruguaios que vivem na fronteira entendem um pouco, mas os que vêm de outras cidades não entendem nada de português. Esquecem que a escola é binacional. Até um cartaz com os dois idiomas ajudaria, do tipo: não jogue lixo aqui. A gente esquece que é binacional. Ninguém fala espanhol aqui!</i></p>	<p>A binacionalidade está vinculada com a capacidade de comunicação em espanhol.</p>
<p>Vocês reconhecem a escola como binacional?</p>	<p>Kevin: <i>Só no nome. Só nos damos conta com o contato com colegas de outros campus, por que perguntam como é o binacional.</i></p> <p>Tanski: <i>O IF é pouco preparado para receber os uruguaios. Tudo é em português e para brasileiro. O aluno que só assiste aula não aprende nada de espanhol. O aluno que participa de projetos desenvolve mais o binacional já que tem contato com uruguaios.</i></p> <p>Andressa: <i>Esquecemos que é uma escola binacional a partir da evasão em massa dos uruguaios.</i></p> <p>Cantine: <i>O problema dos uruguaios é por serem mais velhos ou já terem o ensino médio e até faculdade. Eles queriam o técnico, mas a UTU não explica a diferença e o perfil do curso.</i></p> <p>Sérgio: <i>Hoje isso é mais parecido. Melhorou. A evasão também diminui.</i></p> <p>Andressa V: <i>Um dos grandes problemas é que alunos uruguaios que já tem até faculdade se inscrevem no integrado por desconhecer o que é o curso. Eles não são avisados da diferença entre integrado e subsequente.</i></p>	<p>A escola não é percebida como binacional.</p> <p>O alto índice de evasão dos alunos uruguaios é apontada como exemplo da incapacidade institucional de efetivar a binacionalidade.</p> <p>A falta de informação quanto ao perfil dos cursos por parte dos uruguaios é vista como o fator mais significativo na evasão.</p> <p>São percebidas melhoras quanto aos problemas identificados.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p>Andressa: <i>Mas o projeto de divulgação da Eduarda e do Miguel ajudou nisso.</i></p> <p>Eduarda: <i>O projeto de divulgação do professor Miguel ajudou nesse processo. As pessoas da cidade ainda não conhecem o que é o IF. Aham que é faculdade ou hospital. Não existe seleção nem prova para os uruguaios, é sorteio. A divulgação tem contribuído para melhorar o perfil dos ingressantes. Eles percebem que está mais concorrido e está aumentando a qualidade de quem entra.</i></p> <p>Cantine: <i>Outra coisa é que não tem seleção para os uruguaios. É sorteio.</i></p> <p>Andressa: <i>mas dá pra perceber que hoje está mais concorrido e gerando uma leva mais preparada de alunos.</i></p>	
<p>Vocês se sentem aptos para atuar no Uruguai?</p>	<p>Eduarda: <i>O diploma te habilita, mas pra poder trabalhar noutro país tu precisa de toa uma documentação pessoal para depois poder apresentar teu diploma binacional.</i></p> <p>Andressa M: <i>O meu conhecimento pode ser o mesmo do cara que estudou na UTU, mas eu ainda sou brasileira e meus documentos são daqui.</i></p> <p>Kevin: <i>O diploma te habilita, mas tu precisa de uma série de documentos no Uruguai.</i></p> <p>Eduarda: <i>A dificuldade seria falar. Aqui na fronteira eu falo, mas em Montevideo seria impossível. Eu desenvolvi nesses quatro anos a capacidade de falar com riverense. Eu não entendo o que a pessoa fala.</i></p> <p>Tanski: <i>Eu acho que é a realidade. A pessoa que vem do Uruguai pra cá não tem noção do que vai viver aqui.</i></p>	<p>Embora o diploma seja reconhecido nos dois países os alunos não se reconhecem aptos para atuar no Uruguai.</p>
<p>Vocês percebem diferenças de identidade cultural entre moradores de Livramento e Rivera?</p>	<p>Grupo: Não.</p> <p>Sérgio: <i>A única diferença é a língua.</i></p>	<p>A língua é percebida como a diferença cultural mais significativa.</p>



Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(continuação)		
Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
<p>Mas fora a dificuldade da língua, qual outra vocês poderiam identificar?</p>	<p>Tanski: <i>Eu acho que é a questão cultural. Eu não sei nada do Uruguai. Acho que foi numa única aula que eu vi um mapa do Uruguai. Depois disso nunca mais ninguém falou em Uruguai</i></p> <p>Ótávio: <i>Eles dizem que tu pode trabalhar no Uruguai, mas tu não sabe nada do Uruguai. É a mesma coisa para os uruguaios, como eles vão trabalhar aqui.</i></p> <p>Ségio: <i>Mas se eu for para Porto Alegre também não sei, eu acho que a única dificuldade é a língua. A cultura das duas cidades é a mesma.</i></p> <p>Cantine: <i>Acho que é igual ir para a Alemanha.</i></p> <p>Andressa: <i>É o mesmo que qualquer lugar novo. Mas para nós a sensação é que por ser Uruguai deveria ser a mesma coisa, mas não é.</i></p> <p>Kevin: <i>Se o IF diz que é binacional ele deveria nos preparar para trabalhar no Uruguai mais do que em qualquer outro país e não ser a mesma coisa.</i></p> <p>Cantine: <i>Não recebemos as questões técnicas do Uruguai. Quando temos contatos com colegas de outros campus percebemos que não estamos preparados nem para atuar no Brasil.</i></p> <p>Ótávio: <i>Acho que o IF peca nessa preparação para o Uruguai porque ele foi construído por brasileiros. Para ter conhecimento dessa parte deveria ter pessoas do Uruguai aqui.</i></p> <p>Tanski: <i>Deveria ter professores uruguaios, assim como tem alunos.</i></p> <p>Eduarda: <i>A burocracia impede a troca de professores. As regras e as leis são diferentes. Eles têm a forma de educação deles e nós temos as nossas.</i></p> <p>Tanski: <i>Muitos professores não são de Livramento e tem dificuldade de se adaptar e enfrentar a questão da língua com os alunos.</i></p> <p>Andressa M: <i>São professores altamente qualificados na sua área, mas não são qualificados para atuar no binacional. Não conhecem a realidade. O IF deveria qualificar os professores, mesmo sendo um problema eles terem mais esse compromisso.</i></p>	<p>A falta de conhecimento sobre questões gerais do Uruguai é identificada como um obstáculo para o exercício da binacionalidade.</p> <p>Há uma expectativa de que o IF deveria dar ênfase na instrumentalização para atuação no Uruguai.</p> <p>A falta de contato com professores uruguaios é vista como uma falha e, sua solução, poderia reduzir o problema anterior.</p> <p>Os professores são reconhecidos como altamente qualificados na sua área de formação, contudo, percebem uma deficiência quanto à capacidade de lidar com os alunos uruguaios e com as questões específicas da fronteira e da binacionalidade.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p>Cantine: <i>Mas não tem como querer que a instituição busque isso. Já são poucos professores qualificados e tu ainda vai querer que sejam só os sabem falar espanhol?</i></p> <p>Andressa M: <i>Eu acho que tem sim. Se tu quer entrar numa instituição binacional tu tem que ter um mínimo de qualificação.</i></p> <p>Eduarda: <i>O IF não escuta os alunos. Nós achamos que deveria ser diferente, mas eles não mudam pois acham que vai dar trabalho. Na sala de aula eles ouvem, mas no coletivo não temos voz.</i></p>	
Andressa questiona o grupo sobre a organização curricular.	<p>Andressa: <i>A organização curricular prejudica o ENEM. A preparação para o vestibular é falha pela distribuição das disciplinas. No ensino Médio comum eles têm as matérias todos os anos e nós temos divididas de dois em dois anos. Se fosse distribuído nos quatro anos seria melhor.</i></p> <p>Grupo: Todos concordam nesse ponto.</p> <p>Sérgio: <i>Eu acho que a organização foi pensando no técnico, mas para quem quer fazer vestibular é muito ruim.</i></p> <p>Tanski: <i>Pra quem quer só o técnico está ótimo. A dificuldade é para quem quer fazer vestibular.</i></p> <p>Andressa: <i>O conhecimento técnico é bom, mas para quem quer seguir no nível superior torna-se um problema.</i></p> <p>Cantine: <i>Um problema que nem cabe a nós, mas é o modelo de vestibular. Tem que saber Geografia para fazer Engenharia. A solução seria uma seleção diferenciada nas universidades.</i></p> <p>Cantine: <i>Tivemos uma ação interna. O IF ofereceu um cursinho. Contudo o IF absorve todo o tempo durante o dia e não permite estudar para o ENEM.</i></p>	<p>A organização curricular é vista como problemática.</p> <p>Há o reconhecimento de que o currículo é organizado para contemplar a formação técnica, contudo é percebido como altamente deficitário quanto a formação para o vestibular e ENEM.</p> <p>A qualidade de ensino e disponibilidade dos professores é identificada como algo altamente positivo e que contribui para a instrumentalização para o vestibular e ENEM.</p>
Vocês pretendem fazer curso superior?	<p>Grupo: todos os alunos do grupo pretendem fazer curso superior.</p> <p>Kevin: <i>Eu quero, mas agora eu tenho que trabalhar. Não posso continuar só estudando.</i></p>	Todos os alunos desejam continuar os estudos e fazer curso superior.

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
Vocês pretendem ficar na cidade ou ir embora da cidade?	<p>Grupo: todos os alunos do grupo pretendem ir embora da cidade.</p> <p>Cantine: <i>não há espaço para 30 técnicos formados por ano. A cidade não absorve. Temos que sair para fora para conseguir emprego, então é melhor ir e fazer um curso superior.</i></p>	O grupo reconhece que o objetivo do IF é fixar a mão de obra na cidade, contudo não é o objetivo deles.
A vontade de sair da cidade está ligada a quais fatores?	<p>Cantine: <i>Eles não procuram a mão de obra técnica na cidade. Tem uma eletrônica em cada esquina, mas não tem espaço para nós.</i></p> <p>Andressa: <i>A escolha pelo IF se deu pela qualidade da escola e não pela formação técnica para atuar na cidade. As pessoas vêm pra cá pra seguir carreira fora da cidade.</i></p> <p>Eduarda: <i>Os cursos que foram escolhidos para cá não são os que precisam aqui. Eólica está crescendo em Rivera, ok. Mas eletro? E Informática? Quantos profissionais destas áreas precisam na cidade? Deveria ter comércio, agropecuária e tecnologia para estas áreas. Olha o quanto de campo e comércio tem em Livramento.</i></p> <p>Kevin: <i>Hoje tem tecnologia para as vacas, para monitorar e tal. Os drones etc..</i></p> <p>Cantine: <i>Mesmo que tu desenvolva um sistema para o campo a população não está aberta aqui.</i></p> <p>Tanski: <i>O que predomina na cidade é campo e atividade rural. Se o IF oferecesse cursos nessa área fomentaria a cidade pois a procura é essa. Informática e eólica até tem mercado, mas eletro não pois nesse mercado quem trabalha é o proprietário da eletrônica não tem espaço para empregado. Gostaria de ficar na cidade, mas não tem espaço aqui. Geralmente o mercado de eletrônica é o proprietário.</i></p>	<p>Não há interesse em atuar como técnicos.</p> <p>A escolha pela escola se deu pela qualidade de ensino e não pela formação técnica.</p> <p>Não há demanda local para a mão de obra técnica.</p> <p>Identificam outras áreas técnicas como mais promissoras para a cidade.</p>
O que diferencia vocês dos colegas de outros campus?	<p>Cantine: <i>Na verdade 1 aluno uruguaio. A gente mascara tudo, em tese seria 50% dos alunos. Na teoria é muito bom.</i></p> <p>Tanski: <i>Sempre que vem a alguém de fora e pergunta nos sentimos no dever de dar uma tapeada. O binacional é tudo aquilo que somos programados pra dizer.</i></p> <p>Cantine: <i>Na Mostratec eles queriam saber como era o Binacional. Nos falamos como seria na teoria e eles ficaram querendo vir conhecer. Mas na real não é bem assim.</i></p>	<p>A peculiaridade do campus está associada a presença de alunos uruguaiois.</p> <p>Eles lamentam a evasão dos uruguaiois e manifestam desejo de maior contato eles.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 1

(conclusão)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	Andresa M: <i>Dá uma ferida no orgulho não ter funcionado. Eu fico constrangido de dizer o protocolo de apresentação.</i>	
Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar?	<p>Cantini: <i>Não quero jogar fora tudo que aprendi, mas depende do mercado ou de entrar na faculdade, se terá relação. Gratidão pelos projetos e a questão social. Mas para o Estado seria melhor que os 32 alunos se formassem e não apenas nós.</i></p> <p>Tanski: <i>a carga intelectual foi muito grande, a bagagem emocional maior ainda. O aprendizado emocional nunca ira se perder.</i></p> <p>Eduarda: <i>Gratidão, eu queria arrumar as coisas para os que virão depois. Tivemos nossa evolução em diferentes aspectos.</i></p> <p>Kevin: <i>todos se voltassem no tempo fariam o IF novamente.</i></p> <p>Andressa: <i>são criticas construtivas, pois quero que meu irmão estude aqui.</i></p>	<p>Todos reconhecem e valorizam a instituição.</p> <p>Todos mostram-se gratos pela oportunidade e a recomendam para os demais.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 2

(continua)

<p><u>Dados do grupo</u></p> <p>Grupo 2</p> <p>Data: 21/11/2017</p> <p>Duração: 57min.</p> <p>Número de participantes: 8 alunos</p>		
Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
Como é viver na fronteira?	<p>Luiz: <i>É como se fosse a mesma cidade. É normal. Mesmo nós falando português e eles espanhol nos conseguimos nos comunicar.</i></p> <p>Sofia: <i>Por causa da fronteira os uruguaios falam de modo mais compreensivo. Falam portunhol. Na minha opinião por ser um curso binacional tem muito pouco uruguaio na escola. Eles desistem bastante por ter pouca informação e já virem com o Ensino Médio completo. E acho que eles desistem também porque a escola se diz binacional mas as aulas são só em português e nós tivemos quase nada em espanhol nem mesmo em LPEL.</i></p>	<p>A convivência com o outro na fronteira e percebida como algo normal devido a facilidade de comunicação pelo portunhol.</p> <p>Contudo, na escola é identificada a baixa presença de alunos uruguaios.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 2

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<i>Então, pra mim esse binacional não foi tão binacional assim.</i>	
Por que o binacional não foi tão binacional assim?	<p>Lorenzo: <i>pele menos nas nossas aulas não. A porcentagem de uruguaios sempre foi pequena. Mas tem turmas aqui no IF que chaga a ser quase metade.</i></p> <p>Sofia: <i>acho que o que mais dificulta são as aulas serem ministradas somente em português. Eu gostaria de ter aula em espanhol. Por que o meu certificado, o meu diploma irá valer os dois países e do vale um diploma binacional se eu não sei falar a língua? [...] Nós não temos um vocabulário em espanhol para poder exercer a profissão.</i></p>	<p>A evasão dos alunos uruguaios é associada ao uso exclusivo do português na escola.</p> <p>A ausência de aulas de espanhol é identificada como um problema.</p>
Vocês se sentem capazes de exercer a profissão no Brasil melhor do que no Uruguai?	<p>Grupo: Sim, com certeza.</p> <p>Nunes: <i>Na parte técnica, da elétrica no caso, nós só vemos as normas brasileiras. O Jonhatam (aluno uruguaio) se fosse trabalhar no Uruguai só teria conhecimento das normas brasileiras. Daí confunde como funciona as instalações e tudo mais. Sendo um diploma binacional o aluno uruguaio que for trabalhar no país dele deveria saber daquelas normas. Poucos professores tentaram falar sobre as normas do Uruguai.</i></p> <p>George: <i>Diziam que isso aqui é mais ou menos parecido com o Brasil e só Passavam por cima e só se profundavam noutra. Nossa turma por ser a primeira as pessoas entraram no curso sem conhecer nem ter ideia do que que era. Escolhiam pelo nome.</i></p> <p>Nunes: <i>Um dos fatores da evasão dos alunos uruguaios não sabiam como era o curso, muitos vieram já com formação. Mas isso mudou com o tempo. Com o conhecimento melhor de como é o IF.</i></p> <p>George: <i>Tem o caso dos professores que vem de fora e tem dificuldade para entender os alunos. Mas com o tempo os professores conseguem melhorar isso.</i></p>	<p>Relatam não dominar as normas técnicas específicas do Uruguai embora o diploma os habilite para exercício profissional nesse país.</p> <p>A evasão de alunos uruguaios é apontada como consequência de um desconhecimento quanto ao perfil do curso, contudo percebem que está havendo uma melhora.</p> <p>Os professores, inicialmente, apresentam dificuldade para compreender os alunos uruguaios.</p>
Vocês percebem que estes pontos que vocês estão levantando foram melhorando ou continuam assim?	<p>Grupo: Melhorou.</p> <p>Luiz: <i>Acho que agora está se tornando mais binacional. Eu vejo nas outras turmas mais alunos uruguaios.</i></p>	<p>A presença de alunos uruguaios é percebida como o que caracteriza a binacinalidade.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 2

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
Mas o que é ser binacional para vocês?	<p>Sofia: <i>Acho que é a junção de culturas, mas na prática não ocorre. Nenhum servidor é uruguaio, eu só vejo gente falando português. Acho que não é muito familiar para os uruguaios vir pra cá sendo que são só brasileiros. Pra mim o campus ainda não é binacional.</i></p> <p>Jhonatam: <i>eu quando entrei aqui sempre percebi os uruguaios em grupos separados. Nós sentíamos meio que de fora, pois todos falavam português. Era vergonhoso por não conseguirmos nos comunicar.</i></p>	<p>A binacionalidade é associada ao contato com a cultura do outro.</p> <p>O uso exclusivo da língua portuguesa na escola é identificado como um obstáculo para os alunos uruguaios.</p>
O que tu identificas como motivo para a evasão de alunos uruguaios?	<p>Luiz: <i>Eu acho que não existe união entre os campus. Não existe a união entre as escolas. Eu não sei onde é a UTU, não sei onde é a UTEC, não sei como são os laboratórios lá, nunca fomos lá e nem sei como chega lá.</i></p> <p>Nunes: <i>até ter aulas lá seria algo interessante.</i></p> <p>Lorenzo: <i>As instituições são parceiras, mas vamos se formar sem ter ido lá. Fomos uma vez, alguns, numa atividade de educação física. Lá pode ter máquinas e laboratórios melhores e poderíamos aproveitar.</i></p> <p>Luiz: <i>seria legal termos contato.</i></p> <p>George: <i>Outra coisa é que nas provas de LPEL mesmo em espanhol botavam uma pergunta em português.</i></p> <p>Lorenzo: <i>O caso de LPEL é muito difícil. Tem 3 períodos pra dar literatura brasileira e uruguaia mais a língua.</i></p> <p>Sofia: <i>Os alunos tem culpa também porque toda vez q aparece algo em espanhol eles reclamam</i></p> <p>Luiz: <i>É que não fomos preparados pra isso.</i></p>	<p>A evasão e associada ao desconhecimento do perfil do curso.</p> <p>Identificam a falta de integração e contato entre as instituições parceiras.</p>
Além da língua, quais são os outros obstáculos que vocês percebem?	<p>Grupo: <i>O principal é a língua.</i></p>	<p>A língua é percebida como o principal obstáculo.</p>
Mas além da língua, o que é a fronteira? O que separa?	<p>Lorenzo: <i>Em termos de valor e de cultura é tudo similar.</i></p> <p>João: <i>Estamos tanto tempo aqui que não dá para diferenciarmos o que é uruguaio e que não é.</i></p> <p>Lorenzo: <i>Tem muitos brasileiros turistas entrando</i></p>	<p>Não são identificadas outras diferenças culturais.</p> <p>Os uruguaios dominam mais a</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 2

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p><i>no Uruguai, mas no Brasil vem poucos uruguaios. Dai eles tem que atender os brasileiros e acabam se forçando a se comunicar.</i></p> <p>Nunes: <i>Além deles (uruguaios) verem a televisão.</i></p> <p>Lorenzo: <i>Isso. Eles olham novela brasileira. Assistem a Globo.</i></p> <p>Luiz: <i>Um problema é a burocracia. Como nossa escola é binacional nós deveríamos poder ir lá.</i></p> <p>Sofia: <i>Quando temos alguma atividade no Uruguai temos que ir a pé, pois não podemos ir de ônibus por causa da carta verde.</i></p>	<p>língua vizinha do que os brasileiros. Tal característica é associada ao contato com a TV brasileira.</p> <p>A burocrática é identificada como um obstáculo na circulação e contato dos alunos com as instituições e atividades do país vizinho.</p>
<p>Vocês se sentem aptos e exercem a profissão no Uruguai?</p>	<p>Luiz: <i>Acho que seria bem difícil me adaptar, assim como foi para o Jhonatam se adaptar aqui.</i></p> <p>Lucas: <i>Na parte da eletro as regras lá são diferentes e isto é um empecilho.</i></p> <p>Lorenzo: <i>Não é impossível, mas é bem complicado. Se a gente quisesse a gente conseguiria, pois a gente entende o espanhol. Mas o curso poderia ajudar nisso.</i></p> <p>George: <i>Mas quanto a essa parte das normas até para trabalhar no Brasil teríamos que revisar tudo de novo. Não sabemos nem por onde começar, nem onde procurar lá.</i></p> <p>Luiz: <i>Parece que os servidores não tentam trazer Rivera para o IF.</i></p> <p>Laos: <i>Se quisermos temos que ir lá e a burocracia entrava o caminho.</i></p> <p>Jhonatam: <i>Uma possível solução seria trazer os professores da UTU para cá. Legalizar isso.</i></p> <p>Sofia: <i>A nossa situação é peculiar, é o binacional, não tem uma fronteira aqui é o Brasil e aqui é o Uruguai. Isso deveria facilitar mas a burocracia é um problema do país. Deveria se facilitar o trânsito entre os professores.</i></p> <p>Luiz: <i>termos aulas lá também. Daria bastante contato com a língua e nos deixaria mais confortáveis para ir pra lá.</i></p>	<p>Os alunos não sentem-se capazes de atuar no país vizinho.</p> <p>Associam isso a uma falha da instituição.</p> <p>A possibilidade de maior contato com a instituição e professores parceiros é identificada como uma solução para o problema anterior.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 2

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
<p>O que tem no IF de mais binacional? Quais foram as atividades mais binacionais?</p>	<p>Laos: <i>O nome.</i></p> <p>Luiz: <i>A conversa entre os alunos.</i></p> <p>George: <i>A interação entre uruguaios e brasileiros.</i></p> <p>Lorenzo: <i>A feira de ciências que participamos no Uruguai.</i></p>	<p>A interação com colegas da outra nacionalidade é identificada como o principal fator da binacionalidade.</p>
<p>Vocês recomendariam aos amigos estudar no IF?</p>	<p>Grupo: <i>Depende.</i></p> <p>Lorenzo: <i>Depende do objetivo da pessoa.</i></p> <p>Laos: <i>Eu recomendo se ela quer realmente fazer o técnico. Na nossa turma muita gente entrou porque era de manhã e porque a escola era conhecida como sendo boa. Hoje eu não digo pra entrar no IF porque é bom, mas sim se tu quer fazer um curso técnico e já sair trabalhando. Esse é o foco da instituição.</i></p> <p>Sofia: <i>Na nossa turma, por ser a primeira, não foi tão bom assim. Todos equipamentos necessários tinham que ter licitação então demoravam pra chegar.</i></p> <p>George: <i>Havia demanda por equipamentos e ainda faltam alguns.</i></p> <p>Lorenzo: <i>Hoje muitos equipamentos que as turmas que estão entrando já estão mexendo nós só fomos mexer no segundo ou terceiro ano.</i></p> <p>Sofia: <i>Então pela nossa experiência a gente não recomendaria, mas como nós estamos vendo o que está acontecendo daí sim. Os próprios professores diziam que nós estávamos sendo a cobaia deles. Então a nossa experiência não foi a melhor, mas não é o que está acontecendo agora.</i></p> <p>Lorenzo: <i>A questão da distribuição dos conteúdos foi melhorando. Conteúdos de matemática e outros foram alterados na sequência para os novos alunos. Houve uma antecipação de conteúdos de matemática para preparar para as técnicas.</i></p> <p>Lorenzo: <i>No todo o IF é melhor que as escolas públicas e privadas.</i></p> <p>Luiz: <i>Na parte técnica, matemática e física, principalmente,</i></p> <p>Sofia: <i>Até em termos de ENEM tivemos muito mais conteúdo e mais capacidade pra fazer o ENEM do</i></p>	<p>Reconhecem o IF por desenvolver uma formação técnica de qualidade.</p> <p>Embora identifiquem uma série de carências, vividas por eles na condição de primeira turma, percebem que houve melhoria.</p> <p>Reconhecem a qualidade do ensino como superior a das escolas públicas e privadas da região.</p>



Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 2

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p><i>que as escolas públicas e até as privadas.</i></p> <p>Grupo: Colegas dizem que em relação às privadas também. Discussão entre eles.</p> <p>Luiz: <i>porque teve bastante esforço da turma para rever as matérias.</i></p> <p>Lorenzo: <i>E pedimos ajuda para todos os professores e eles ajudaram.</i></p> <p>George: <i>Tentaram trazer atividades para nós.</i></p>	
<p>Com o quê o IF mais contribuiu para a vida de vocês? O que foi mais importante?</p>	<p>Luiz: <i>Me senti mais capacitado. Mês passado nós fizemos um elevador. Talvez só na faculdade eu fosse conseguir isso e nos fizemos no Ensino Médio.</i></p> <p>Laos: <i>Eu diria que foi o ambiente da instituição. Nas outras escolas tu é só um aluno e tem que fazer x. Aqui tu tem a liberdade de ter atendimento com o professor e aqui na cidade é só aqui que isso acontece. Tu tem vontade de vir a tarde para fazer algum trabalho ou falar com algum professor. Tu pode falar com o coordenador do curso ou com o diretor para pedir qualquer dica ou pedir qualquer ajuda. Eu acho isso importante pois ajuda a pessoa a ser autônoma e saber o que fazer.</i></p> <p>George: <i>Os professores da área técnica principalmente tentaram ajudar os alunos na parte prática e motivar. Quem queria ir a feira e viajar o IF também ajudou. A estrutura do IF é muito boa, tem até psicóloga.</i></p>	<p>A dedicação dos professores e os projetos de pesquisa são apontados como fatores marcantes da instituição.</p>
<p>Quais são os planos de vocês? O que vocês querem fazer da vida agora?</p>	<p>Grupo: (Todos brasileiros) Fazer faculdade.</p> <p>Jhonatam: <i>Eu quero fazer curso técnico em energias renováveis para ampliar meu conhecimento, pois ele tem bastante procura no Uruguai e quando terminar tentar trabalhar e procurar um faculdade.</i></p>	<p>Todos os alunos pretendem continuar os estudos e fazer curso superior.</p>
<p>Vocês pretendem ficar na cidade ou sair?</p>	<p>Grupo: (Todos brasileiros) Fazer faculdade e sair.</p> <p>George: <i>Essa é uma parte bem complicada, pois temos que sair para fazer faculdade e também porque aqui não tem trabalho para nós.</i></p> <p>Luiz: <i>A cidade não está preparada para absorver o mercado de trabalho que sai aqui do IF. Ai eu acho melhor ir para faculdade e depois voltar para fazer um investimento aqui.</i></p>	<p>Não pretendem exercer a profissão técnica na cidade.</p> <p>Não percebem demanda para a mão de obra técnica na cidade.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 2

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	(conclusão)
		Análise
	Lorenzo: <i>Eu não sei. Pois se fosse voltar pra cá teria que ser com uma empresa para gerar mais emprego ou desenvolver alguma coisa. Mas se eu tiver a oportunidade de ficar fora prefiro não voltar.</i>	O objetivo é partir para dar continuidade aos estudos.
O que vocês gostariam de registrar?	<p>Laos: <i>Acho que estamos perdendo muito da oportunidade no binacional pela burocracia e pela acomodação de deixar como está. Só pra ir ali tem que ir a pé pela burocracia.</i></p> <p>Nunes: <i>A fronteira q a gente vive a gente não percebe, mas ela muito sólida no papel do que na vida real.</i></p> <p>Laos: <i>Quando tem alguma visita técnica no Brasil muitos uruguaios não vão em função da papelada.</i></p> <p>Sofia: <i>Na nossa última viagem, na visita na UFSM me ajudou muito a escolher o meu curso e os colegas uruguaios não puderam aproveitar a oportunidade.</i></p> <p>Nunes: <i>Outra coisa é que a gente teve o conhecimento das universidades brasileiras mas não teve das uruguaias.</i></p> <p>Sofia: <i>Como que eu faço faculdade no Uruguai? Eu ainda não sei? No papel eu poderia estudar no Uruguai por ter estudado numa escola binacional, mas ninguém fala nada.</i></p> <p>Lorenzo: <i>Isso é outra coisa, uns dizem que tu pode fazer faculdade no Uruguai, outros dizem que não. Ninguém sabe nada.</i></p>	<p>A burocracia é vista como um dos principais entraves para o fortalecimento das atividades binacionais.</p> <p>Há uma incompreensão quanto aos procedimentos burocráticos uma vez que no cotidiano deles o trânsito entre os dois países é fluído.</p> <p>Identificam uma falta de informação quanto às possibilidades de estudo e atividades no Uruguai.</p>
Depois dos quatro anos, vocês se sentem mais binacionais do que eram antes, ou mais do que se vocês tivessem estudado noutra escola?	<p>Laus: <i>Para mim sim, pois minha família não tem contato com o Uruguai e aqui eu pude viver isso.</i></p> <p>Luiz: <i>Para mim não. Pois eu já tinha amigos uruguaios então não mudou nada.</i></p> <p>Sofia: <i>Para mim não. Aqui foi menos binacional que as minhas experiências na cidade.</i></p> <p>Lorenzo: <i>No colégio que eu estudava não tinha nenhum urguai. Eu não tinha contato com uruguaios. Eu fui ter contato no IF. Foi o binacional que me proporcionou isso.</i></p> <p>Jhonatam: <i>O contato se da mais nos supermercados e nos lugares do dia a dia.</i></p>	<p>Não há consenso sobre a efetividade da instituição em reforçar os laços entre as duas nacionalidades.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 3

(continua)

<p><u>Dados do grupo</u> Grupo 3 Data: 21/11/2017 Duração: 1h10min. Número de participantes: 10 alunos</p>		
<p>Eixo 1 - O projeto</p> <p>Pergunta central: De quais fronteiras estamos falando? Hipótese: políticas e/ou culturais.</p>		
Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
<p>O que vocês poderiam me dizer sobre os quatro anos de experiência no IF?</p>	<p>Clara: <i>Para nós não foi um choque tão grande o binacional. Eu estudei em Rivera e tive colegas uruguaios toda a vida. Então acho que nós não damos valor para isso.</i></p> <p>Isadora: <i>Eu tenho metade da minha família uruguaia.</i></p> <p>Luísa: <i>Para nós não faz diferença nenhuma. Fomos para Bagé conversamos com os alunos de letras e uns de nós falaram em espanhol e eles ficaram surpresos.</i></p> <p>Isabela: <i>No dia a dia vamos no mercado ou na padaria e falamos o espanhol.</i></p> <p>Paulo: <i>Acho que isso foi um problema porque os professores não sabiam espanhol e daí ficava difícil dar ajuda para os alunos.</i></p> <p>Isabela: <i>E tem muitos uruguaios que já tinham o Ensino Médio e vinham para cá para fazer o Ensino Médio. É muita falta de informação.</i></p>	<p>Percebem o contato com a outra nacionalidade como algo cotidiano independente da escola.</p>
<p>Como é viver na fronteira?</p>	<p>Felipe: <i>É complicado porque ao mesmo tempo que as duas cidades são extremamente integradas, se tu entra lá é totalmente diferente. Os brasileiros quando vão para Rivera só falam em português, mas os brasileiros não entendem os uruguaios aqui.</i></p> <p>Talita*: <i>A gente (uruguaios) não tem medo de falar português e vocês têm.</i></p> <p>Isadora: <i>Mas é que quando eu vou falar com um uruguaio eles ficam dizendo que pronunciamos errado.</i></p>	<p>Percebem que há um maior domínio do português pelos uruguaios do que do espanhol pelos brasileiros.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 3

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p>Isabela: <i>Mas os uruguaios que estavam na escola tudo começaram a falar em português.</i></p> <p>Clara: <i>Parece que a desistência por parte dos uruguaios é muito maior.</i></p> <p>Paulo: <i>Mas é que não tem nenhum professor que fale espanhol realmente.</i></p> <p>Grupo: Poucos professores falam espanhol.</p> <p>Eduardo*: <i>Para mim foi uma nova cultura de nasce. Aprendi muito sobre a cultura. Vemos um conhecimento muito mais amplo. Eu aprendi português aqui sem estudar português, foi no contato com os brasileiros. Conhecemos valores.</i></p> <p>Jeferson: <i>Aqui a cultura é mista, é como um lugar neutro. A binacionalidade existiu sempre, mas tu vê mais conexão institucional hoje. Está ficando mais forte com as prefeituras.</i></p> <p>Jeferson: <i>Quanto a evasão dos uruguaios acho que tem que ver quantos deles desistiram por questões do binacional e até que ponto pela própria história deles.</i></p>	<p>Os alunos uruguaios manifestam ter aprendido mais sobre a cultura brasileira, a língua e estreitado os laços afetivos.</p> <p>Os alunos brasileiros não percebem o mesmo devido à baixa presença de alunos uruguaios na escola.</p>
<p>O que vocês veem como limite ou algo a ser superado?</p>	<p>Felipe: <i>A fronteira é quebrada quando eu vejo uruguaios falando em português entre eles. Brasileiros não fazem isso. Os uruguaios quebram mais a fronteira. Para ter mais integração os brasileiros deveriam se dispor mais a compartilhar. A gente, ao meu ver, se nega isso.</i></p> <p>Jeferson: <i>Mas mesmo que a ente seja mais fechado a gente não é imune a cultura uruguaia e acaba pegando algumas coisas.</i></p> <p>Paulo: <i>A música, o jeito de se vestir.</i></p> <p>Isabela: <i>Livramento não é muito reconhecido. É mais a parte de Rivera que chama.</i></p> <p>Isadora: <i>As pessoas questionam, “meu Deus, tu não compra em Rivera”, mas para nós é tão normal que nem percebemos tanta vantagem assim.</i></p> <p>Isabela: <i>Investimento em turismo traria muitos benefícios para Livramento.</i></p>	<p>Os uruguaios são mais inseridos na cultura brasileira do que o inverso.</p> <p>Há uma maior valorização de Rivera em detrimento de Livramento.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 3

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
Vocês acham que o IF contribuiu na construção do binacional para vocês?	<p>Isabela: <i>para mim era separado. Aqui Livramento lá Rivera.</i></p> <p>Felipe: <i>Eu tinha muito pouco contato com os Uruguaios. Não tinha tido colegas uruguaios. Fui sentir isso aqui no IF. O primeiro ano foi difícil a aproximação, mas com o passar do tempo isso foi acontecendo. No início existe uma dificuldade emocional.</i></p> <p>Paulo: <i>E por ser a primeira turma também foi difícil, pois não tínhamos referência.</i></p> <p>Clara: <i>Os alunos novos integraram-se mais facilmente.</i></p>	Reconhecem que o IF potencializou o contato deles com a cultura vizinha.
Quais foram as atividades mais significativas?	<p>Isabela: <i>O que mais ajuda são as técnicas. Mesmo não gostando, a dificuldade faz com que a gente tenha que se unir.</i></p> <p>Jeferson: <i>Para os alunos novos tiveram monitores, mas para nós não. Então tivemos que nos ajudar.</i></p> <p>Felipe: <i>Tivemos dificuldade por não ter veteranos para nos ajudar. Hoje é mais fácil, pois os mais novos podem pedir ajuda para nós.</i></p> <p>Isadora: <i>Eles pedem ajuda para nós.</i></p> <p>Jeferson: <i>Percebemos que o aprendizado dos alunos novos foi mais linear que o nosso. Por exemplo, na aula X vai ser bem baixa a reprovação deles esse ano, mas na nossa foi quase todos porque o processo ele foi problemático.</i></p> <p>Paulo: <i>A questão dos professores que nós não tínhamos. Acabava gerando desorganização nos conteúdos.</i></p>	<p>O elevado grau de dificuldade das disciplinas técnicas e a busca por superá-la são apontados como um fator de união entre os alunos.</p> <p>A desorganização curricular e a falta de professores prejudicou o aproveitamento escolar.</p>
Quais ações podem ser apontadas como binacionais?	<p>Jeferson: <i>Educação física.</i></p> <p>Eduardo*: <i>Projeto de extensão que eu pude dar aula numa escola estadual de programação criativa.</i></p> <p>Eduardo*: <i>Ser representante dos alunos, de participar do CONSUP. Tive muitas oportunidades de viajar para o Brasil.</i></p>	Atividades extraclases, como projetos de extensão, são identificadas como experiências significativas quanto a binacionalidade.
É prazeroso para vocês serem identificados como sendo da fronteira?	<p>Grupo: <i>Sim!</i></p> <p>Paulo: <i>Sim, porque é algo exótico.</i></p>	Todos sentem orgulho de morarem na fronteira e serem identificados como fronteiriço.

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 3

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p>Felipe: <i>Se fosse só Livramento tu seria o cara do interior, mas aqui somos o cara da fronteira.</i></p> <p>Isabela: <i>Eu sou famosa quando viajo por levar a bandeira do Uruguai e eles pensarem que eu sou do Uruguai e ainda falando espanhol.</i></p> <p>Felipe: <i>tem pessoas que vem de fora para cá, mas não por Livramento e sim por Rivera.</i></p>	
<p>Qual a diferença da visão uruguaia de mundo e da visão brasileira?</p>	<p>Felipe: <i>Uma coisa na minha vida que eu vejo que é binacional é o meu treino de kung fu no Uruguai. Eles são mais felizes, mais integrados entre eles, interação mais entre eles. Aqui as pessoas ficam com medo e não saem de noite.</i></p> <p>Clara: <i>Não é por ser mais feliz é a qualidade de vida é melhor. Aqui não tem luz na rua. Lá as pessoas andam na rua de madrugada.</i></p> <p>Paulo: <i>Eles investem mais nas praças nessas estruturas.</i></p> <p>Isadora: <i>Eles são mais patriotas do que nós.</i></p> <p>Isabela: <i>Essa é uma diferença. Eu sempre fui de família uruguaia, mas quando cheguei aqui no IF fiquei mais castelhana.</i></p> <p>Luísa: <i>Eles têm mais orgulho dos seus feitos.</i></p> <p>Jeferson: <i>A identidade do uruguaio é mais latino americana e a nossa é mais globalizada. Somos mais americanizados.</i></p>	<p>Os uruguaiois são identificados como mais patriotas do que os brasileiros.</p> <p>Também se reconhece o maior investimento do Uruguai em atividades sociais e de lazer para a população.</p>
<p>Vocês recomendariam o IF para outras pessoas?</p>	<p>Eduardo*: <i>Eu nunca havia falado de estudo com meus pais e aqui isso aconteceu. [...] Os projetos e as viagens foram muito importantes. Tivemos muitas experiências acadêmicas e eu gosto de contar isso para as pessoas.</i></p> <p>Luísa: <i>O conhecimento adquirido aqui não teria sido em outra escola mesmo pagando.</i></p> <p>Clara: <i>A resistência dos outros é ligada aos 4 anos de estudo e as pessoas acham que perdem um ano e não é assim ganhamos muito.</i></p> <p>Jeferson: <i>Mesmo nas escolas particulares que teoricamente preparam mais para o ENEM aqui tu adquire mais do que o conteúdo. Tu amadurece.</i></p> <p>Felipe: <i>A gente aprende a ser cidadãos. Aprendemos o convívio acadêmico que em nenhuma outra escola a gente vai ter.</i></p>	<p>Todos reconhecem a qualidade de ensino do IF superior à das escolas da região.</p> <p>Identificam as atividades de pesquisa e extensão como um grande diferencial na formação educacional e emocional que receberam.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 3

(continuação)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p><i>Eu participo de um projeto do CNPQ, onde eu ia conseguir isso. Nossas vivencias são singulares. Não tem noutra lugar.</i></p> <p><i>Talita*: No projeto que participei tive contato com crianças brasileiras e isso me ajudou a reforçar o português (...). Se eu tivesse estudado na UTU não teria tido essas oportunidades.</i></p>	
E a questão da língua? O IF deu conta de superar essa dificuldade?	<p><i>Clara: Acho que para os uruguaios sim, mas para os brasileiros não.</i></p>	Os alunos uruguaios conseguiram aprimorar o domínio da língua portuguesa, contudo os alunos brasileiros não tiveram o mesmo aproveitamento quanto a língua espanhola.
A promessa do binacional foi cumprida?	<p><i>Isabela: Acho que mais no papel, mas está melhorando. O numero de alunos uruguaios está aumentando. O nosso não deu tão certo, pois as pessoas não entendiam direito a proposta.</i></p> <p><i>Zaine: Na nossa turma tinha dois alunos uruguaios e os demais eram brasileiros. Assim eles aprenderam mais conosco, mas com mais alunos uruguaios seria melhor para nós.</i></p>	A baixa presença de alunos uruguaios é identificada como um obstáculo para a efetividade da binacionalidade da escola.
Vocês se sentem aptos a exercer a profissão nos dois países?	<p><i>Grupo: Sim. Por ser informática.</i></p> <p><i>Isadora: Talvez o idioma atrapalhe um pouco.</i></p> <p><i>Jeferson: Acho que para alguns sim e outros não, mas depende de cada aluno.</i></p> <p><i>Paulo: Poucas pessoas daqui irão exercer a profissão.</i></p> <p><i>Grupo: Estamos aqui pelo ensino melhor.</i></p> <p><i>Zaine: Se nada der certo daí tu vai para o técnico.</i></p>	<p>O grupo reconhece-se como capaz de exercer a atividade técnica profissional no país vizinho.</p> <p>Este grupo era predominantemente formado por alunos do curso técnico de informática.</p>
Qual o plano de vocês após a formatura?	<p><i>Paulo: Passar no ENEM.</i></p> <p><i>Isabela: Eu vejo o técnico como um preparatório de como estudar. Ou se eu tiver que me sustentar para estudar outra coisa eu uso o técnico.</i></p> <p><i>Talita*: Eu quero fazer Administração, mas não quero ir embora daqui.</i></p> <p><i>Eduardo*: Eu queria entrar no IF como servidor, mas falta mais profundidade no conteúdo pra fazer</i></p>	<p>A maioria que fazer curso superior.</p> <p>Somente um aluno de nacionalidade uruguaia tem como pretensão continuar no IF.</p>

Quadro de análise da pesquisa exploratória – Grupo Focal  
Transcrição do debate – Grupo 3

(conclusão)

Pergunta motivadora	Trechos e falas selecionados	Análise
	<p><i>um concurso. Não estamos preparados para atuar como técnicos.</i></p> <p><i>Clara: Uma colega fez concurso para a prefeitura e disse que tinha muita coisa que não aprendemos.</i></p>	
<p>Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de comentar?</p>	<p><i>Jeferson: Os professores das técnicas mesmo com a melhor boa vontade eles tem dificuldade da pedagogia para passar o conteúdo, eles tentam, mas não conseguem gerando a reprovação em massa. Apenas um consegue.</i></p> <p><i>Isabela: Deveria ter curso de espanhol e de pedagogia para os professores.</i></p> <p><i>Clara: Teve matéria que a professora tinha experiência em universidade, mas não Ensino Médio.</i></p> <p><i>Felipe: Pedagogia, pois tem professores que não estão acostumados na sala de aula.</i></p> <p><i>Eduardo*: No Uruguai existe uma distância entre professor e aluno. Aqui eles saem junto para jogar bola.</i></p> <p><i>Talita*: Acho q é porque antes os alunos eram menores e agora por serem maiores fica mais fácil a relação.</i></p> <p><i>Isabela: Acho que a maturidade aqui é maior. Os colegas de outras escolas se batem na aula. Aqui você não vê isso. O IF nos moldou.</i></p> <p><i>Jeferson: Não tem briga de corredor aqui</i></p> <p><i>Grupo: os alunos defendem a escola, preservam, não querem que depredem, isso é diferente.</i></p> <p><i>Felipe: Quero destacar a monitoria. Isso faz muita diferença. Uma sala de estudo foi um grande ganho para o curso.</i></p> <p><i>Jeferson: Os alunos novos se surpreendem por ver os alunos estudando no turno inverso na escola.</i></p>	<p>É identificada a falta de formação pedagógica por parte os professores da área técnica, assim como uma falta de domínio da língua espanhola por parte de todos os professores.</p> <p>Cursos de formação são identificados como possível solução para esses problemas.</p> <p>O grupo valoriza a escola e reconhece conhecimento técnico e emocional que recebeu.</p>



## APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM DIRETORES DE ESCOLAS

### Roteiro de entrevista com diretores

#### I – Origem

1. Você poderia descrever brevemente a origem do projeto dos cursos binacionais?
2. Qual o objetivo da instituição com a oferta dos cursos binacionais?
3. Há alguma orientação pedagógica ou profissional específica para atuação dos professores e técnicos junto aos alunos dos cursos binacionais?

#### II – Situação atual

4. As decisões quanto aos rumos políticos e pedagógicos seguem qual caminho hierárquico?

- a) *Interno = Reitoria <-> campus*
- b) *Externo = Brasil <-> Uruguai*

5. Como é a experiência de dirigir uma escola com uma proposta de ensino binacional? Quais são as principais peculiaridades, conquistas e desafios?

#### III – Perspectivas

6. Existe um plano de manutenção/expansão quanto ao projeto dos cursos binacionais? Por quê?

#### IV – Fronteira

7. Qual a influência da condição fronteiriça no cotidiano da escola? Como a fronteira é percebida por você na condição de gestor da instituição?

- *Positiva, negativa? estímulo, entrave? barreira, caminho? porquê?*

#### V – Binacional

8. Quanto à identidade institucional você identifica a escola como
  - a) *Uruguia que recebe alunos brasileiros OU Binacional*
  - b) *Brasileira que recebe alunos uruguaios OU Binacional*

9. Entre as diferentes atividades desenvolvidas na escola, quais você julga como mais significativas na construção da binacionalidade?

□ Ensino, Pesquisa, Extensão, Estágio, Lazer, Convívio diário (...)

10. Quais habilidades você julga indispensáveis para que o aluno egresso exerça a binacionalidade?

11. Como a escola procura desenvolver essas habilidades nos alunos?
12. O que você identifica como sendo o principal obstáculo para o exercício da binacionalidade?
13. Como você definiria uma escola binacional? Quais características essa escola deve apresentar? O IF/UTU possui tais características?

## APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM RICARDO DE OLIVEIRA LEITE (DIRETOR DA UTU RIVERA)

LEITE, RICARDO DE OLIVEIRA. *Entrevista concedida pelo Diretor da UTU de Rivera a Márcio Estrela de Amorim. Rivera, Uruguai, 12/11/2018.*

**M (01:09):** *Ricardo, brevemente, como se deu a origem da parceria entre o IFSul e a UTU?*

R (01:24): *Nós temos que entender que isso faz parte de uma luta pessoal. Eu sou uma pessoa muito ativa, acredito que as coisas devem ser ditas como deve ser, sobretudo no que se refere à investigação. Nós somos nós, mas eu sou eu. Isso não é sinal de individualismo. É sinal de colocar “cada macaco no seu galho”. Eu particularmente como cidadão [...] Fazem muitos anos que me preocupo em trazer a educação para a fronteira. Como diretor dessa escola desde a década de 90, depois fui inspetor geral durante 7 anos [...] [...] E temos aqui características específicas, de falta de dinheiro. No Uruguai, o acesso à educação é totalmente grátis, e aqui temos as bolsas, que os alunos podem pedir [...] Não sou muito adepto da política metida na educação porque acaba sendo ideologizada... Eu tenho minha ideologia, minha maneira de ser, e eu sei que é muito difícil limpar o pensamento de um gestor, de uma autoridade, porque ele já está convencido politicamente... Temos problemas de modelos, nem de esquerda nem de direita, mas sim de modelos. No Uruguai tem também partidos muito fortes com suas ideologias [...] Com diferença do Brasil que não tem partidos, tem pessoas, partidos muito fracos, que se atomizam e se torna difícil saber de que lado estão pensando. Esse é meu ponto de vista. Mas, mas naquele momento aconteceu como o alinhamento dos astros [...] passaram a ser ideologicamente amigos, coisa que estou em desacordo porque acredito que os países têm que fazer as coisas de acordo com seus interesses [...] E não tem porque serem amigos ou inimigos [...] Tem que cada um fazer o seu. Mas se for possível fazer parcerias como a que temos, mas não porque somos ideologicamente parecidos ou porque estamos sintonizados com os astros [...] Mas se tem um governo de esquerda no Uruguai e um de esquerda no Brasil e que tinham afinidade [...] O Itamaraty, que é outra coisa muito diferente do Brasil. Porque um governo passa, um governo entra e o Itamaraty segue sendo o Itamaraty [...] Isso é assim, eu aprendi com as negociações que nós temos. Se plantou uma brecha para educação fazendo um acordo com o Uruguai com dinheiro inclusive que no momento o Uruguai não tinha [...] em vários âmbitos, e sobrou na educação técnica, e pelo que tenho entendido, o Sul de Pelotas se apresenta para cobrir essa brecha, essa quantidade de ofertas e em diferentes âmbitos que o Brasil queria potencializar com o Uruguai na parte educativa e tecnológica. Então a partir do que tenho entendido por história, porque fazem 12 anos que estou nisto, o Sul se apresenta e solicita entrar nesse projeto e o que encontrou foi a educação técnica: UTU, que é o mais parecido com o IFSul, poderia ser o SENAI também porque temos muito do SENAI e do SENAC porque somos uma politécnica muito grande [...] Desde o agrário ao administrativo, passando pela informática, pela cozinha, pelas artes [...] Nós temos muitas carreiras [...] Esse foi o começo da situação, se reuniram e decidiram [...] Começaram com os cursos de capacitação, o primeiro curso de capacitação aconteceu em Rio Branco. Na primeira reunião que eu participei para ver o que íamos fazer [...] Quando se começou a trabalhar nisso se dizia que era para a fronteira, para desenvolver a fronteira, todo dinheiro que o Brasil poderia levantar, para desenvolver a capacidade técnicas dos professores, alunos na região da fronteira. O que aconteceu, como sempre, o Sul Uruguaio encontrou uma oportunidade de [...] o assunto. Eu me associei com a negociadora brasileira, Mariel (?), eu disse para ela dizer as más intenções que teria nisso de ocupar os espaços dos professores fronteiriços e isolar deles toda capacitação. Não estava dentro do acordo, porque o acordo era para a*

fronteira. A UTU central, UTU Montevideu e UTU da região da fronteira. Eu defendo o território, porque acredito que as políticas devem ser desenvolvidas com base no território, os territórios devem falar, não podem deixar que os outros falem por eles, porque eles têm capacidade de falar... E a mim me parece muito ruim que alguém venha interferir naquilo que queremos dizer. Isso é importante porque depois quando falamos em IFSul isso se cumpre, e nós não conseguimos. O que aconteceu foi que eu disse a senhora, que não me lembro o nome nesse momento: “esses caras tão querendo botar um monte de gente de lá do sul, nos cursos daqui, e os professores daqui vão ficar sem a oportunidade de se desenvolverem” [...] Porque digo isso [...] Montevideu sempre teve capacitação, e a oportunidade para os daqui? O grande centro é lá, no sul [...] Essa é uma escola muito grande e muito profissionalizada [...] Em Rio Branco não tinha capacidade técnica nem recursos humanos suficientes pra poder desenvolver o que queria [...] Então se transferiram para Rivera, logo depois se foi a Porto Alegre, Pelotas, durante intercâmbio, inclusive o Brasil dava uma diária aos estudantes, professores uruguaios que participavam [...].

**M (14:16): O objetivo era preparar...**

R (14:20): Dar cursos e atualizar em [...] eletricidade e mecânica...Dos professores [...]

**M (14:32): Mas voltado especificamente pra proposta da parceria binacional?**

R (14:38): Não. Esse foi o começo, uma vez que houve essa proximidade que era [...], ou seja, o Itamaraty, junto com a UTU [...] Ai os dois chefes se reuniram, o diretor de Pelotas e o presidente da UTU, e decidiram fundar uma escola binacional e aí começou a discussão, a primeira proximidade da gênese da UTU, foi esse intercâmbio [...] Primeiro foi necessário realizar uma aproximação e depois, o que mais podíamos fazer? De algumas coisas eu não participei, porque eu era um simples diretor na época. Mas, como esta comunidade é importante [...] Rivera e Livramento tem uma característica que não se tem em outro lugar. É uma conurbação, uma cidade precisa da outra para viver e, de preferência se desenvolver mutuamente em igualdade de condições [...] O que importa aos fronteirios é que estamos vivendo em uma possibilidade mais ou menos igualada porque é a única coisa que nos faz crescer [...] É claro que há assimetrias entre países e às vezes em momentos políticos as assimetrias aumentam. Mas temos uma vantagem. A nossa proximidade com o poder central é muito maior com a proximidade da prefeitura de Livramento com o poder central. Porque a distância de Livramento e Brasília é muito maior que a volta na terra, nós somos politicamente mais fortes porque nossa distância com os centros de poder não é só pelos 500km que nos separam. [...] Seria como, o governo do Rio Grande do Sul com Brasília e não Livramento com Brasília e nós somos o governo do Rio Grande do Sul, Rivera [...] Então o que acontece [...] Se eu preciso de apoio para cá, preciso que me escutem em Pelotas e não consigo porque não estou metido na micropolítica deles, então, tudo isso, só acontece com um fronteiro. Então, escola binacional [...] tem duas coisas, há duas situações que não serão solucionadas se não [...] porque tem todo tramit político da normativa, estamos falando de escola [...] Onde vai estar, que dinheiro temos, tem todo um problema, mas isso eu não deixava de lado [...] O problema era o seguinte, como vamos atrair nossos clientes a essa escola nova? Essa escola hoje em dia tem 95 anos, o IFSul não existia, não havia campus Livramento, mas nós sim existíamos, nossa clientela estava assegurada, então, teria que começar a pensar nisso, na dupla diplomação, sem ter que pensar da revalidação e na possibilidade de trabalho. Por quê? Que uruguaio ele vai importar? Que brasileiro vai importar um uruguaio? De repente não. Há alguns que querem sair do Brasil [...] O Uruguai nunca vai ocupar no mercado uma vaga no Brasil, porque é um continente. E tem muito

*mercado específico para estrangeiro aqui, sobretudo na informática, porque nós somos muito negativos para criação de softwares, e nós somos muito importantes no mundo nessa parte ao que parece mentira. Então há oportunidades para brasileiros [...] Então ser diretor daqui não é apenas saber quantos cursos tem e sim fazer um plano do futuro para ver onde se vai, um plano estatístico [...] Então, trabalho e revalidação de diploma [...] E agora o que fazemos? Vamos fazer cursos binacionais. Por que os cursos? Porque eles serão dados aqui e lá, no Brasil, com a infraestrutura que tem ou que vai ter e com a infraestrutura do Uruguai [...] Só o tema do catálogo brasileiro já era um problema [...] Porque calor, vocês dependem do Ministério da Educação, o Uruguai não depende... Esse é um catálogo difícil de passar, porque se não está no catálogo tem que propor, se propomos e o MEC diz que não [...] A burocracia no Brasil é pior que no Uruguai, com a simetria de hoje [...] A diferença salarial de um professor do IFSul e de um professor uruguaio é abismal. De 8 mil reais ou mais 60, 70 mil pesos, há uma diferença enorme de salário. Também a formação é diferente, tem muito pouco professor formado [...] São muitos entraves, o que decidimos? Colocar o curso e ir trabalhando em cima dos problemas que se colocavam, assim nasceu. [...] O MERCOSUL na educação não funciona, bom, não funciona em lugar nenhum, mas em todo caso na educação temos trânsito [...].*

**M (26:20):** *A sua avaliação é que o MERCOSUL só ficou na normativa, no discurso...*

*R (26:24): Sim, na retórica. No discurso e nas boas intenções. O [...] de Brasília e Buenos Aires, que são os que mandam [...] Quem tem poder aí o Brasil e não podemos negociar quase nada [...] Agora há questões pontuais que o Uruguai pode ser ouvido [...] Há medidas que parecem liberais e outras protecionistas [...] Nós que somos da fronteira temos estar atentos [...] E há uma coisa, nós nos encontramos com todos como se estivéssemos na ilegalidade, transgressores totais [...] Aquilo que podíamos fomos solucionando [...] Principalmente duas questões: o comitê gestor e o comitê pedagógico. O comitê pedagógico para questões regionais vai fazer as questões daqui [...] O comitê gestor foi para mim uma questão fundamental, porque foi a que estudou todo território, toda problemática desapegada da retórica política, partidária, nacionalista [...] E assim foi sendo, passo a passo [...] A implementação de outros cursos, nós somos muito mais flexíveis, podemos criar nossa própria carreira e currículo aqui. Então, queremos colocar o curso de Controle Ambiental, “ah temos o modelo de lá e de lá e na UTU é assim” com isso, nós produzimos uma grande sopa [...].*

**M (31:37):** *O curso então foi adaptado, pra poder entrar no catálogo brasileiro?*

*R (31:47): [...] Para poder ser aprovado por todas as siglas, porque se não passa pelo conselho deliberativo, não se passa por não sei quem [...] As experiências binacionais no mundo e na América Latina funcionam, mas com problemas, nunca chegaram a ter o que tem aqui. Nós nos encontramos com um senhor português, no Alentejo que não acreditava que nós resolvemos o problema da revalidação do diploma. [...] “Mas como vocês fizeram” perguntou ele, porque eles tinham a questão com os espanhóis. Como resolvemos o problema da revalidação do título? É simples, nós colocamos dentro das [...], da parte administrativa do IFSul, a todos os alunos binacionais que temos aqui, porque aqui temos binacionais e nacionais e o IFSul lá tem só o binacional. Então todos que correspondem os cursos binacionais que estão aqui, no Uruguai (uruguaio e brasileiros que estão nos cursos binacionais) [...] Todos esses são alunos do IFSul. [...].*

**M (36:01): Eles contam como alunos do IFSul?**

R (36:05): *E todos os uruguaios e brasileiros que estão no IFSul, são alunos nossos. Você traz esse certificado de estudo, então se diz “João Pedro Neves, nascido no Brasil, estudante de Informática”, isso eu não tenho aqui, mas consta como [...]. Isso gerou outras coisas, tudo aquilo que é benefício para o estudante, volta, para os que estão aqui e lá. Então tudo aquilo que posso dar, transporte, por exemplo, todos os alunos uruguaios tem de graça o transporte [...] E claro estamos negociando o transporte binacional, mas aí há um entrave, não pela prefeitura de Rivera, mas pela de Livramento, faz anos isso... Não funciona, são problemas econômicos, políticos [...] Mas aqui, o IFSsul se perguntar “quem te dá mais bola, o prefeito de Rivera ou de Livramento?”, vai responder que é a de Rivera, e isso não é uma questão nacionalista, se não funciona não funciona, estou sendo objetivo [...] Isso por um lado, por outro, se dou um diploma a um aluno uruguaio que vale no Uruguai, mas não sei vale no Brasil (?) [...] Embora, apareceu outro problema, como vocês dizem, com a OAB, o CREA. [...].*

**M (38:34): Como ter que fazer uma prova?**

R (38:37): *Isso, tem uma corporação, uma entidade de classe, um registro nacional, no Uruguai não existe isso [...] Todos os alunos foram negociar com as corporações... No âmbito público, a educação pública sabia negociar [...] esse é o único entrave que nós encontramos [...].*

**M (39:47): Então o obstáculo hoje para o exercício profissional do uruguaio no Brasil seria...**

R (39:50): *Ou do brasileiro! Porque o brasileiro tem que fazer o registro se quer trabalhar lá [...] No médio e no superior não está suficientemente difundido que vale o binacional. Esse é um problema [...] Às vezes é preciso que promova a nível nacional o acordo, mostrar que está aprovado pelo presidente etc [...] Isso entra também na RAM [...] Onde se tratam os problemas de fronteira, e existem também os comitês, tem educação, segurança, trabalho, saúde [...] Isso pode chegar a uma discussão de alto nível [...].*

**M (42:29): Entre as atividades que vocês desenvolvem, imagino que não se restringem somente a sala de aula, tem pesquisas, estágios, os estudantes desenvolvem uma série de atividades, dentre essas atividades, existem algumas que se destacam por ter um caráter mais binacional do que outras ou não?**

R (42:55): *Não. Aqui é assim, no Uruguai na ciência média, na UTU e no CTP [...] Não faz uma pesquisa incipiente, não faz extensão, não é obrigatório, nós não temos isso... O IFSul tem e nós incorporamos a situação [...] Sobretudo pra colocar as escolas na rua, colocar o binacional na rua é bom que se tenha extensão, isso está sendo incipiente [...] Porque para se ter uma ideia, de funcionamento temos 5 anos, de processo temos 11, mas discutíveis são 5 [...] E nós aqui somos 5 também [...] Paulatinamente vamos agregando algo. Uma coisa era pequena hoje era um pouco mais grande, mas não tão grande como pretendíamos. Porque há entraves burocráticos tanto do lado do Brasil quanto Uruguai. [...].*

**M (44:10): E quais são pra ti as principais dificuldades, principal entrave hoje pra que o projeto deslanche?**

R (44:19): *O projeto tem muitos problemas legais que nós vamos solucionando, pontualmente [...] Já tivemos um modelo perigoso, e hoje andamos muito mais tranquilos, mas muitos problemas são de pressupostos e são problemas pessoais, de pessoas que teriam que tocar e não se preocupam por tocar [...] O que acontece [...] Nós temos um grupo muito fechado, muito coeso, pensante e crítico[...]*

**M (46:05): O campus seria como se fosse a reitoria?**

R (46:10): *Não. O campus Livramento seria um edifício do IFSul que contém uma quantidade de cursos que se remete à Pelotas, no Uruguai tem um [...] de centralização, que sou muito crítico, não por ser contra a centralização, mas como fazem essa centralização [...] Onde colocaram o nome campus, e são 3 departamentos: Cerro Largo, Rivera e Tacuarembó (?) e nessa estrutura estão as escolas com uma pessoa cobrada politicamente, não é tecnicamente cobrada [...].*

**M (46:59): Uma pessoa que controla cada campus?**

R (47:01): *Tem 5 campus, uma em cada campus, e uma estrutura que seria mais ou menos a réplica do poder central, mas aí isso dilui na vontade de uma pessoa, que não questiona como deve ser o campus. Eu digo, afirmo e não me calo, eu perdi meu cargo de inspetor por isso, porque me neguei a ceder ao poder político, porque eu sou de um cargo técnico [...] Aconteceram muitas coisas [...] Mas fiquei quieto, porque minha família pediu e já fazia muitos anos que andava para cima e para baixo e estando aqui vi que fazia mais falta aqui [...] Então qual problema [...] Os cursos na UTU e no IFSul se negociam ano a ano, por uma série de índices, como sustentar o curso, localização, se há professores para o curso e se para a região importa o curso [...] Eu não estou muito de acordo com isso mas tinha horas que priorizávamos voltar/resolver aqui. É como dizer aquilo que vai se estudar... Em certa medida é limitar a educação... Eu sou crítico a isso... Eu sou uruguaio, não sou brasileiro, tenho uma mentalidade republicana muito forte e, além disso, sou contestador, por natureza, não por ser louco, mas sim porque motivos para ser [...] Eu tenho um psicólogo aqui que me disse que eu nunca vou estar em equilíbrio, porque estou sempre adiante do que vai acontecer [...] Tenho experiência, vi muita coisa e estudei muitas coisas, e aplico aquilo que estudo. A mim não me importa que os políticos comandem, mas acredito que devemos ser escutados. Então, o que acontece, como temos que implantar os cursos [...] E não se pode abrir o mesmo curso nos dois lados [...] Lá há o de Internet aqui não, aqui tem, por exemplo, um curso de administração binacional, aqui tem o de cozinha, binacional, lá não pode ter [...].*

**M (52:34): Hoje aqui existe o de logística e...**

R (52:39): *Logística, Controle Ambiental e Gastronomia... E um Florestal, lá [...]*

**M (52:49): O Florestal é com Richard?**

R (52:51): *Florestal e Controle Ambiental [...].*

**M (53:00): Ah, estava aqui e foi pra lá...**

R (53:03): *Quando [...] era outra questão política, tinham um edifício, não tinham conteúdo [...]*

**M (53:13):** *Essa era uma pergunta que eu ia te fazer, é próximo, separou...*

R (53:15): *3, 4 km daqui.*

**M (53:16):** *Mas hoje tem lá funcionando dois cursos binacionais e aqui dois? Só que um dos dois de lá era o terceiro daqui? Que era o Controle Ambiental, que era daqui e foi pra lá?*

R (53:30): *E agora o que acontece, nós pedimos turismo binacional [...] A ministra do turismo do Uruguai intercedeu, mas tínhamos um curso de ciência média, não técnico, de turismo, que tivemos que interromper, não tinha alunos, não apareciam, não respondiam, mas eu tenho a ideia de que o problema era que deveria ser renovado [...] Precisava renovar, estar em função das necessidades daqui [...] Desenvolver localmente a fronteira [...] Como gastronomia por exemplo, hotelaria [...] É necessário rever onde estamos falhando, reformular o curso, e colocar como binacional [...] Outro curso que deveríamos colocar, que para nós é fundamental: audiovisual para depois colocar um técnico audiovisual, porque a ideia dessa escola, desde que sou diretor é colocar educação básica, educação média superior e a oferta terciária que se pode dar, que hoje é diversificada [...] Tem várias universidades em Livramento, mais aquilo que tem a surgir [...] Ou seja, tem um projeto, um sonho e esta se concretizando, as pessoas estão vendo que é possível, que sonhar é importante [...] Quando eu perco o sonho, perco a capacidade criação... Um docente não pode perder a capacidade de sonhar [...] Eu nunca quis ser professor, estudei 4 anos para ser médico, mas já que me propus a ser professor vou me especializar, fazer a coisa direito... Para mim, isso de vocação pode existir pra outras pessoas, pra mim não, o que existe é vontade [...] Ser o melhor naquilo que pode fazer e compromisso [...] Aqui fomos capazes de mudar a cabeça de muitas pessoas, que nos escutam embora outros não quisessem nos escutar [...] E somos um grupo de pessoas acima da amizade, somos profissionais, que temos bem claro o que é a UTU e o IFSul, que somos uruguaios e brasileiros com autoridade [...] Mas somos fronteiriços, ou seja, é preciso ter uma identidade clara para conquistar a internacionalidade... Se tu não tem uma identidade clara, não pode ser internacional [...] Não estou pensando em Uruguai e Brasil, estou pensando no binacional, porque eu tenho claro o que é ser uruguaio, tenho claro que o Brasil é 45 vezes mais grande, do poder do Brasil, mas tenho uma coisa dentro da cabeça que se chama cérebro e não creio que nenhum uruguaio seja mais burro ou menos inteligente que nenhum brasileiro [...] Ai nos igualamos, entende? [...].*

**M (58:28):** *Essa identidade, como tu vê? Tem o uruguaio, tem o brasileiro, mas tu me destacou essa questão da condição fronteiriça... Como tu percebe essa questão da identidade... Existe uma identidade brasileira, uma identidade uruguaia, uma identidade fronteiriça?*

R (58:47): *Sim... Existe uma identidade fronteiriça, porque as nações colocam um marco... Mas quando tiramos uma fotografia de cima não sabemos onde estão esse marco. As nações se dividem por rio, e coloca uma linha no meio rio que nunca vamos ver [...] Nós somos educados por uma questão nacional de reforço de nacionalidade do século 19, de reforçar nossas identidades, onde? Pela língua oficial [...] Quem disse que a língua oficial é espanhol? É portunhol, nós temos um dialeto [...] Eu trato de falar o espanhol culto que é o que se ensina na escola, mas hoje os linguistas estão dizendo que o espanhol se tem que ensinar como segunda língua estrangeira e não como língua mãe. Temos uma facilidade de [...] que outros não têm e essa capacidade é super notável, eu noto [...] Porque eu tenho a*



*capacidade de comunicação que outro não tem. Nós temos a fronteira com o Brasil que se descobriu com Lula e Dilma, pela questão da afinidade política. [...] Uma grande metade do Uruguai escuta música argentina, agora começamos a nos preocupar com Brasil, desde que Dilma caiu e por haver uma afinidade ideológica, isso, a mim não me importa [...] Como vou conviver com um brasileiro se não rompo com as barreiras? Ademais me comunico em português e espanhol, embora não fale o português direito, mas o suficiente para ser entendido. Mas, além disso, há um fim comum, porque o mesmo problema que tenho de um lado, não tenho do outro, com outras condimentos [...] Brasileiros têm outros condimentos [...].*

**M (1:01:47):** *E essa identidade fronteiriça que tu reconhece ela também se reflete no cotidiano da escola se diferenciando essa escola das demais escolas do Uruguai?*

*R (1:02:03): Bom, a diferença é notória, eu tenho uma análise concreta, mas a escola primária tem brasileiros que vêm para cá, Porque? Porque antigamente tivera, como se chama? A merenda escolar no Brasil [...] e no Uruguai a escola primária tem o maior comedor. Minha neta, meus netos ainda que alguns sejam ricos e outros remediados almoçam todos na escola, porque é obrigatório [...] Todos terminam a aula ao meio dia e vão ao comedor [...] Se necessita comer [...] Então tem muita gente que vem para cá, tem muita gente pobre desse lado assim como do outro [...] Por outro lado tem outra coisa, o clima que se vive dentro da escola é diferente, cada lugar é um lugar, mas é diferente... Nós somos mais lapsos (?) que os brasileiros [...] Há questões simples de tradição. Até o Rio Negro a influência da língua portuguesa é notória [...] Tem uma identidade que tem que ser reformulada... Com as pessoas de Livramento, IFSul e Pelotas nos trabalhamos, mas é uma relação de proximidade muito profissional, somos amigos? Somos. Mas há interesses, e nosso interesse é ser binacional, então não há dissenso nisso, porque não tem um binacional uruguaio e um binacional brasileiro, somos binacionais... Porque os objetivos estão definidos e acreditamos na mesma coisa [...] Desenvolver a educação não politicamente ou ideologicamente e dar oportunidade às pessoas. Porque nós temos no sul do Brasil um dos piores índices humanos e no Uruguai no norte então temos uma causa comum [...] Nós trabalhamos com o mesmo elemento. Geograficamente estamos mesclados, antropologicamente mesclados [...] Eu acredito na mobilidade social, cidadã, na intelectualidade, na educação [...] Não interessa se é homem, mulher, gay, comunista, se tem boas intenções, venha trabalhar, precisamos dialogar... E assim funcionamos os binacionais, primeiro que temos uma ideia comum que não é do Brasil nem do Uruguai, é binacional. Depois... nunca chegamos a brigar, a nossa normativa não permite [...] A dificuldade para eles, que na verdade somos nós, são as mesmas, pode estar no catálogo ou por exemplo na normativa [1h e 8 min].*

*Livramento não existe para o parlamento brasileiro, e no bom sentido, não estou falando pejorativamente, prioridade do binacional que é o único praticamente no mundo e que nós estamos fazendo história e os alunos não sabem, porque eu sempre digo, enquanto os outros levantam barreiras nós destruímos barreiras [...] Nós destruímos barreiras para atender a população que está aqui, há coisa mais bonita no mundo que isso? Não há. Eu fanático pela fronteira? Claro que sim, sou um homem da fronteira. Não me ofende que me chamem de “sei lá o que”, eu não gosto é que não me reconheçam [...] Não tenho vergonha de ser fronteiriço, eu me assumo. Qual é o problema de um gay? Não é ser gay, o problema é assumir-se como gay. Qual o problema de um negro? Não é ser negro, é assumir-se como negro [...] É não é editando uma lei que se resolve o problema e sim conscientizando gente, todas essas diferenças, não deveriam existir, nós temos que nos educar para a tolerância, diversidade, essas coisas [...] Eu sou baixo e gordo, de repente você não gosta [...] Agora o*

*Uruguai vai fazer uma lei trans, quantos são os trans? 800? Mil? no Uruguai [...] O parlamento faz uma lei para não discriminar nem por gênero nem por nada nem para negar a chamar para trabalhar acima dos 25 anos, porque somos um país de velhos, de vencidos [...] Uma pessoa com mais de 45 anos é muito difícil conseguir trabalho e essa faixa etária é produtiva no Uruguai agora há uma lei para defender-lhes [...] E aqui está o problema [...] Desculpa, você tem sua pauta e eu falei demais [...]*

**M (1:13:35): Não Ricardo, a tua fala me contemplou bastante em todos os aspectos...**

*R (1:13:42): É muito difícil falar separadamente [...] Temos problemas de conduta, graves... Problemas de abandono de famílias de alunos [...] E como resolvemos? Com as duas estruturas em comum [...] Tínhamos um problema com um aluno, que era de lá, mas estudava no IFSul daqui, que tem comedor, alojamento... Nós nos movemos aqui as ferramentas que temos [...] Pensamos em comida para os alunos [...] Se organizam todos os docentes, há eventos que nós organizamos [...]*

## **APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM RICHARD FERNANDO BORGES PEREZ (DIRETOR DO POLO EDUCATIVO DE RIVERA)**

PEREZ, RICHART FERNANDO BORGES. Entrevista concedida pelo Diretor do Polo Educativo de Rivera a Márcio Estrela de Amorim. Rivera, Uruguai, 12/11/2018.

**M (00:01):** *Richard eu tenho um roteiro aqui mas não é pergunta e resposta, mais é te ouvir falar dos cursos binacionais, da fronteira e da tua experiência como gestor, se tu puder iniciar dando um breve relato de como começou o binacional e qual tua inserção nesse processo, na escola especificamente, e a partir do que tu for falando eu vou trazendo novos elementos. Como começou o binacional especificamente nesse campus e a tua participação como gestor?*

**R (00:48):** *Na realidade eu não era gestor ainda quando começou essa parceria com UTU, e ainda não era IFSul, na época era CEFET, e a agência brasileira de desenvolvimento tava no meio e tudo começou nesses entornos [...] E eu fui convidado como professor da área agrária [...] tinha algum conhecimento na parte ambiental, então a gente começou o intercâmbio também com a escola técnica da UTU, começamos as reuniões [...] Em princípio parecia tudo meio vago, e aí começamos com intercâmbio de gente de Pelotas pra dar alguns cursos de capacitação e intercâmbio com professores daqui até definir qual seriam as áreas de interesse pra começar aqui na fronteira. Aí surgiu a área ambiental que era uma coisa nova e na fronteira não tinha muito desenvolvimento, uma área que a gente via como muito promissora, no mundo a gente via que toda área do meio ambiente não estava desenvolvida, aí começamos as análises e surgiram as propostas de começar o curso técnico de controle ambiental por parte do Uruguai [...] Começamos a trabalhar no Brasil já seguido do CEFET passar a ser IFSul aí já começamos a trabalhar na área da informática. [...] Começamos a ver os entraves que tinham no marco legal então, por exemplo, a gente não podia modificar muito o programa, então tinha que fazer o que já estava no catálogo [...] “Controle ambiental tá no catálogo e tem essas disciplinas no curso, a gente pode desenvolver pro lado do Uruguai, tudo bem [...]” o que eu via é que era mais fácil de começar porque a gente tava vindo direto de Montevideo e podíamos criar novos cursos e no Brasil seria mais lento [...]*

**M (04:38):** *Esses dois cursos que são oferecidos, o de Controle Ambiental e Técnico em Floresta, foram criados já para serem cursos binacionais? Ou já existiam e foram adaptados?*

**R (04:40):** *O técnico em Controle Ambiental foi criado no Uruguai pra ser binacional. Depois eles criaram um de Controle Ambiental que não era binacional, mas era lá no sul, mas começou com binacional. O Técnico em Floresta é ao contrário, ele já existia, ele tem muita tradição...*

*Pausa (05:20 a 06:34).*

**M (06:35):** *A gente estava falando sobre a origem dos cursos...*

**R (06:43):** *[...] O de Controle ambiental que foi o primeiro foi da parte do Uruguai, o Brasil começou com a parte de informática e internet. O primeiro de cada um foi esses dois. A gente começou lá na Escola Técnica o de Controle Ambiental, nesse momento o Ricardo era inspetor geral, a diretora era Maria Del Carmo e aí o Controle começou lá porque era melhor a infraestrutura, mas foi até 2015 acho ou 2016, continuou lá e 2012, 2013 eu já*

*comecei na gestão, já fui como diretor e já estava estabelecido o curso de Controle Ambiental e por isso eu sempre estive em contato com os cursos binacionais [...] A partir de 2016 veio pra cá o de Controle Ambiental, abriram outros cursos na Escola Técnica como Gastronomia, Logística [...] Aí o controle ambiental veio pra cá e ano passado abriu o Técnico em Floresta na metade do ano.*

**M (08:39):** *As duas escolas sempre foram separadas?*

R (08:45): *A Escola Técnica? Sim. Porque a UTU, o CTP, pertence a ANEP e ele tem várias escolas por todos pais e é um subsistema técnico de ensino dentro do ensino médio no Uruguai, dentro do ensino médio tem uma área técnica.*

**M (09:15):** *Mas é concomitante, ele faz o médio junto com o técnico?*

R (09:17): *É isso. Esse conselho, que é o CTP, ele faz o ensino médio básico [...] E ensino médio superior, que vem a ser 6 anos, e é o médio e técnico, tipo integrado.*

**M (09:49):** *Então os cursos oferecidos, tanto de floresta quanto de controle, são essa modalidade de médio e técnico juntos?*

R (10:00): *Claro. Aí, quando a gente tá falando em curso técnico terciário. O integrado de vocês é o ensino médio superior nosso. Depois do ensino integrado de vocês a gente vem pro terciário nosso, técnico, não é universitário. Só que na UTU tem tudo junto, a gente começou em conjunto com IFSul os terciários, técnicos terciários subsequentes. A gente começou a parceria com o subsequente.*

**M (10:42):** *E esses cursos hoje oferecidos, os dois de lá e os dois daqui são dessa modalidade subsequente? Recebendo alunos brasileiros, por exemplo, que já tenham concluído ensino médio?*

R (10:52): *É isso aí.*

**M (10:54):** *Assim como uruguaios que já tenham concluído...*

R (10:57): *Exatamente. Agora se está querendo avançar e começar ano que vem a possibilidade de começar o primeiro integrado do lado uruguaio, binacional, o agrário vai ser aqui. Eu sei que IFSul Livramento já tem integrado, mas pro lado uruguaio vai ser o primeiro, binacional vai ser o agrário.*

**M (11:26):** *Que vai ser o mesmo curso que existe hoje só que na modalidade integrado? E o que existe hoje é o subsequente...*

R (11:35): *O integrado agrário não é diferente do de floresta, o de floresta é bem diferente, bem específico, como conhecimento das espécies de árvores, de usos florestais, seja pra madeira, papel [...] Agora quando tu fala agrário é mais amplo o enfoque, gado de corte, ovelha, gado de leite, não é tão profundo, é um conhecimento geral até porque é ensino médio, um conhecimento geral de agropecuária.*

**M (12:47):** *E essa escola aqui, tem aproximadamente quanto tempo?*

R (12:50): *Ela foi fundada em 1940 com origem de escola agrária. Já em 2013 deixou de ser agrária pra ser polo. Mas tem um forte componente, tradição agrária [...] Então os cursos basicamente são agrário. A gente agora tá com Controle Ambiental que é relativamente novo e se casa muito bem com a parte agrária, pois hoje qualquer atividade agrária tem que ser sustentável, ter cuidado com meio ambiente, recursos naturais [...] Então casa muito bem. Então a gente também tem focado com outros cursos integrados na área de química e queremos incorporar outras ofertas [...]*

**M (14:04): *E o pública brasileiro nessas turmas de vocês binacionais, ele é proporcional ou é de baixa procura?***

R (14:14): *O controle ambiental já vem de anos, já é mais conhecido. Tem um público mais proporcional. O Florestal é mais conhecido pro lado do Uruguai. E não tem muitos alunos brasileiros.*

**M (14:43): *Mas chega a ter?***

R (14:44): *Chega a ter, 1 ou 2. Mas a gente tá lutando pra divulgar ele, pra oferecer, pra que ele seja mais conhecido.*

**M (14:53): *O curso por ser binacional se diferencia institucionalmente do ponto de vista do dia a dia, com relação ao curso que é só uruguaio? Tem alguma diferença ou não, os cursos seguem a mesma política?***

R (15:12): *A política a gente mudou pouco nas disciplinas, que se agregou legislação e tem o idioma que é sempre importante... A gente tem alunos do curso agrário que vem do interior do município, como Vichadero, de zonas rurais. Então pra eles a inserção do português não é tão fácil porque ele não mora na fronteira. Quando a gente começa tratar temas técnicos científicos os termos já são outros. É importante ter incorporado o idioma português e espanhol. E o mais importante é que as autoridades, inspetores técnicos, tenham isso presente na elaboração dos programas. Não é aprender a falar português por falar ou espanhol por falar [...].*

**M (17:20): *Essa preocupação com a questão da língua...***

R (17:22): *Eu como técnico me preocuparia com isso e eu trato de passar pelo menos pros professores isso [...] Eu fui criado na fronteira, tem coisas que são óbvias que no dia a dia a gente não se dá conta. Por isso a importância de saber os termos técnicos, corretos. Dá minha parte o que eu digo pros professores é isso, e é pra qualquer área. A gente pensa que fala bem, mas é uma mistura que a usa pra se comunicar. E quando vai pra parte técnica falta.*

**M (18:58): *Tu disseste que é tua forma de perceber e passar pros colegas e como se dá essas decisões dos caminhos a serem seguidos na escola, é uma coisa que vem de Montevideo pra cá e vocês tem que aceitar ou o que vocês querem fazer Montevideo acata ou há um diálogo, como funciona?***

R (19:23): *Graças a deus que se tem formulado aquilo que é o comitê pedagógico, e a gente vai, como se diz aqui na fronteira “fazendo o caminho a vontade”, a gente tem algumas de*

*alunos, de professores, e a gente vai se reunindo. A vezes não é tão fácil tão fluido, a comunicação demora [...] São problemas que a gente tem.*

**M (20:02):** *Esses comitês têm funcionado então?*

R (20:05): *Sim. Não sei se é da melhor forma, mas a gente trata de fazer eles funcionarem porque a gente enquanto comitê pedagógico, diretores, professores e alguns alunos a gente vê o problema no dia a dia. É tudo burocracia também.*

**M (20:38):** *O que tu avalia como sendo hoje o principal entrave, principal obstáculo pra que os cursos binacionais deslanchem?*

R (20:54): *Acho que o marco legal, a legislação, tem muitas coisas que são feitas desde posição central, Brasília e Montevideo. Pra vocês é mais complicado ainda, porque tem governo federal, governo estadual. E pra nós vejo que teria que ser mais simples porque é só ali em Montevideo e tudo demora como se tivéssemos longe e parece que se lembram por último da gente. E também tem que casar as mudanças políticas do Brasil com as mudanças políticas do Uruguai. A gente pegou um momento em que as duas políticas educativas estão bem alinhadas. Agora não sei como vai passar acontecer com tudo isso [...] Se vai continuar. A gente escuta falar que tem que aproveitar enquanto tá tudo alinhado. Eu sou sincero, às vezes não entendo muito de política e às vezes não gosto de me meter. Mas a gente acaba tendo que se informar [...].*

**M (22:42):** *Pelo cenário duvidoso pela frente?*

R (22:44): *Isso, principalmente pro lado do Brasil, que eu vejo e os comentários dos colegas. Falam muito, eu vejo uma preocupação com colegas brasileiros na área de pesquisa, na área da educação [...] Ano que vem também, logo tem mudanças no lado uruguaio mas não vejo tanto assim como no brasileiro.*

**M (23:16):** *E se essa questão então burocrática e legal se destaca por ser o maior obstáculo? A contrapartida, o que tu percebe como sendo a maior conquista do binacional?*

R (23:47): *A conquista é aquilo que já se está fazendo, não ficou no papel, não ficou pela iniciativa, se está fazendo [...] Temos problemas com os diplomas.*

**M (24:18):** *Mas o diploma tem o reconhecimento dos dois lados? Isso já está consolidado?*

R (24:21): *Já está consolidado, tem alguns entraves, no tema da inscrição no CREA, o que tá demorando é a tradução das disciplinas e começou ano passado. Mas acho que já vai sair, não tem muita complicação.*

**M (24:49):** *E hoje do ponto de vista prático, tem tido trânsito profissional entre os dois países, dos alunos egressos? Os alunos uruguaio têm exercido de alguma forma no Brasil e vice versa?*

R (25:08): *Esse conhecimento eu não tenho. O objetivo é que isso aconteça, assim como oferecer novos cursos é difícil de ser reconhecido, o desafio agora é que os alunos ingressados sejam reconhecidos também [...] O Técnico em Floresta acho que não vai ter*

*tanto esse problema do lado uruguaio, mas o de Controle Ambiental é uma área nova pro Uruguai. Tem que ser reconhecido.*

**M (25:54):** *Trabalhar então nessa divulgação?*

R (25:56): *É isso aí.*

**M (25:57):** *E o que tu percebe com os alunos aqui no dia a dia é que há esse interesse por parte deles, de atuar, por serem binacionais e atuar nos dois países? Ou não, cada um pensa em exercer e trabalhar no seu país?*

R (26:19): *Acho que a preocupação deles primeiro é conseguir trabalho, independentemente do lugar. Também a gente está num momento que o principal é trabalhar, todo mundo quer trabalhar [...] Às vezes o aluno nem termina e já consegue uma vaga e vai trabalhar. Outro entrave que to vendo é o reconhecimento do diploma e dos papeis também.*

**M (27:09):** *Também não adianta ter reconhecido diploma e ter problema com outros documentos (comprovante de residência, identidade...).*

R (27:17): *É isso.*

**M (27:18):** *Pra nós tem o CPF e no Uruguai não tem.*

R (27:21): *Agora os da fronteira tão podendo tirar [...] É tudo muito complicado, a gente vê [...] Olha a quanto tempo o curso foi criado e ainda não deslanchou, desculpa mas esse é meu posicionamento.*

**M (27:45):** *E essa questão do MERCOSUL, tu identifica que ele tem alguma influência aqui na escola, no binacional ou nada?*

R (27:56): *Tudo que a gente tem feito e conseguiu, foi mais porque a gente tentou e conseguiu, esforço de quem tá aqui na fronteira, não por estar no MERCOSUL.*

**M (28:26):** *E quando tu fala do esforço de quem tá aqui, como tu percebe essa condição da fronteira. Quando a gente fala em identidade, tem a identidade uruguaia, brasileira, parece que às vezes aqui surge uma identidade diferente.*

R (28:52): *Eu acho que tem um mover diferente do que tempos atrás. A gente tá querendo se juntar [...] Outro dia a gente tava querendo juntar várias instituições aqui da fronteira, da região e isso é bom [...] O Brasil não fica olhando tanto pro norte e Montevideo já olha um pouco mais aqui pra cima e isso é bom, faz com que o governo note que tenha mudanças aqui.*

**M (29:39):** *E tu acha que existe uma identidade própria da fronteira, que identifica quem é daqui de forma diferente, algo único?*

R (29:58): *Sim, eu acho que é único. Tu vê pela forma de caminhar na rua [...] Tu vai pra lá alguém vem pra aqui, a brasileira casa com uruguaio e vice versa e tem família brasileira e família uruguaia. Tem muitos costumes que se misturam. Aquilo que a gente perde um pouco de identidade do próprio país [...] Por isso acho que não tem fronteira geográfica [...] A*

gente fala no projeto região bioma pampa, é bem o bioma pampa mesmo, não tem um limite, tem o limite político, mas geográfico, é aquilo que tá no sangue da pessoa [...] Tu vai ali comprar um sapato em uma loja em Livramento e tu vê gente uruguaia trabalhando, ou vem aqui e tem algum brasileiro, “doble chapa”, que se chama [...] E são esses que tem mais vantagem pra se desenvolver e exercer o trabalho. Antes era muito fácil chegar e fazer aquela manha de tirar um papel brasileiro, hoje não é bem assim. Por exemplo, tem gente que nasceu aqui no Uruguai foi lá no cartório brasileiro, o controle não era tão restrito, era mais fácil. Tinham muito dessas pessoas “doble chapa” [...].

**M (32:58):** *E escola como avalia esse peso do binacional, o papel dele dentro da escola. A escola já tem bastante tempo, muitos anos, mas o binacional é recente. Então é uma escola uruguaia que recebe alunos brasileiros ou o binacional virou uma nova cara na escola?*

R (33:34): *Vai mudar as características da escola sem dúvida, o aluno que já tá aqui vai olhar um pouco mais pra lá. Não vai focar só no lado do Uruguai, vai ver que tem outro mercado laboral. Muda perspectiva do aluno, do intercâmbio de conhecimento.*

**M (34:19):** *Essas saídas técnicas por exemplo, quais são as atividades assim como essas que identificaria como sendo tipicamente binacionais ou aquelas que poderiam levar o carimbo de binacional? Que se diferenciam de atividades realizadas em outras escolas como essa, mas mais próximas de Montevideo? A visita técnica foi uma delas, foi um exemplo, teriam outras atividades que tu acha que é daqui e não acontece em outro lugar?*

R (34:50): *É, por exemplo, o curso de gastronomia é típico daqui, se está gestando aqui dentro, não se faz em outro lugar, mais porque é integrado com coisas típicas da região. Lá em Montevideo eles podem fazer coisas típicas do Uruguai e do Brasil, integrado com professores, integrado com costumes da região [...].*

**M (35:47):** *E os alunos brasileiros aqui? Como tu avalia a participação dos alunos brasileiros, eles têm mais dificuldade de se inserir?*

R (36:03): *Eles têm [...] mais no idioma. Já notei algo próprio da fronteira que é que o uruguaio tem mais facilidade de se inserir no Brasil do que o brasileiro no Uruguai. O uruguaio se esforça mais pra aprender o “brasileiro” [...] E alguém de Livramento falar espanhol tu vê aquele sotaque bem brasileiro. Eu sei que meu português não é perfeito, mas eu vou lá e falo.*

**M (37:06):** *Eu demorei pra identificar, eu ia te perguntar se tu era brasileiro... Demorou pra que eu percebesse que tu é uruguaio...*

R (37:17): *E estudei dez anos em Montevideo, já perdi um pouco da fronteirisse daqui [...] As vezes me contagio conversando com pessoas como você que tem o português bem incorporado [...].*

**M (38:29):** *E os alunos...*

R (38:33): *Eles dizem “devagar, devagar professor, você vai muito rápido”. Eu não sei se custa mais ao brasileiro ou se ele não faz muito esforço, acho que ele teria que fazer mais esforço [...] Mas é necessidade também, porque a gente daqui sempre teve muita necessidade de se comunicar com brasileiro, porque, a pessoa se acostuma a comprar lá [...] O povo de*



*Rivera foi criado assim, então acho que isso tá na cultura já. Hoje em dia tem a Universidade Republica tem disciplinas que estudam essa mudança social, que já é considerado um dialeto de fronteira, é legal até pra identidade da região.*

**M (40:00):** *E os alunos que estão aqui na escola, eles conseguem ter um rendimento acadêmico, com aproveitamento, que nem os uruguaios? Ou essa questão da língua acaba sendo um obstáculo?*

R (40:23): *Eu não sei é a questão da língua. Acho que é o tema das próprias disciplinas, o enfoque que dão, entende?*

**M (40:34):** *Mas eles vão pior ou é equivalente?*

R (40:41): *Eu não to dentro da aula pra avaliar muito, mas acho que é uma questão de ir se adaptando. Falando com os profissionais e amigos, eu acho ensino no Brasil muito mais prático, daqui é muito mais vago [...] Não é que não seja sólido, mas lá é mais específico, aqui é mais amplo, a gente se sente um pouco mais abrangente nas coisas e acho lá muito prático e isso também é bom, tem uma fortaleza muito grande [...] O Uruguai demora muito, entende? Um mercado muito dinâmico o de vocês, do trabalho, o conhecimento é dinâmico [...] Não sei se, penso que o Brasil tem evoluído nisso. Uma coisa que eu pensava que era muito bom era o estágio. O Brasil sempre teve incorporado no currículo o estágio. E o Uruguai não, porque não tem muito mercado pra se inserir o estágio... Eu como agrônomo não conseguia fazer estágio. Mas aluno aqui pode fazer projeto [...].*

**M (43:26):** *Tá se criando alternativas?*

R (43:27): *É, a gente tá lutando por isso. É engraçado que no Uruguai antes não se tomavam gente pra trabalhar porque ‘ah falta experiência’, mas como é que vai ter experiência se não dão uma oportunidade. Eu acho que o Uruguai hoje tá querendo mudar, mas por muito tempo foi assim. É difícil encontrar um lugar pra trabalhar [...] Eu vejo que o Brasil tem empresas pra estágio, dá muita oportunidade [...] O Uruguai não é assim, não dá oportunidade pra nós [...].*

**M (44:20):** *As aulas acontecem aqui nesse prédio?*

R (44:22): *Sim.*

**M (44:23):** *E tem esses dois cursos binacionais, e tem outros cursos que são só para Uruguaios?*

R (44:29): *A diferença da UTU com IFSul, é que o campus do IFSul foi pensado como binacional esses aqui já existiam, tanto escola técnica quanto a [...] já existiam, a gente foi incorporando e vai vendo quais tem mais inserção no âmbito binacional.*

**M (44:58):** *Agora aqui a escola se chama polo tecnológico [...]?*

R (45:04): *Polo Tecnológico de Rivera [...].*

**M (45:10):** *Aqui é o Polo Educativo Tecnológico e a do Centro é?*

R (45:17): *Escola Técnica de Rivera, escola técnica superior. Antes era UTU, Universidad del Trabajo del Uruguay, hoje foi incorporado [...] Eles têm dois tipos de escolas em todo UY, tem as escolas técnicas, e as escolas agrárias, hoje em dia, se criou instituto superior, polo tecnológico, essas são as mudanças mas tá tudo dentro desse guarda chuva que vem ser a UTU. As escolas técnicas é mais diferente porque tem Administração, Gastronomia, Hotelaria, e aí eles juntam tudo [...] E as escolas agrárias sempre tiveram essa parte mais específica, então tem escolas agrárias em alguns povinhos no interior. Isso aqui era uma escola agrária de Rivera.*

**M (47:37): *E agora mudou de escola agrária pra ser polo. Mas ainda continua existindo as escolas agrárias?***

R (47:39): *É isso aí [...] Desculpa se eu não for muito claro [...].*

**M (47:55): *Tá ótimo. Eu é que tenho uma certa dificuldade pra compreender porque as vezes vou pesquisar e vejo que chamam de UTU e depois chama de antiga UTU. Às vezes no próprio site chama antiga UTU...***

R (48:22): *É eles não querem tirar [...] Eles mudam o símbolo, eu tenho cartão com símbolo de um jeito e agora já mudou.*

**M (49:03): *Tu me falou que o objetivo no próximo era ano era ampliar com novo curso, com agrário pra ser integrado?***

R (49:16): *Sim, o agrário é pra ser integrado e temos como objetivo projetar outros cursos. Mas não é fácil, tem que ter professor na área, aluno interessado e infraestrutura [...] Se tu não tem essas coisas tu não faz [...] É todo um desafio pra gente.*

**M (49:53): *Mas o objetivo é...***

R (49:54): *É ir mudando isso aqui, passar mais pra cursos técnicos terciários, que é técnico subsequente pra vocês e alguma outra área também que não seja só agrária.*

**M (50:10): *Mas dentro da modalidade binacional?***

R (50:13): *Pode ser que sim pode ser que não.*

**M (50:15): *Qual é o teu plano, o teu objetivo como gestor? O que tu acha que é melhor pra escola?***

R (50:23): *O melhor pra escola hoje é se fortalecer... Por exemplo aqui tem escola agrária dentro do polo. O melhor é separar. Ter um gestor especificamente pra isso [...] O fundamental de vocês é até 9º não, né? E aí depois vem o 1º, 2º e 3º [...], o secundário que são esses 3 anos, depois de 11, 12, 13 anos, bem novinhos, e aí o que vem ser do integrado mesmo, 14, 15, 16 anos até os 18 anos e depois tem subsequência também então tá tudo muito misturado.*

**M (51:31): *E aqui agora, oferece esses todos?***

R (51:33): *É, esse é o problema. Eu como gestor vejo como desvantagem, então essa mudança tem que acontecer.*

**M (51:44): *Tu diz separar esses níveis de ensino pra ter gestão focada em cada um deles?***

R (51:50): *Exatamente. Pra poder crescer, porque crescer sem ordem não é crescimento, pra mim é bagunça. Uma célula quando cresce desordenadamente é um tumor [...] Não é crescer por crescer.*

**M (52:29): *E quem que ordena esse crescimento aqui da escola, da onde é que vem isso, é daqui de vocês?***

R (52:36): *Não, eu posso tentar fazer projeção interna mas tem coisas que eu dependo também de outras ferramentas, recursos humanos não dependem só de mim. Se não tem dinheiro pra isso. Pessoal de serviços é fundamental, pessoal da administração, tudo importante, é uma engrenagem. Falta uma, não funciona.*

**M (53:37): *Dentro dessa ideia de organização, de expansão organizada, como tu Richard definiria uma escola binacional, o que teria que ter?***

R (54:01): *Hoje a gente não é escola binacional, a gente é escola com curso binacional, isso ficou planteado (?) posto sobre a mesa no princípio. Escola binacional é muito complicado fazer. Vamos cursos binacionais, isso é mais fácil. Esse sonho nasceu das autoridades brasileiras e uruguaias vieram propor [...] Escola binacional é muito complicado [...] É o que eu vejo. Escola binacional é um projeto, pode ser depende muito das pessoas, do governo.*

**M (55:22): *E o curso binacional? Como tu me define o curso binacional?***

R (55:27): *Curso binacional enquanto como uma boa oportunidade das pessoas se formarem. Ficarem na sua terra ou se expandirem sem precisar revalidar o título [...] Vou contar um segredo que tenho escutado de outras pessoas, “ah não dão oportunidade pros meus e tão dão pros outros”, tem esse outro olhar. Eu vejo com o lado que to lutando como gestor de cursos binacionais, eu promovo os cursos binacionais porque a nossa instituição sempre foi de gerar oportunidades aqui no território, já escutei outras pessoas que vieram me questionar dizendo “ah tu vai dar ensino de graça pra brasileiro?”, mas eles também tão dando ensino de graça pra uruguaio [...] É outro olhar e nossa intenção dos cursos binacionais não é ver que to tirando lugar de um uruguaio ou brasileiro, pelo contrário, é dar uma nova oportunidade a eles. Eu penso sempre como gestor de um centro educativo, sempre pra ajudar as pessoas. Só informando eu acho que to ajudando, sigo trabalhando nisso porque eu gosto, eu identifiquei que na educação eu posso ajudar as pessoas por isso eu gosto da educação apesar da minha formação ser agrônomo. Entrei na educação e me identifiquei nisso.*

## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA COM CELSO SILVA GONÇALVES (DIRETOR DO CAMPUS SANTANA DO LIVRAMENTO)

GONÇALVEZ, CELSO SILVA. Entrevista concedida pelo Diretor do IFSUL, campus Santana do Livramento, a Márcio Estrela de Amorim. Santana do Livramento, Brasil, 12/11/2018.

**M (0:38):** *Celso, eu gostaria de ouvir de ti como foi o surgimento do binacional, de onde vem a ideia de criar cursos binacionais ou uma escola binacional e como o IFSul está posicionado e, mais especificamente o campus, está posicionado nessa origem?*

**C (0:54):** *Eu não estou aqui desde o início. Eu sou um professor que está aqui há 4 anos. Eu acredito que, eu participei de um seminário Ibero americano de pedagogia faz 2 meses e nós discutíamos a internacionalização das instituições públicas no Brasil. Eu tenho um histórico de UFSM, fiquei 11 anos na UFSM, nasci e me criei na UFSM, e se tu analisar a história da UFSM e comparar com as outras grandes como a USP, elas foram criadas a partir de um processo de internacionalização. O Mariano da Rocha, que foi um dos fundadores, trazia pessoas de tudo quanto é lugar do mundo para dar aula na UFSM porque não tinha profissionais naquela época que contemplasse o perfil que ele queria. Então por exemplo, a Ana Primavesi, que hoje todo mundo reconhece o pensamento dela em agroecologia ou ecologia do solo, ela era tida até como louca da UFSM, eles foram embora da UFSM, mas vários outros, tinha o Dieter, e vários outros vieram pela internacionalização. A partir desse processo de internacionalização e de formar as primeiras turmas da universidade, muitos professores foram estudar fora, eu tive e conheci vários professores de outros cursos que já estavam quase se aposentando e que na época fizeram até mestrado e doutorado, porque o mestrado é até mais difícil fazer no exterior né, doutorado é mais fácil, então faziam mestrado e doutorado no exterior, então tu via que era um histórico de internacionalização, mas dentro desse histórico de internacionalização existia toda uma legislação e a criação e editais, por exemplo editais da Capes, edital do CNPQ, tinha todo um roteiro ali, se eu quero fazer doutorado no exterior eu tenho que falar inglês, tem que ter uma prova do TOEFEL, tenho que aprovar um projeto, tem que ter orientador lá no exterior, mas está tudo organizado, eu tenho que tirar o passaporte, eu acho que o binacional não é nada menos que uma internacionalização do ensino, e no caso o ensino técnico, foi criado os institutos federais, e a gente criou um monte de escolas novas, e se pode alocar escolas em faixa de fronteira, mas é internacionalização de um roteiro que não estava escrito, então assim a ideia é perfeita, a ideia que eu li e que foi construída a dez anos no acordo binacional para cursos técnicos e que agora a gente está tentando fazer um anexo, um apêndice nesse acordo para incluir os cursos superiores, está por sair e ser chancelado aí pelas embaixadas, mas é um processo de internacionalização que não tem, não tinha um roteiro, mas ele está muito mais próximo do que foi a internacionalização das universidades, então são instituições novas que esse processo pode nascer de cidades que estão próximas ou estão coladas, umas podem até dividir com uma ponte mas a nossa nem a ponte a tem e cria-se o acordo. Só que a partir de criar o acordo, que é um protocolo, uma intenção, uma ideia muito boa, mas tu tem que colocar em prática e no colocar em prática o roteiro não está escrito, o roteiro precisa ser escrito, é como que entra o ônibus lá, como tira uma diária para ir para Tacuarembó e essa diária não é para ir para Paris, é como eu vou ter alunos, e nós já estamos com esse processo bem alinhado bem mais construído que estou te falando, de ter alunos da Intendência Governamental de Rivera e não de Rivera, hoje nós tivemos só nesse processo seletivo mais de 5 ônibus, acho que 6 ônibus vieram de Tranqueiras, Vichadero, de outros lugares, porque*

*o binacional não é Santana do Livramento e Rivera, o binacional é Brasil e Uruguai, ele se fortifica em Santana do Livramento e Rivera porque aqui estão as duas escolas e estão coladas aqui, mas eu posso receber alunos de Rosário, São Gabriel, de outros municípios.*

**M (5:26):** *O objetivo então não é necessariamente Santana do Livramento e Rivera, o objetivo é Brasil e Uruguai?*

*C (5:32): O objetivo é Brasil e Uruguai. É claro que os Institutos estão alocados pra atender as necessidade regionais, nós temos que atender essas necessidades. Mas nada impede que um aluno de Rosário, Tranqueiras ou Vichadero venha prá cá estudar com a gente e consumir o conhecimento daqui. O nosso curso superior agora, por exemplo, tem vestibular, eu posso ter alunos do nordeste vindo prá cá. Mas a demanda de concentração de cursos é daqui, da fronteira, então assim, não existe limite da linha divisória, não existe limite de dois países, é tudo uma questão de construção. O que não existia era esse roteiro de quem tá muito próximo ou é vizinho de se comportar como se tivesse a 3, 4 mil km de distância [...] porque nós não nos dividimos, mas legalmente nos dividimos, então, pro ensino isso deveria ser criado. É importante que quando se trata de ensino, a sociedade compra muito bem essa ideia, por isso que nós devemos crescer, e temos cada vez mais visibilidade, cada vez mais abrimos a porta desse campus e do projeto para Livramento e Rivera e agora pra Intendência e para os municípios da redondeza, o fato é que muitas coisas vão surgindo hoje com o nome binacional. Nós temos o “festival [...] binacional” [...] Já vai pro bi, o festival tinha 5 anos, o acordo binacional pra ensino tem 10. Nós temos uma proposta de criação de um restaurante, vieram proprietários conversar com a gente, é binacional. O SIEPE (Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão), é um salão binacional, porque é construído entre Brasil e Uruguai.*

**M (7:51):** *E ao que tu atribui essa ampliação local e a aplicação do termo binacional?*

*C (7:59): Porque as pessoas a partir desse projeto começam a enxergar que é possível, nós temos alguns entraves que parecem até piada. Se tu pensar que não existe uma linha de ônibus entre Livramento e Rivera [...] As instituições de ensino talvez por pressão tenham que alavancar essa linha de ônibus, pois nós tivemos estudos mostrando que se cada vez mais se desenvolvesse o polo do Uruguai, Brasil e principalmente Rio Grande do Sul em ensino, teríamos interligação também de transporte entre eles pro traslado de alunos, professores... Talvez seja esse binacional que alavanque uma história que nunca permitiu ter um ônibus. Dá pra funcionar, mas precisa ter demanda, precisa ter quem queira quem acredite no projeto. É como eu sempre digo, não existe mais espaço pra dar errado. Tudo que podia dar errado já deu.*

**M (9:56):** *Quais obstáculos tu vê hoje como aqueles que estão atrapalhando o fortalecimento da expansão do binacional?*

*C (10:12): Tem vários obstáculos que podem ser transpostos como uma coisa pra tentar acertar depois. Mas os obstáculos são os obstáculos de dois países que não se enxergam como dois países que estão um do lado do outro [...] O obstáculo é o carro pra passar pro outro lado, é o ônibus, o obstáculo é entender, por exemplo, que em uma aduana a placa quando é do Brasil não se tem a mobilidade legal de professores. Eu tenho demanda, por exemplo, pra dar aula no outro lado, mas legalmente eu não posso, pois se eu me machucar com meu carro eu to ilegal no país. Um outro obstáculo talvez seja a questão de alocação de recursos. É difícil pra mim alocar recursos, como é que eu vou alocar recurso do Uruguai em*

*território brasileiro, então a gente fica trocando figurinha [...] A construção de PPC de cursos tem que ter nele escrito em português e escrito em espanhol, é outro obstáculo. O entendimento do binacional para as pessoas que não estão aqui é um grande obstáculo. A nossa reitoria que tá em Pelotas, tem uma grande dificuldade das pessoas entenderem o que é o Binacional.*

**M (12:15):** *Como é que se dá esse trânsito de informação entre reitoria e campus. Vem de lá ou parte daqui?*

*C (12:32): Respondendo aquela primeira pergunta. O que precisaria pra que isso fosse mais rápido? É ver na nossa Reunião de Alto Nível (RAN) onde se reúnem todos os representantes das embaixadas, ministérios que compreendem o MERCOSUL, e estão interessados nessa causa, que ali as decisões fossem tomadas e nós tivéssemos um processo mais rápido de condução dessas ideias que foram levantadas [...] Não sou eu que to tendo essa ideia do ônibus Binacional, essa ideia é de 50 anos atrás [...] A gente discute isso, temos uma reunião preparatória para RAN do ano que vem. Já foi colocado em reuniões de anos atrás, vamos ter que colocar de novo, pois não sanamos o problema ainda. Essa porosidade entre a ideia e a criação do mecanismo é um dos entraves [...] Reitoria nós temos uma, diretoria de assuntos internacionais que nós estamos bastante ligado a ela e a pró-reitoria de ensino. Também lá tem trocas de reitor, de pessoas que estão trabalhando e trocas de pessoas que fazem esse trabalho no binacional, de uma leitura de PPC, da aprovação de PPC de curso [...] E aí tem que fazer uma revalidação de diploma? Não, nós temos o mesmo diploma, a pessoa vai trabalhar no Brasil e Uruguai [...] Eu acho que nas reitorias precisa ter um quadro funcional de carreira que independa da troca de reitores, pois eu não preciso convencer pessoas novas, eles já vão ter conhecimento da história [...] Então a gente parte pro convencimento. Ele poder ser feito por telefone, via Skype, mas uma grande parte é feito com uma boa conversa lá na reitoria [...] Então vira esse trâmite, se eu estou abrindo um curso aqui, e ele abre em Rivera, imagina como o Inep vai avaliar um curso fora de série (sete)? 15:45 [...] É tudo híbrido, mas essa é nossa fortaleza, porque quando nós saímos daqui e vamos apresentar em congresso as pessoas ficam encantadas. Na Sistec em Brasília, desde que entrei aqui, já estamos no terceiro secretário da Sistec. Então, foi explicado pra um que eu não conhecia, depois expliquei pra outro que eu conhecia e agora tem um outro secretário e eu tenho que explicar pra ele. O que esse secretário fez que foi muito legal, que ele tá propondo, é trazer 15 reportagens no Brasil de experiências inovadoras e diferenciadas em termos de Instituto Federal e uma delas a ser escolhida acho que vai ser a nossa. Então em um vídeo de 15 minutos eu tenho oportunidade de levar isso pra outras pessoas. Inclusive o Globo Rural mostrou um curso Técnico de Apicultura no sertão nordestino, e o curso tem 300 alunos, e os alunos estão entrando no mercado de trabalho [...] O ensinou floresceu no meio do sertão onde parecia ser impossível. Essa experiência inovadora, a sistematização da experiência precisa ser levada, precisa ser contada em livro, em trabalho científico e no vídeo, em uma TV escola, por exemplo, ganha uma força também. Essa venda do projeto ela é constante, ela é diária.*

**M (17:57):** *Como tu vê o campus? Como binacional ou como uma escola binacional ou como uma escola brasileira que oferece cursos binacionais?*

*C (18:13): Cada vez mais eu acredito que ele é binacional por tudo, pela cultura que circula, pelas necessidades que nós temos. Se eu fosse pra um campus brasileiro que recebe alunos uruguaios, eu não preciso me importar com a legislação uruguaia, não preciso me importar com a segurança, eu não preciso me importar com uma linha de ônibus [...] Quando eu*

*começo a pensar em uma linha ônibus, quando eu começo a pensar num projeto maior pra curso superior, quando eu começo a pensar no desenvolvimento do ensino do norte do Uruguai e na metade sul do Rio Grande do Sul junto [...] Eu considero e costumo dizer que é o projeto mais audacioso das regiões desde sua existência, assim como eu considero os Institutos Federais o projeto mais audacioso de ensino técnico no Brasil. Então sem dúvida nós somos um campus binacional.*

**M (19:27):** *Tu chegou a falar sobre o MERCOSUL, ele de alguma forma tem influência na existência do Campus na questão política, existe MERCOSUL aqui pra vocês?*

*C (19:43): Não, não existe. Até porque o nome MERCOSUL caiu, pra mim, em desuso nos últimos tempos. Porque nesse processo de internacionalização do campus, uma coisa é o campus binacional e como ele deve ser e como deve crescer, mas eu não posso pensar como um gestor de um campus binacional, eu tenho que pensar na internacionalização dos Institutos Federais e não é só do nosso. Quando eu penso nisso, eu tenho que estar pensando na Argentina, no Paraguai [...] Primeiro eu tenho que conseguir ir pro lado de lá, aí eu posso pensar em MERCOSUL. Essa linha nova que nós vamos começar a trabalhar no nosso campus de internacionalização do Instituto, ela vai pensar no MERCOSUL, e talvez o MERCOSUL fortalecido seja um dos encarregados de muitas questões legais que nós podemos alavancar.*

**M (20:56):** *Como é a percepção a respeito da fronteira, especificamente a de Santana do Livramento e Rivera, dentro dessa perspectiva de internacionalização, qual é o papel que ela assume? É como as outras ou ela tem peculiaridades?*

*C (21:29): É claro que ela tem peculiaridades. Todos os projetos ali que com ou sem linha de fronteira ou linha de internacionalização, eles vão ser diferentes e de fato nós vamos conversar com outras instituições, algumas fazem coisas diferentes das nossa outras iguais [...] Todos vão ser diferentes, mas eles nos dão a percepção de que pode ser construído um acordo binacional, pode ser construído um projeto binacional onde dois países podem conviver cada vez mais em harmonia, construindo um projeto juntos. Nós apresentamos em Brasília uma proposta pra gente ir pro Amazonas fazer o projeto binacional, vai ter as suas características, não sei se vai ser com a Guiana Francesa, não sei o que eles vão fazer [...] Talvez vai ser um processo bem diferente do nosso. O que eles precisam escutar da gente é que é possível. Tem que pegar as pessoas responsáveis, construir esse projeto juntos e colocar em prática. E depois, como qualquer projeto, tudo que tu imaginou que vai acontecer, um pouco acontece, outro pouco não acontece... Uma coisa é tu planejar outra coisa é colocar em curso. Só que, cada vez mais, os projetos binacionais terão nossa referência. Jaguarão, que é um campus avançado, terá nós como referência e outros no Brasil terão. E nós vamos poder ajudar a não ter nesses projetos que usem dinheiro de obra pronta [...] Pra não ter dinheiro de obra pronta é preciso ter um projeto já em curso e com história construída. Nós temos uma responsabilidade enquanto Brasil e MERCOSUL e outras instituições e a gente não vai negar informação, tanto sobre as coisas boas quanto as coisas ruins. Um projeto existe as duas coisas, as boas e as ruins.*

**M (24:38):** *Deixa eu te perguntar um pouco sobre os alunos, porque essa peculiaridade do campus, se materializa na presença dos alunos. Os alunos uruguaios, vocês percebem eles de forma homogênea como os brasileiros, ou não, eles têm características específicas que o campo teve que aprender a lidar, a buscar, como é que se dá com esses alunos?*

C (25:06): [...] No início eu não entendia a língua, porque não era espanhol de Freeshop, mas hoje não, hoje é uma coisa muito simples, não falo espanhol, mas eu entendo. Esse é um exemplo, outras coisas se tornaram corriqueiras, por exemplo, o horário, nós temos horário de verão o Uruguai não tem... Como tu convive com isso? [...] Como que o aluno que tá lá no Uruguai e sai a meia noite da aula, no Brasil já é 1h da manhã e depois as 7:30/8:00 horas da manhã ele tem que estar trabalhando. Ele perde 1hr durante esse período. Mas ele já sabe que é durante um período, os professores já sabem que é durante um período, já vira senso comum. To citando alguns exemplos, mas têm vários, e a gente acostuma. Como tu vê que isso não é mais senso comum? Eu fui na amostra esses dias em Passo Fundo e levamos uns 30 alunos e eu levo alunos do Uruguai e eles não falam português, e chegam lá eles vão apresentar o trabalho deles em espanhol. E pra eles tá tudo muito tranquilo porque eles apresentam trabalho pra nós em espanhol também e ele chega lá coloca o poster dele, o banner dele, tá todo escrito em espanhol ele vai apresentar em espanhol, mas aí o professor não tá acostumado e não tá entendendo nada. Isso familiarizou tanto que parece que é natural entre Brasil e Uruguai e não é natural [...] Então pra nós se naturalizou esse binacional, o nosso calendário acadêmico leva em consideração o Brasil e Uruguai.

**M (28:50): O calendário hoje prevê os feriados uruguaios, os feriados nacionais?**

C (28:52): Não todos mas a gente prevê que um dia letivo a gente vai desfilar do lado do Uruguai. Na copa do mundo se as oitavas de final fosse Brasil ou Uruguai, não tem aula nesse dia, e a gente tem que conviver. Na copa do mundo veio uma normativa do MEC dizendo como vai ser o expediente com base no jogo do Brasil, e os nossos alunos uruguaios? E o jogo uruguaio? Tem que ir mesclando, mas já é natural. Não existe briga, existe uma discussão pra acertar como vai ser. Isso pra nós é importante.

**M (30:03): Tu trouxe essa questão da língua, que já é uma coisa naturalizada e quando o aluno adentra para outras experiências no Brasil talvez sinta essa diferença, essa dificuldade. O campus tem no seu plano de ensino regular uma atenção diferenciada pra isso? Ou isso acontece mais do ponto de vista empírico, das experiências do cotidiano? É currículo?**

C (30:33): É currículo, os alunos têm espanhol, é orientado a todos os professores que os alunos podem fazer perguntas em espanhol, podem responder prova em espanhol, o professor vai corrigir em espanhol, não pede pro aluno traduzir, isso já é consenso. É da política institucional.

**M (31:02): E a relação entre os alunos, sabemos que culturalmente alguns setores como futebol, a nacionalidade é muito aflorada. A gente vê isso aqui? Como tu percebe as relações afetivas entre os alunos?**

C (31:26): Como a própria construção de história entre fronteiras o que acontece aqui reflete o que acontece lá fora. Não tem como eu dizer pra ti que meus alunos são todos de um estilo, os alunos são do estilo da sociedade. Tem de tudo, tem a piada do futebol. Mas como já foi construído uma história de harmonia, aqui se reflete também em harmonia. Como tu tá numa instituição de ensino e a gente tem também mecanismos pra fazer que isso seja melhor ainda, com a própria política institucional, o acordo binacional, isso tudo é potencializado e melhorado. Mas sempre vai existir coisas como acontece entre Grêmio e Internacional, mas isso não impede que eu conviva em plena harmonia, e nós como instituição de ensino imprimimos isso e eu cobro nas reuniões e digo que nós trabalhamos com educação.



*Educação não é escolarização, é todo um conjunto de coisas, então todo mundo tem que ter a prerrogativa que vai se trabalhar com educação. Tem várias formas de fazer isso, mas a principal delas é a socialização e isso se refere para vários temas, desde a política, questão de gênero, de raça, religião, se tem um lugar que dá pra fazer isso é aqui, numa instituição de ensino. E aqui a gente tem, nos nossos núcleos, todos são ligados a direção geral e todos tem um trabalho em torno do tema extracurricular. Uma coisa é tu ter teu currículo e outra coisa é o extracurricular. Porque o extracurricular? É a semana acadêmica, é uma palestra sobre sexualidade, é apresentação do trabalho em amostra, é pesquisa, extensão, é participar do núcleo afrodescendente, núcleo de gestão ambiental é todo um conjunto de coisas que só quem faz no Brasil nos ensinos médios são os Institutos Federais, não tenho nem medo de dizer isso, não tem outra escola que faça pesquisa e extensão, que ofereça cursos caros. O ensino no Brasil é um grande negócio, todo mundo quer no mundo o ensino do Brasil. Porque tem 200 e poucos milhões de habitantes e o brasileiro gosta de se dedicar ao ensino, tem muita demanda reprimida pra botar escola particular. Os caras querem curso de saliva e giz, quando tem que botar impressora 3D, ou fazer um laboratório, tem que colocar um trator, uma britadeira e os dois juntos custam 800 mil reais, aí tu deixa pros Institutos Federais. Nós temos que ter muito bem claro isso, a posição dos Institutos Federais de desenvolvimento do Brasil, de ensino técnico e de desenvolvimento de país.*

**M (35:29):** *Essa questão do fornecimento de mão de obra, da instrumentalização do aluno pra atuar profissionalmente, que é, por excelência, um dos objetivos do Instituto Federal, como tu tem percebido isso aqui? Os alunos têm esse retorno? Eles de fato têm ido pro mercado de trabalho? Na medida que tem o diploma que habilita a pessoa a trabalhar nos dois países, tem ocorrido esse trânsito de mão de obra ou ainda tá em construção?*

*C (36:12): Tem uma coisa em que nós somos muito novos, formamos poucas pessoas ainda, outra coisa que está sendo discutido pra ser implementado no IFSul é a política de acompanhamento de egresso, então ainda não temos dados. Do meu ponto de vista faltam muitos dados para nós e depois de se ter os dados falta a gente parar pra discutir esses dados. Dados se discutem, então vamos parar pra discutir esses dados. Também não adianta ter um monte de dados e não parar pra discutir. De egressos ainda não temos e precisa-se disso. O que nós temos que a gente nota são os perfis. Qual é o perfil do ensino médio integrado e qual o perfil do aluno subsequente. O perfil do aluno médio integrado hoje, grande parte, é de prestar vestibular e nós tivemos turmas em que 2 não prestaram vestibular porque tinham outros objetivos e agora esse estão fazendo Enem e talvez até entrem. Então é uma turma inteira, UFSM, UNIPAMPA, UFPel, o próprio IFSul do campus Pelotas de curso superior. Outro perfil é o aluno subsequente, é o que faz o curso técnico e tem muito mais interesse de entrar no mercado de trabalho diretamente, de criar uma empresa. No nosso curso de energia renovável os nossos alunos são muitos voltados pra essa questão de criação de empresa, de venda de produto pra energia solar. A inovação é muito importante, ela alavanca pesquisa, extensão, alavanca criação de ideias, alavanca percepção do aluno pro mercado de trabalho. Muda a percepção não como uma vaga, de ocupar uma vaga e sim criar sua própria vaga ou de mais. Nós temos o concurso de "Ideias Inovadoras", que não envolve só IFSul, envolve outras instituições, entre os 3 primeiros colocados desse ano, o segundo e o terceiro foram nossos, de 40 e poucas ideias inovadoras. Esse ano nós mandamos 2 alunos nossos para apresentar trabalho na Escócia, foram convidados. Tem bastante fluxo, mas não existe o levantamento. E esse levantamento é sempre importante... Nós temos uma plataforma chama Nilo Peçanha onde a gente fornece todos os dados institucionais, ali tem pelo menos uma tabulação das características do aluno. Mas nós precisamos criar uma tabulação de características de pesquisas que nós precisamos.*

*Ninguém vai fazer pesquisa binacional por nós se é o único campus binacional do país, ou nós criamos a pesquisa binacional ou ela não vai existir [...] Eu tenho que ter uma plataforma minha dizendo como que o aluno uruguaio vai se sair no mercado uruguaio, não vai ter na Nilo Peçanha [...] eu vou ter que criar isso, isso já tá na minha cabeça.*

**M (40:22): A criação de ferramentas que deem conta de atender as demandas específicas do campus binacional?**

*C (40:29): Isso. E nós temos profissionais do ensino, o Técnico em Assuntos Educacionais que é uma vaga que tem nos Institutos, se tu pegar essa vaga e olhar o perfil de trabalho dessa vaga é levantamento de dados. Suporte a área pedagógica também, através do levantamento de dados.*

**M (41:00): Já tem a estrutura, o organograma do instituto?**

*C (41:03): Sim, é esse perfil de profissional.*

**M (41:07): Como é que tu definiria o aluno binacional como aquele que cumpriu o objetivo (tendo como objetivo o tipo de qualidade que tu quer ele tenha na sociedade), quais características ele deve ter, dentro dessa lógica do binacional? O que tem peculiar no aluno formado no binacional em relação a um aluno que tá formado em outro Instituto Federal?**

*C (41:42): Primeiro lugar, do meu ponto de vista, começa com quem entra, os Institutos Federais foram criados para atender demandas de 50% de cursos técnicos, isso vai além de criação. Primeiro lugar eu preciso ter 50% da minha força de trabalho de curso técnico, porque eu poderia ter um campus só de curso superior... Mas desse que chega, da onde ele veio? Eu sei que eu tenho que trabalhar com todos, não posso escolher, mas eu tenho que dar voz, dar informação de curso pro aluno que tá lá em Tranqueras, Vichadero [...] que aqui tem uma escola pra ele, pro aluno que tá no interior que nunca teve oportunidade de ter um curso técnico dentro de sua unidade municipal e agora ele tem. Então primeiro tem que chegar a informação pra essas famílias que às vezes é a primeira geração que chega no ensino. Nós falamos às vezes em primeira geração que chega ao ensino técnico, mas tem famílias que às vezes é primeira geração que chega ao ensino. Alguns são alfabetizados, mas isso não quer dizer que tiveram um ensino de qualidade. Então, eu tenho que trabalhar com quem chega, tem que fazer chegar, nos quatro cantos, porque as escolas particulares, eles tem os programas deles que fazem os alunos passar nos Institutos Federais, nos vestibulares, a informação já chegou pra esse público [...] Ele usa internet, ele tem tempo pra procurar, diferente do guri que tá lá tirando leite da vaca às 4h da manhã. Tenho que fazer chegar informação pra essas pessoas. Aí ele chegando aqui, com binacional e toda concepção de binacional nós vamos ter que ponderar como ele chega e como ele sai. Às vezes ele não tem nem uma linha de ônibus da onde mora, teve um ensino precário ou teve que sustentar a família. Com todo desenvolvimento do binacional de ensino, pesquisa e extensão, não posso dizer que ele vai sair com as mesmas características de um outro que teve todo acesso, tempo, que viaja, que vai pra praia [...] Aquele que chegou com 20% de conhecimento de binacional sai com 80%, ele cresceu 60%. E um que chega com 70% às vezes sai com 80% e cresceu só 10%, então a análise é feita a partir de todo um conjunto. Aí sim a gente pode dizer que eu to realmente prestando um serviço para comunidade que abranja toda nossa região. Tem outras coisas que nós fizemos em cima de linha de carreira de ensino e trabalhar as carreiras em cima dessas linhas de carreira e ensino dentro do bioma pampa. É o fórum que nós estamos fazendo, o CIEP, que considera o bioma pampa. Então nós trabalhamos com*

60 mil estudantes, 80 mil servidores, tá pegando todo bioma. Ai fica muito mais fácil eu desenvolver através do bioma ou das características eu abrir um curso de Análise de sistemas aqui ou abrir um de Mecatrônica no Uruguai, não abrir um de Análise de sistemas aqui e um Rivera também, não [...] Eu tenho que ver dentro das linhas e planejar a partir do bioma. Uma coisa é as duas cidades, outra coisa é o bioma, outra coisa é só ensino técnico, outra coisa é abrir uma verticalização em Rio Branco pro ensino superior [...] Têm coisas que são específicas do ensino superior, nós não temos o ensino superior, apesar de que possamos vir a ter, tudo isso tem que ser considerado e colocado.

**M (46:32): Do teu plano, do plano institucional pro campus Santana do Livramento, todos os cursos são binacional ou não?**

C (46:58): [...] É essa nossa dificuldade no PPC... Em nenhum momento nós pensamos em curso de revalidação... É diploma binacional, sempre. Essa é a ideia desde o princípio e que essa ideia seja sustentada por todos dentro do campus porque esse é nosso diferencial. E nós soubemos da importância disso, a revalidação a gente faz aí no Brasil, agora binacional só nós fazemos.

**M (47:26): O foco agora então é conseguir operacionalizar o nível superior em termos de expansão de curso, é isso ou tem mais alguma previsão?**

C (47:34): Eu como gestor peguei um plano de ofertas de vagas que está no binacional porque esse ano termina nosso PDI. Agora nós vamos começar a construir um novo PDI. Mas eu não fiz parte da construção do primeiro, botei em prática o que tinha, eu executo o que já foi feito. Mas agora não, agora vai ser um segundo momento que eu vou participar dessa construção, e eu to na construção de planejamento anual e na construção do PDI como gestor, então vai ser muito importante nesse momento porque é a vida da instituição durante 5 anos. Então quem vier trabalhar aqui a primeira coisa a fazer é ler o PDI. A gente escuta que gestor muito pouco acessa informação, que a gente tem problema de comunicação. Do meu ponto de vista, a gente tem muito problema em querer receber a informação, buscar a informação, porque as coisas estão aí, o PDI tá aí. Desde que eu cheguei o PDI tá aí, eu não tenho que largar uma informação esmiuçada, mastigada... Todo mês sai informação sobre o orçamento, a pessoa pode procurar. Então eu acho que a tecnologia nos trouxe coisas boas, trouxe muito acesso à informação, mas a gente tem muita dificuldade em recortar, em recortar o que precisa da informação e tu perde muito da tecnologia, que vira muito entretenimento [...] Facebook, Whatsapp virou entretenimento, é meme, é piada, etc [...] E vai ver quanto gasta por dia com essas coisas, geralmente duas horas e não se aprofunda na leitura, acaba lendo os enunciados, as vezes não lê a íntegra da informação. Ai talvez tu seja uma pessoa mais desinformada que uma pessoa de 50 anos atrás que pegava o jornal e lia de ponta a ponta, que lia livros [...] A tecnologia te ajuda mas ela não é supra sumo. É que nem eu digo pra um aluno, tu tirou a foto de um slide meu não significa que entendeu, mas aparentemente parece que sim. A gente precisa que as pessoas entendam o processo de formação, a gente precisa construir materiais [...] Eu estive conversando com Wilson Neto, representante da ANEP do Uruguai, ele manda em todo ensino no Uruguai, abaixo do ministro é ele. E ele veio aqui, conversou com a gente e ficou muito impressionado com tudo que tem no campus e disse que a ANEP tem dinheiro pra importar pra desenvolver materiais da divulgação mais elaborado, um livro, um folder ampliado [...] A gente precisa e tem que ter, tem que dar oportunidade pras pessoas lerem, mas a pessoa tem que querer ler. Eu vou numa reunião da PDI agora em Pelotas e é um parto pra achar alguém pra ir. [...].

**M (52:02):** *E não é só amanhã, são 5 anos.*

C (52:03): *São 5 anos. Eu sou muito tranquilo, eu não ando cobrando as pessoas, eu só analiso o que tá acontecendo e quando tenho oportunidade de conversar com a pessoa eu converso e coloco meu posicionamento, e que também não é o supassumo, não é correto, to aberto à discussão. Espero tu que tenha argumentos pra discutir comigo, mas tem coisas que eu fico triste de escutar. Um servidor/professor disse “ah minha progressão nem sei quando era, eu perdi a data da minha progressão, faz dois anos que não faço minha progressão”, sendo que quando a gente faz greve, por exemplo, e eu já fiz, uma das coisas é pra nós termos nossa carreira bem definida, com nossas faixas salariais, com nossos aumentos por tempo de contribuição, é uma conquista, é uma construção e o cara não liga nem pra data[...]*

## APÊNDICE G – QUADROS ANALÍTICOS DAS ENTREVISTAS

### CATEGORIA 1 – FRONTEIRA

Categoria: Fronteira	
Unidades	Comunicação
<p>RO (14:38): <i>Rivera e Livramento tem uma característica que não se tem em outro lugar. É uma conurbação onde uma cidade precisa da outra para viver e, de preferência, se desenvolver mutuamente em igualdade de condições. O que importa aos fronteiriços é que estamos vivendo em uma possibilidade mais ou menos igualada porque é a única coisa que nos faz crescer.</i></p>	<p>Há reconhecimento do alto nível de integração e complementaridade entre as duas cidades.</p> <p>Aos fronteiriços interessa um desenvolvimento equilibrado e proporcional.</p>
<p>RO (58:47): <i>Existe uma identidade fronteiriça, porque as nações colocam um marco. Mas quando tiramos uma fotografia de cima não sabemos onde está esse marco. As nações se dividem por rio, e colocam uma linha no meio do rio que nunca vamos ver. [...] Como vou conviver com um brasileiro se não rompo com as barreiras?</i></p> <p>* (Alguns trechos dessa unidade de fala também foram analisados nas categorias língua e identidade fronteiriça).</p>	<p>Há a percepção da fronteira como algo imposto e demarcado, mas que não é capaz de impedir a convivência entre os fronteiriços.</p>
<p>RD (29:58): <i>Por isso acho que não tem fronteira geográfica. A gente fala no projeto região bioma pampa, é bem o bioma pampa mesmo, não tem um limite, tem o limite político, mas geográfico é aquilo que tá no sangue da pessoa. Tu vai ali comprar um sapato em uma loja em Livramento e tu vê gente uruguaia trabalhando, ou vem aqui e tem algum brasileiro, doble chapa, que se chama... E são esses que tem mais vantagem pra se desenvolver e exercer o trabalho.</i></p> <p>* (Alguns trechos dessa unidade de fala também foram analisados nas categorias Pampas e Identidade Fronteiriça).</p>	<p>Limite político não coincide com os limites do bioma. A continuidade paisagística, o trânsito de trabalhadores e de consumidores contribui na percepção de continuidade e integração espacial.</p>
<p>C (5:32): <i>Mas a demanda para os cursos é daqui da fronteira, então assim, não existe limite da linha divisória, não existe limite de dois países, é tudo uma questão de construção. [...] porque nós não nos dividimos, mas legalmente nos dividimos, então, para o ensino isso deveria ser criado.</i></p>	<p>A fronteira é percebida como região. Embora se reconheça a existência legal do limite, ele não se materializa no cotidiano. As políticas sociais devem contemplar essa realidade.</p>

## CATEGORIA 2 – IDENTIDADE FRONTEIRIÇA

(continua)

Categoria: Identidade fronteiriça	
Unidades	Comunicação
<p>RO (53:30): <i>somos um grupo de pessoas acima da amizade, somos profissionais, que temos bem claro o que é a UTU e o IFSul, que somos uruguaios e brasileiros com autoridade [...] Mas somos fronteiriços, ou seja, é preciso ter uma identidade clara para conquistar a internacionalidade. Se tu não tem uma identidade clara, não pode ser internacional.</i></p>	<p>Há reconhecimento da identidade nacional e de sua importância no processo de internacionalização. Contudo, a identidade fronteiriça aparece como algo inerente à condição fática vivida cotidianamente e que se soma à primeira.</p>
<p>RO (58:47): <i>Existe uma identidade fronteiriça, porque as nações colocam um marco. Mas quando tiramos uma fotografia de cima não sabemos onde está esse marco. [...] Nós somos educados para um reforço de nacionalidade do século 19, de reforçar nossas identidades, onde? Pela língua oficial! Quem disse que a língua oficial é espanhol? É portunhol, nós temos um dialeto! [...] Temos uma facilidade de comunicação que outros não têm e essa capacidade é notável. [...] Como vou conviver com um brasileiro se não rompo com as barreiras? Ademais me comunico em português e espanhol, embora não fale o português direito, mas o suficiente para ser entendido.</i></p> <p>* (Alguns trechos dessa unidade de fala também foram analisados nas categorias língua e fronteira).</p>	<p>A condição fronteiriça é originada a partir do marco divisório legal.</p> <p>Há a ideia de que o Estado, em nome da construção de uma identidade nacional, nega a realidade local.</p> <p>O DPU é visto como uma língua própria, motivo de orgulho e diferente daquela tida como oficial.</p>
<p>RO (1:02:03): <i>Eu fanático pela fronteira? Claro que sim, sou um homem da fronteira! Não me ofende que me chamem de “sei lá o que”, eu não gosto é que não me reconheçam... Não tenho vergonha de ser fronteiriço, eu me assumo [...] e não é editando uma lei que se resolve o problema e sim conscientizando gente, todas essas diferenças, não deveriam existir, nós temos que nos educar para a tolerância, diversidade, essas coisas.</i></p>	<p>Reconhecimento e orgulho quanto à condição e identidade fronteiriça.</p>
<p>RD (29:58): <i>Sim, eu acho que é único [Identidade fronteiriça]. Tu vê pela forma de caminhar na rua [...] Tu vai pra lá alguém vem pra aqui, a brasileira casa com uruguaio, e vice versa, e tem família brasileira e família uruguaia. Tem muitos costumes que se misturam. Aquilo que a gente perde um pouco de identidade do próprio país. Por isso acho que não tem fronteira geográfica. A gente fala no projeto região bioma pampa, é bem o bioma pampa mesmo, não tem um limite, tem o limite político, mas geográfico é aquilo que tá no sangue da pessoa. Tu vai ali comprar um sapato em uma loja em Livramento e tu vê gente uruguaia trabalhando, ou vem aqui e tem algum brasileiro, “doble chapa”, que se chama... E são esses que tem mais vantagem pra se desenvolver e exercer o trabalho.</i></p>	<p>As ações cotidianas, as relações interpessoais e os costumes em geral são percebidos como peculiares e como fatores que identificam a população fronteiriça.</p>

## CATEGORIA 2 – IDENTIDADE FRONTEIRIÇA

(conclusão)

Categoria: Identidade fronteiriça	
Unidades	Comunicação
* (Alguns trechos dessa unidade de fala também foram analisados nas categorias Pampas e Fronteira).	

## CATEGORIA 3 – LÍNGUA

(continua)

Categoria: Língua	
Unidades	Comunicação
<p>RO (58:47): <i>Nós somos educados para um reforço de nacionalidade do século 19, de reforçar nossas identidades, onde? Pela língua oficial! Quem disse que a língua oficial é espanhol? É portunhol, nós temos um dialeto. Eu trato de falar o espanhol culto que é o que se ensina na escola, mas hoje os linguistas estão dizendo que o espanhol tem que ser ensinado como segunda língua estrangeira e não como língua mãe. Temos uma facilidade de comunicação que outros não têm e essa capacidade é notável. [...] Como vou conviver com um brasileiro se não rompo com as barreiras? Ademais me comunico em português e espanhol, embora não fale o português direito, mas o suficiente para ser entendido.</i></p> <p>* (Alguns trechos dessa unidade de fala também foram analisados nas categorias identidade fronteiriça e fronteira).</p>	<p>Identificação do DPU como língua da fronteira.</p> <p>Diferenciação entre o uso do DPU e da língua culta de acordo com a cena enunciativa.</p> <p>Reconhecimento do DPU como forma eficiente de comunicação.</p>
<p>RD (15:12): <i>A política [conteúdo] a gente mudou pouco nas disciplinas, o que se agregou foi legislação e o idioma que é sempre importante. Temos alunos do curso agrário que vem do interior do município, como Vichadero, de zonas rurais. Então para eles a inserção do português não é tão fácil porque eles não moram na fronteira. Quando a gente começa a tratar temas técnicos científicos os termos já são outros. É importante ter incorporado o idioma português e espanhol. E o mais importante é que as autoridades, inspetores técnicos, tenham isso presente na elaboração dos programas. Não é aprender a falar português ou espanhol por falar.</i></p>	<p>O currículo contempla o ensino do idioma vizinho, pois alunos provenientes de regiões mais distantes da fronteira têm dificuldade com a língua, assim como pela necessidade de um conhecimento formal da língua especialmente quanto aos termos mais técnicos de cada curso. A aprendizagem da língua vizinha é vista como algo imprescindível.</p>
<p>RD (17:22): <i>Eu fui criado na fronteira, tem coisas que são óbvias que no dia a dia a gente não se dá conta. Por isso a importância de saber os termos técnicos, corretos. O que digo para os professores é para qualquer área. A gente pensa que fala bem, mas é uma mistura que a usa pra se comunicar. E quando vai para parte técnica falta.</i></p>	<p>A fluente comunicação nas questões cotidianas pode esconder uma deficiência de domínio da língua para situações mais formais.</p>

### CATEGORIA 3 – LÍNGUA

(conclusão)

Categoria: Língua	
Comunicação	Comunicação
<p>RD (36:03): <i>Eles têm, mais no idioma [alunos brasileiros/dificuldade de inserção]. Já notei algo próprio da fronteira que é que o uruguaio tem mais facilidade de se inserir no Brasil do que o brasileiro no Uruguai. O uruguaio se esforça mais pra aprender o “brasileiro” [...] E alguém de Livramento falar espanhol tu vê aquele sotaque bem brasileiro. Eu sei que meu português não é perfeito, mas eu vou lá e falo.</i></p>	<p>Os brasileiros têm maior dificuldade de compreensão do espanhol que os uruguaios com o português.</p>
<p>RD (38:33): <i>Eles [alunos brasileiros] dizem “devagar, devagar professor, você vai muito rápido”. Eu não sei se custa mais ao brasileiro ou se ele não faz muito esforço, acho que ele teria que fazer mais esforço. Mas é necessidade também, porque a gente daqui sempre teve muita necessidade de se comunicar com brasileiro, porque, a pessoa se acostuma a comprar lá... O povo de Rivera foi criado assim, então acho que isso tá na cultura já. Hoje em dia a Universidade da República tem disciplinas que estudam essa mudança social, que já é considerado um dialeto de fronteira, é legal até para identidade da região.</i></p>	<p>É reconhecida a maior falta de domínio da língua vizinha e, portanto, dificuldade de comunicação, por parte dos brasileiros.</p>
<p>C (25:06): <i>No início eu não entendia a língua, porque não era espanhol de Freeshop, mas hoje não, hoje é uma coisa muito simples, não falo espanhol, mas eu entendo.</i></p>	<p>No primeiro momento, quem chega à fronteira não tem familiaridade com o DPU, mas, após um tempo de contato, vai se apropriando da forma de comunicação.</p>
<p>C (25:06): <i>Eu fui na amostra esses dias em Passo Fundo e levamos uns 30 alunos e eu levo alunos do Uruguai e eles não falam português, e chegando lá eles vão apresentar o trabalho deles em espanhol. E para eles tá tudo muito tranquilo porque eles apresentam os trabalhos para nós em espanhol e ao chegar lá, com o banner dele todo escrito em espanhol, vai apresentar em espanhol. Mas o professor não está acostumado e não entende nada. Isso familiarizou tanto que parece que é natural entre Brasil e Uruguai, mas não é natural... Então para nós se naturalizou esse binacional.</i></p> <p>* (Essa unidade de fala também foi analisada na categoria binacional-características).</p>	<p>No cotidiano as duas línguas são articuladas como forma eficiente de comunicação. Contudo, em situações distantes da região fronteira, seu uso evidencia a peculiaridade regional.</p>
<p>C (30:33): <i>[...] os alunos têm Espanhol [no currículo]. É orientado a todos os professores que os alunos podem fazer perguntas em espanhol, responder prova em espanhol e o professor vai corrigir em espanhol, não pede para o aluno traduzir, isso já é consenso. É da política institucional.</i></p>	<p>A política institucional da escola prevê e acolhe o uso de ambas as línguas por parte dos alunos.</p>



## CATEGORIA 4 – BINACIONAL ORIGEM DO PROJETO

(continua)

Categoria: Binacional – Origem do Projeto	
Unidades	Comunicação
RO (01:24): [...] Nós temos que entender que isso faz parte de uma luta pessoal [projeto binacional].	As primeiras iniciativas para construção de um projeto de ensino sob a égide do binacional partiram dos atores locais, e não dos governos centrais.
RO (01:24): <i>Não sou muito adepto da política metida na educação porque acaba sendo ideologizada. [...] Mas, naquele momento aconteceu como um alinhamento dos astros e passaram a ser ideologicamente amigos, coisa que estou em desacordo porque acredito que os países têm que agir de acordo com seus interesses e não tem porque serem amigos ou inimigos. Mas se for possível fazer parcerias como a que temos, mas não porque somos ideologicamente parecidos ou porque estamos sintonizados com os astros. Mas se tem um governo de esquerda no Uruguai e um de esquerda no Brasil e que tinham afinidade... O Itamaraty, que é outra coisa muito diferente do Brasil. Porque um governo passa, um governo entra e o Itamaraty segue sendo o Itamaraty... Isso é assim, eu aprendi com as negociações que nós temos. Se plantou uma brecha para educação.</i>	Os investimentos e projetos na área da educação são percebidos como resultado de políticas de governo e não políticas de Estado, portanto, associados à conjuntura política vigente no momento de sua efetivação.  A convergência política entre os governos do Brasil e do Uruguai, em determinado momento, favoreceu a parceria na área educacional.
RO (58:47): <i>Nós temos a fronteira com o Brasil que se descobriu com Lula e Dilma, pela questão da afinidade política [...] agora começamos a nos preocupar com o Brasil desde que Dilma caiu por haver uma afinidade ideológica, isso, a mim não me importa.</i>	A convergência de interesses está associada aos governos do presidente Lula e da presidenta Dilma (Partido dos Trabalhadores – PT), no Brasil. O fim desses governos traz insegurança quanto aos rumos políticos da parceria.
RO (01:24): <i>Começaram com os cursos de capacitação, o primeiro curso de capacitação aconteceu em Rio Branco. [...] Quando se começou a trabalhar nisso se dizia que era para desenvolver a fronteira, a capacidade técnica dos professores e alunos na região da fronteira. O que aconteceu, como sempre, o Sul Uruguaio encontrou uma oportunidade de [entrar] no assunto. Eu me associei com a negociadora brasileira e disse para ela das más intenções que teria [UTU central] em ocupar os espaços dos professores fronteiriços e isolar deles toda capacitação. Eu defendo o território, porque acredito que as políticas devem ser desenvolvidas com base no território, os territórios devem falar, não podem deixar que os outros falem por eles</i>	Os primeiros cursos de capacitação foram desenvolvidos visando ao desenvolvimento regional da fronteira.  Percepção negativa quanto à inserção dos representantes do centro do país nas negociações relativas às políticas para fronteira.  Os atores locais querem ter voz ativa no processo decisório.

## CATEGORIA 4 – BINACIONAL ORIGEM DO PROJETO

(continuação)

Categoria: Binacional – Origem do Projeto	
Unidades	Unidades
<p><i>[...] Parece-me muito ruim que alguém venha interferir naquilo que queremos dizer. Isso é importante porque depois quando falamos em IFSul isso se cumpre, e nós não conseguimos. [...] Eu disse à senhora: “esses caras tão querendo botar um monte de gente de lá do sul, nos cursos daqui, e os professores daqui vão ficar sem a oportunidade de se desenvolverem”. Montevideo sempre teve capacitação, e a oportunidade para os daqui? O grande centro é lá, no Sul.</i></p>	
<p>RO (14:38): <i>os dois chefes se reuniram, o diretor de Pelotas e o presidente da UTU, e decidiram fundar uma escola binacional e aí começou a discussão [...]</i></p>	<p>Por parte dos dirigentes centrais (reitores das instituições) havia uma intenção inicial de criar uma escola binacional.</p>
<p>RO (14:38): <i>[Para criação de uma] Escola binacional[...] há situações que não serão solucionadas[...] porque tem todo trâmite político: onde vai estar, que dinheiro temos, [...] como vamos atrair [alunos] para essa escola nova?</i></p>	<p>A criação de uma escola binacional é vista como algo complexo e distante devido à existência de diversos obstáculos.</p>
<p>RO (14:38): <i>Vamos fazer cursos binacionais. Por que os cursos? Porque eles serão dados aqui e lá, com a infraestrutura que tem ou que terá em cada país.</i></p>	<p>A criação de cursos binacionais foi vista como uma alternativa para minimizar os obstáculos impostos na criação de uma escola binacional.</p>
<p>RO (31:47): <i>Como resolvemos o problema da revalidação do título? É simples: nós colocamos dentro [...] da parte administrativa do IFSul todos os alunos binacionais que temos aqui, porque aqui temos binacionais e nacionais e o IFSul lá tem só o binacional. Então todos [alunos] dos cursos binacionais que estão aqui, no Uruguai, [também] são alunos do IFSul.</i></p>	<p>O procedimento utilizado para viabilizar a dupla diplomação foi matricular todos os alunos dos cursos binacionais nas duas escolas, independente da escola que frequentem de fato.</p>
<p>RO (36:05): <i>E todos os uruguayos e brasileiros que estão no IFSul, são alunos nossos. [...] todos benefícios para os estudantes [é direcionado] para os que estão aqui e lá.</i></p>	<p>Ao estarem matriculados em ambas as escolas, todos os alunos podem ter acesso à assistência estudantil ofertada por cada país, independentemente da escola frequentada.</p>
<p>RD (00:48): <i>Em princípio parecia tudo meio vago, e aí começamos com intercâmbio de gente de Pelotas pra dar alguns cursos de capacitação e intercâmbio com professores daqui até definir qual seriam as áreas de interesse pra começar aqui na fronteira. Aí surgiu a área ambiental que era uma coisa nova e na fronteira não tinha muito desenvolvimento, uma área que a gente via como muito promissora, [...] então [...] surgiram as propostas de [iniciar o curso técnico de controle ambiental, no Uruguai, e de informática, no Brasil].</i></p>	<p>O projeto foi construído buscando-se implantar cursos que contemplassem áreas estratégicas para o desenvolvimento regional fronteiriço.</p>

## CATEGORIA 4 – BINACIONAL ORIGEM DO PROJETO

(conclusão)

Categoria: Binacional – Origem do Projeto	
Unidades	Unidades
<p>RD (44:29): <i>A diferença entre UTU e IFSul, é que o campus do IFSul [Livramento] foi pensado como binacional e esses daqui já existiam, tanto escola técnica quanto a agrária, e a gente foi incorporando e vendo quais tem mais inserção no âmbito binacional.</i></p>	<p>O <i>campus</i> brasileiro foi planejado e criado com a intenção de atender ao projeto binacional de oferta de vagas. As duas escolas uruguaias já existem há anos e passaram por um processo de inserção de cursos binacionais.</p>
<p>RD (54:01): <i>Hoje a gente não é escola binacional, a gente é escola com curso binacional, isso ficou posto sobre a mesa no princípio. Escola binacional é muito complicado fazer. Fizemos cursos binacionais, pois isso é mais fácil. Esse sonho nasceu das autoridades brasileiras e uruguaias. Escola binacional é muito complicado. É o que eu vejo. Escola binacional pode ser um projeto, mas depende muito das pessoas e do governo.</i></p>	<p>Frente às dificuldades de implantação de uma escola binacional, o projeto viabilizou-se pela oferta de cursos binacionais em cada uma das escolas parcerias. Para os uruguaios não há uma escola binacional, mas sim uma escola nacional que oferta cursos para estudantes de ambas as nacionalidades.</p>
<p>C (0:54): <i>[As universidades brasileiras] foram criadas a partir de um processo de internacionalização. [...] existia toda uma legislação com editais da Capes, CNPQ, [...] tinha todo um roteiro. [...] o binacional não é nada menos que uma internacionalização do ensino e, no caso, o ensino técnico. Foram criados os Institutos Federais, e a gente criou um monte de escolas novas, e se pode alocar escolas em faixa de fronteira, mas é internacionalização de um roteiro que não estava escrito.</i></p>	<p>A criação do <i>campus</i> brasileiro é associada a um processo de internacionalização institucional, similar ao que ocorreu anteriormente nas Universidades. Contudo é reconhecida uma ausência de planejamento na execução.</p>
<p>C (18:13): <i>Cada vez mais eu acredito que [o campus] é binacional por tudo, pela cultura que circula, pelas necessidades que nós temos. Se fossemos um campus brasileiro que recebe alunos uruguaios, eu não precisaria me importar com a legislação uruguaia, com a segurança e com uma linha de ônibus. Quando eu começo a pensar em uma linha ônibus, num projeto maior para curso superior, no desenvolvimento do ensino do norte do Uruguai e na metade sul do Rio Grande do Sul juntos... Eu considero e costumo dizer que é o projeto mais audacioso das regiões desde sua existência, assim como eu considero os Institutos Federais o projeto mais audacioso de ensino técnico no Brasil. Então sem dúvida nós somos um campus binacional.</i></p>	<p>O <i>campus</i> brasileiro é percebido como escola binacional, e não apenas pela oferta de cursos binacionais. Tal percepção está associada à necessidade de os atores realizarem um planejamento complexo que extravasa o âmbito nacional.</p>
<p>C (46:58): <i>Em nenhum momento nós pensamos em curso de revalidação... É diploma binacional, sempre. Essa é a ideia desde o princípio e que essa ideia seja sustentada por todos dentro do campus porque esse é nosso diferencial. E nós soubemos da importância disso, a revalidação a gente faz aí no Brasil, agora binacional só nós fazemos.</i></p>	<p>Há reconhecimento, valorização e orgulho quanto à binacionalidade do <i>campus</i>.</p>

### CATEGORIA 5 – MERCOSUL

Categoria: MERCOSUL	
Unidades	Comunicação
RO (14:38): <i>O MERCOSUL na educação não funciona. [...] não funciona em lugar nenhum, mas em todo caso na educação temos trânsito.</i>	Não é reconhecida influência alguma do MERCOSUL.
RO (26:24): <i>[o MERCOSUL só ficou] na retórica. No discurso e nas boas intenções. [...] Brasília e Buenos Aires são os que mandam [...] não podemos negociar quase nada. Agora há questões pontuais que o Uruguai pode ser ouvido. Há medidas que parecem liberais e outras protecionistas. Nós que somos da fronteira temos estar atentos. E há uma coisa: nós nos encontramos com todos como se estivéssemos na ilegalidade, transgressores totais. Aquilo que podíamos fomos solucionando. Principalmente duas questões: o comitê gestor e o comitê pedagógico. O comitê pedagógico para questões regionais vai trazer as questões daqui. O comitê gestor foi fundamental, porque foi quem estudou todo território, toda problemática desapegada da retórica política, partidária, nacionalista.</i>	<p>A participação e influência decisória do Uruguai no MERCOSUL é vista como periférica quando comparada à do Brasil e Argentina.</p> <p>Não há uma política clara no âmbito do MERCOSUL.</p> <p>Os comitês locais (desvinculados ao bloco) são vistos como uma oportunidade eficiente de participação.</p>
RD (27:56): <i>Tudo que temos feito e conseguido, foi [...] pelo esforço de quem está aqui na fronteira e não por estar no MERCOSUL.</i>	Os resultados são associados a um esforço pessoal dos atores locais, e não ao MERCOSUL.
RD (19:23): <i>[por meio do] comitê pedagógico nós vamos, como se diz aqui na fronteira “fazendo o caminho a vontade”. Temos algumas [participações] de alunos, de professores, e a gente vai se reunindo. A vezes não é tão fácil nem tão fluido, a comunicação demora. São problemas que a gente tem.</i>	Os comitês locais são vistos como espaços democráticos de atuação conjunta e efetiva.
C (12:32): <i>O que precisaria pra que isso fosse mais rápido? É ver na nossa Reunião de Alto Nível (RAN), onde se reúnem todos os representantes das embaixadas e ministérios que compreendem o MERCOSUL, e estão interessados nessa causa, que ali as decisões fossem tomadas e nós tivéssemos um processo mais rápido de condução [das ideias apresentadas]. [...] Já foi colocado em reuniões de anos atrás, vamos ter que colocar novamente, pois não sanamos o problema ainda. Essa porosidade entre a ideia e a criação do mecanismo é um dos entraves.</i>	As Reuniões de Alto Nível – inseridas no âmbito do MERCOSUL – não são vistas como espaços efetivos no atendimento das demandas locais.
C (19:43): <i>Não, não existe. Até porque o nome MERCOSUL caiu, para mim, em desuso nos últimos tempos. [...] talvez o MERCOSUL fortalecido seja um dos encarregados de muitas questões legais que nós podemos alavancar.</i>	Não são identificadas ações no âmbito do MERCOSUL. Há uma expectativa de que se fosse mais ativo, o MERCOSUL poderia trazer contribuições no âmbito legal.

## CATEGORIA 6 – BINACIONAL CARACTERÍSTICAS

(continua)

Categoria: Binacional – características	
Unidades	Comunicação
RO (31:47): <i>As experiências binacionais no mundo e na América Latina funcionam, mas com problemas, nunca chegaram a ter o que tem aqui.</i>	Os atores percebem a parceria binacional, na oferta de cursos e vagas, como algo único e inovador.
RO (53:30): <i>nós pedimos [o curso de] turismo binacional [...] [por] estar em função das necessidades daqui e desenvolver localmente a fronteira. Como gastronomia e hotelaria, por exemplo. É necessário rever onde estamos falhando, reformular o curso e colocar como binacional.</i>	Há interesse na ampliação da oferta de cursos direcionados às demandas locais.
RO (1:02:03): <i>Nós trabalhamos com as pessoas de Livramento, do Irsul e de Pelotas, mas é uma relação de proximidade muito profissional, somos amigos? Somos. Mas há interesses, e nosso interesse é ser binacional, então não há dissenso nisso, porque não tem um binacional uruguaio e um binacional brasileiro, somos binacionais. [...] os objetivos estão definidos e acreditamos na mesma coisa. Desenvolver a educação, não politicamente ou ideologicamente, e dar oportunidade às pessoas. [...] Nós trabalhamos com o mesmo elemento. Estamos mesclados geograficamente e antropologicamente [...] precisamos dialogar. E assim funciona o binacional, [...] temos uma ideia comum que não é do Brasil nem do Uruguai, é binacional. As dificuldades [...] são as mesmas.</i>	A perspectiva binacional contempla objetivos que são comuns aos atores de ambas as nacionalidades. Há reconhecimento de elevado grau de integração física e social e, portanto, da necessidade de atuação conjunta no enfrentamento das dificuldades.
RO (1:02:03): <i>Prioridade é o binacional que é, praticamente, o único no mundo. [...] nós estamos fazendo história e os alunos não sabem, porque eu sempre digo: enquanto os outros levantam barreiras nós destruimos barreiras. Nós destruimos barreiras para atender a população que está aqui, há coisa mais bonita no mundo que isso? Não há!</i>	A atuação no âmbito binacional é vista como elo e prioritária no atendimento à população local.
RD (10:57): <i>Agora está se querendo avançar e começar ano que vem [...] o primeiro [integrado binacional do lado uruguaio].</i>	Há perspectiva de criação e oferta de cursos na modalidade integrado também nas escolas uruguaias.
RD (26:19): <i>Acho que a preocupação deles [alunos] primeiro é conseguir trabalho, independentemente do lugar.</i>	Os alunos dos cursos técnicos binacionais almejam conquistar uma vaga de emprego independentemente do país.
RD (28:52): <i>Eu acho que tem um mover diferente do que tempos atrás. A gente tá querendo se juntar. Outro dia a gente tava querendo juntar várias instituições aqui da fronteira, da região e isso é bom.</i>	O processo de integração binacional da região tem ganhado força com o passar do tempo.

## CATEGORIA 6 – BINACIONAL CARACTERÍSTICAS

(continuação)

Categoria: Binacional – características	
Comunicação	Comunicação
<p>RD (33:34): <i>[os cursos binacionais] Vão mudar as características da escola, [...] o aluno que já tá aqui vai olhar um pouco mais pra lá. Não vai focar só no lado do Uruguai, vai ver que tem outro mercado laboral. Muda perspectiva do aluno, do intercâmbio de conhecimento.</i></p>	<p>Os cursos binacionais promovem o intercâmbio e despertam o interesse dos alunos sobre as características e oportunidades no país vizinho.</p>
<p>RD (55:27): <i>O curso binacional é uma boa oportunidade das pessoas se formarem. Ficarem na sua terra ou se expandirem sem precisar revalidar o título. Vou contar um segredo que tenho escutado de outras pessoas, “ah não dão oportunidade pros meus e tão dão pros outros”, tem esse outro olhar. Eu vejo pelo lado que estou lutando e como gestor eu promovo os cursos binacionais porque a nossa instituição sempre foi de gerar oportunidades aqui no território, já escutei outras pessoas que vieram me questionar dizendo “ah tu vai dar ensino de graça pra brasileiro?”, mas eles também tão dando ensino de graça pra uruguaio. É outro olhar e nossa intenção com os cursos binacionais não é parecer que estou tirando o lugar de um uruguaio ou brasileiro, pelo contrário, é dar uma nova oportunidade a eles. Eu penso sempre como gestor de um centro educativo, sempre pra ajudar as pessoas.</i></p>	<p>A oferta de cursos proporciona qualificação profissional para a população.</p> <p>Há grupos que manifestam desconfiança em relação às políticas binacionais e percebem a atenção dada ao aluno da nacionalidade vizinha como um desvio de oportunidade em relação aos seus nacionais.</p>
<p>C (0:54): <i>hoje nós tivemos no processo seletivo mais de 5 ônibus. Acho que uns 6 ônibus vieram de Tranqueiras, Vichadero e de outros lugares, porque o binacional não é Santana do Livramento e Rivera, o binacional é Brasil e Uruguai, ele se fortifica em Santana do Livramento e Rivera porque aqui estão as duas escolas e estão coladas aqui, mas eu posso receber alunos de Rosário, São Gabriel e de outros municípios.</i></p>	<p>A oferta de cursos binacionais na fronteira é vista como a materialização da integração dos dois países na fronteira Livramento e Rivera uma vez que os cursos binacionais atraem estudantes de outras regiões.</p>
<p>C (5:32): <i>O objetivo [do binacional] é Brasil e Uruguai. É claro que os Institutos estão alocados pra atender as necessidades regionais e nós temos que atender essas necessidades. Mas nada impede que um aluno [de outras regiões] venha para cá estudar com a gente.</i></p>	<p>O binacional representa a integração dos dois países, por meio das instituições parceiras, na promoção do desenvolvimento regional.</p>
<p>C (5:32): <i>muitas coisas vão surgindo hoje com o nome binacional. [...] Nós temos uma proposta de criação de um restaurante e os proprietários vieram conversar com a gente, pois é binacional. O SIEPE (Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão), é um salão binacional, porque é construído entre Brasil e Uruguai.</i></p>	<p>Iniciativas têm sido articuladas, em diferentes áreas, sob a perspectiva binacional.</p>

## CATEGORIA 6 – BINACIONAL CARACTERÍSTICAS

(conclusão)

Categoria: Binacional – características	
Comunicação	Comunicação
<p>C (21:29): <i>É claro que ela [fronteira] tem peculiaridades. Todos os projetos aqui [...] serão diferentes e nós vamos conversar com outras instituições. [...] mas eles nos dão a percepção de que pode ser construído um acordo binacional, pode ser construído um projeto binacional onde dois países podem conviver cada vez mais em harmonia, construindo um projeto juntos.</i>  <i>[...] cada vez mais, os projetos binacionais terão nossa referência. Jaguarão, que é um campus avançado, nos tem como referência e outros no Brasil [também] terão.</i></p>	<p>Há reconhecimento quanto à peculiaridade do projeto executado, assim como quanto às diferentes realidades de cada fronteira. Contudo, o projeto em vigor é percebido como referência exemplar.</p>
<p>C (25:06): <i>Eu fui na amostra esses dias em Passo Fundo e levamos uns 30 alunos e eu levo alunos do Uruguai e eles não falam português, e chegando lá eles vão apresentar o trabalho deles em espanhol. E para eles tá tudo muito tranquilo porque eles apresentam os trabalhos para nós em espanhol e ao chegar lá, com o banner dele todo escrito em espanhol, vai apresentar em espanhol. Mas o professor não está acostumado e não entende nada. Isso familiarizou tanto que parece que é natural entre Brasil e Uruguai, mas não é natural... Então para nós se naturalizou esse binacional.</i></p> <p>* (Essa unidade de fala também foi analisada na categoria língua).</p>	<p>A interação cotidiana entre ambas as nacionalidades naturaliza as diferenças culturais e promove uma comunicação mais clara.</p>
<p>C (28:52): <i>Na copa do mundo veio uma normativa do MEC dizendo como vai ser o expediente com base no jogo do Brasil, e os nossos alunos uruguaios? E o jogo uruguaio? Tem que ir mesclando.</i></p>	<p>Há necessidade de adaptar as normativas nacionais à realidade binacional compartilhada.</p>
<p>C (36:12): <i>O perfil do aluno do médio integrado hoje, grande parte, é de prestar vestibular. Tivemos turmas em que dois não prestaram vestibular porque tinham outros objetivos e agora esses estão fazendo Enem e talvez até entrem. [...] Outro perfil é o aluno subsequente, é o que faz o curso técnico e tem muito mais interesse de entrar no mercado de trabalho diretamente, de criar uma empresa.</i></p>	<p>Os alunos dos cursos integrados, ofertados no Brasil, têm como objetivo prestar vestibular e dar continuidade aos estudos. Os alunos dos cursos subsequentes, ofertados no Brasil, objetivam inserção no mercado de trabalho e empreendedorismo.</p>
<p>C (41:42): <i>Nós falamos as vezes em primeira geração que chega ao ensino técnico, mas tem famílias que as vezes é a primeira geração que chega ao ensino. Alguns são alfabetizados, mas isso não quer dizer que tiveram um ensino de qualidade [...].</i></p>	<p>Alguns alunos são a primeira geração familiar a ter acesso à educação formal.</p>

### Categoria 7 – Pampa

Categoria: Pampa	
Unidades	Comunicação
RO (01:24): <i>Se fala em bioma Pampa, expressão que eu não sou muito de acordo, é uma expressão biológica, e temos que falar sociologicamente, antropologicamente.</i>	Embora o bioma Pampa seja identificado como fator de unidade, sua compreensão apenas sob o aspecto biológico não é suficiente para expressar sua representação pelos fronteiriços.
RD (29:58): <i>Sim, eu acho que é único [Identidade fronteiriça]. Tu vê pela forma de caminhar na rua [...] Tu vai pra lá alguém vem pra aqui, a brasileira casa com uruguaio, e vice versa, e tem família brasileira e família uruguaia. Tem muitos costumes que se misturam. Aquilo que a gente perde um pouco de identidade do próprio país. Por isso acho que não tem fronteira geográfica. A gente fala no projeto região bioma pampa, é bem o bioma pampa mesmo, não tem um limite, tem o limite político, mas geográfico é aquilo que tá no sangue da pessoa. Tu vai ali comprar um sapato em uma loja em Livramento e tu vê gente uruguaia trabalhando, ou vem aqui e tem algum brasileiro, “doble chapa”, que se chama [...] E são esses que tem mais vantagem pra se desenvolver e exercer o trabalho.</i>	A continuidade espacial do bioma é vista como fator comum e identitário.
C (41:42): <i>Outra coisa que nós fizemos é trabalhar as linhas de carreiras e de ensino dentro do bioma pampa. [...] fica muito mais fácil eu desenvolver através do bioma ou das características eu abrir um curso de Análise de Sistemas aqui ou abrir um de Mecatrônica no Uruguai, [...] Eu tenho que ver dentro das linhas e planejar a partir do bioma.</i>	O bioma Pampa é visto como fator de articulação no planejamento institucional e relevante no desenvolvimento regional.

### CATEGORIA 8 – ASSIMETRIAS

(continua)

Categoria: Distinções e assimetrias	
Unidades	Comunicação
RO (14:38): <i>É claro que há assimetrias entre países e as vezes em momentos políticos as assimetrias aumentam. Mas temos uma vantagem: a nossa proximidade com o poder central é muito maior que a proximidade da prefeitura de Livramento com o poder central. Porque a distância de Livramento e Brasília é muito maior [...] nós somos politicamente mais fortes porque nossa distância com os centros de poder não é só pelos 500km que nos separam [...] Seria como, o governo do Rio Grande do Sul com Brasília e não Livramento com Brasília [...] Então o que acontece [...]</i>	O agravamento das assimetrias oscila associado à conjuntura política. A distância física entre a fronteira e o centro político de cada país é vista como fator relevante. A menor distância entre Rivera e Montevideo é vista como um fator favorável no fluxo de informações e obtenção de resultados quando comparado ao fluxo entre Livramento e Brasília.



## CATEGORIA 8 – ASSIMETRIAS

(continuação)

Categoria: Distinções e assimetrias	
Unidades	Unidades
<i>Se eu preciso de apoio para cá e preciso que me escutem em Pelotas eu não consigo porque não estou metido na micropolítica deles, então, tudo isso, só acontece com um fronteiroço.</i>	
RO (14:38): <i>O Uruguai nunca vai ocupar uma vaga no mercado brasileiro, porque [o Brasil] é um continente. [Contudo] tem muito mercado específico para estrangeiro aqui, sobretudo na informática, [...] Então há oportunidades para brasileiros.</i>	Há uma percepção de que a entrada da mão de obra brasileira no mercado uruguaio se dá com mais facilidade do que o inverso.
RO (14:38): <i>A diferença salarial de um professor do Ifsul e de um professor uruguaio é abismal [...] há uma diferença enorme de salário. Também a formação é diferente, tem muito pouco professor formado. São muitos entraves.</i>	Existe uma grande assimetria entre os planos de carreira dos docentes brasileiros e uruguaio.
RO (42:55): <i>[...] no Uruguai, na ciência média, na UTU e no CETP [...] não faz uma pesquisa incipiente, não faz extensão, não é obrigatório, nós não temos isso. O Ifsul tem e nós incorporamos, [...], sobretudo pra colocar as escolas na rua, colocar o binacional na rua é bom que se tenha extensão, isso está sendo incipiente.</i>	As atividades de pesquisa e extensão no Ensino Médio e Técnico são institucionalizadas apenas nas escolas brasileiras.
RO (46:10): <i>O campus Livramento [...] se remete à Pelotas, no Uruguai tem um modelo de centralização, que sou muito crítico, não por ser contra a centralização, mas como fazem essa centralização [...] e nessa estrutura estão as escolas com uma pessoa cobrada politicamente e não tecnicamente.</i>	No Brasil o <i>campus</i> de fronteira está vinculado hierarquicamente, em primeiro plano, à reitoria em Pelotas. No Uruguai as escolas de fronteira estão vinculadas diretamente ao comando em Montevideo.
RO (53:30): <i>Não estou pensando em Uruguai e Brasil, estou pensando no binacional, porque eu tenho claro o que é ser uruguaio, tenho claro que o Brasil é 45 vezes maior e do poder do Brasil.</i>	A desproporção entre as dimensões territoriais dos dois países não é vista como impedimento para a parceria.
RD (40:41): <i>o ensino no Brasil é muito mais prático, daqui é muito mais vago. [...] O Brasil sempre teve incorporado no currículo o estágio. E o Uruguai não. Eu como agrônomo não conseguia fazer estágio.</i>	O currículo brasileiro é percebido como mais efetivo na preparação para as atividades práticas. O estágio profissional, presente no ensino brasileiro, é visto como fator de diferenciação nesse sentido.
RD (43:27): <i>É difícil encontrar um lugar pra trabalhar. Eu vejo que o Brasil tem empresas para estágio. O Uruguai não é assim, não dá oportunidade pra nós.</i>	As oportunidades de estágio são maiores no Brasil.
C (25:06): <i>nós temos horário de verão e o Uruguai não tem. Como tu convive com isso? [...] Como que o aluno que tá lá no Uruguai e sai a meia noite da aula, no Brasil já é 1 hora da</i>	A diferença horária entre os dois países, devido à adoção do horário de verão por parte do Brasil, é vista como um fator de dificuldade embora já tenha sido superado.

**CATEGORIA 8 – ASSIMETRIAS**

(conclusão)

Categoria: Distinções e assimetrias	
Unidades	Unidades
<i>manhã e depois as 7:30/8:00 horas da manhã ele tem que estar trabalhando. Ele perde 1 hora durante esse período. Mas ele já sabe que é durante um período, os professores já sabem que é durante um período, já vira senso comum [...] a gente acostuma.</i>	
<i>C (31:26): [...] Educação não é escolarização, é todo um conjunto de coisas [...]. Tem várias formas de fazer isso, mas a principal é a socialização e isso se refere a vários temas, desde política, questões de gênero, de raça, religião, se tem um lugar que dá pra fazer isso é aqui, numa instituição de ensino. [...] Uma coisa é tu ter teu currículo e outra coisa é o extracurricular. Porque o extracurricular? É a semana acadêmica, é uma palestra sobre sexualidade, é apresentação do trabalho em amostra, é pesquisa, é extensão, é participar do núcleo afrodescendente, do núcleo de gestão ambiental, é todo um conjunto de coisas que só quem faz no Brasil, nos ensinos médios, são os Institutos Federais. Não tenho nem medo de dizer isso, não tem outra escola que faça pesquisa e extensão [...].</i>	Os princípios formativos da instituição brasileira contemplam diferentes dimensões políticas e sociais, por meio de atividades curriculares e extracurriculares. Tal proposta formativa é vista como peculiar aos Institutos Federais.

**CATEGORIA 9 – OBSTÁCULOS**

(continua)

Categoria: Obstáculos e dificuldades	
Unidades	Comunicação
<b>BUROCRACIA – CATÁLOGO BR</b>	
<i>RO (14:38): Só o tema do catálogo brasileiro já era um problema. Por que vocês dependem do Ministério da Educação e o Uruguai não depende. Esse é um catálogo difícil de passar, porque se não está no catálogo tem que propor [a criação], se propomos e o MEC diz que não? A burocracia no Brasil é pior que no Uruguai [...].</i>	O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Brasil é visto como um obstáculo burocrático.
<i>RO (26:24): [quanto] a implementação de outros cursos, nós somos muito mais flexíveis, podemos criar nossa própria carreira e currículo aqui.</i>	A criação de novos cursos Uruguai é mais flexível do que no Brasil.
<i>RD (00:48): Começamos a ver os entraves que tinham no marco legal, por exemplo, não podíamos modificar muito o programa, então tinha que fazer o que já estava no catálogo [Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Brasil]. [...] o que eu via é que era o mais fácil de se começar porque a gente estava vindo direto de Montevideo e podíamos criar novos cursos e no Brasil seria mais lento.</i>	O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Brasil é visto como um obstáculo na implantação de cursos em modelo de parceria binacional. Há maior flexibilidade do lado uruguaio para tal.

## CATEGORIA 9 – OBSTÁCULOS

(continuação)

Categoria: Obstáculos e dificuldades	
Comunicação	Comunicação
<b>BUROCRACIA – ENTIDADES</b>	
<p>RO (36:05): <i>dou um diploma a um aluno uruguaio que vale no Uruguai, mas não sei vale no Brasil [...] apareceu outro problema, como vocês dizem, com a OAB, o CREA.</i></p> <p>RO (38:37): <i>[no Brasil] tem uma corporação, uma entidade de classe, um registro nacional, no Uruguai não existe isso.</i></p>	<p>O registro nas entidades de classe do Brasil é visto como um obstáculo burocrático.</p>
<p>RD (23:47): <i>Temos problemas com os diplomas [...] no tema da inscrição no CREA, o que tá demorando é a tradução das disciplinas.</i></p>	<p>As entidades de reguladoras de classe no Brasil são vistas como obstáculos, uma vez que têm exigências próprias no reconhecimento dos títulos.</p>
<p>RD (25:08): <i>O objetivo é que isso aconteça [trânsito profissional entre os alunos]; [...] o desafio agora é que os alunos egressos sejam reconhecidos também.</i></p>	<p>Há expectativa que ocorra o trânsito profissional entre os alunos e egressos.</p>
<p>RD (27:21): <i>Agora os da fronteira tão podendo tirar [CPF]. É tudo muito complicado [...] Olha a quanto tempo o curso foi criado e ainda não deslanchou.</i></p>	<p>O avanço quanto às políticas de integração e reconhecimento são lentos.</p>
<b>BUROCRACIA – ADUANA/ COOP/ TRADUÇÃO</b>	
<p>C (10:12): <i>Tem vários obstáculos que podem ser transpostos [...] Mas são obstáculos de dois países que não se enxergam como [estando lado a lado].</i>  <i>Obstáculo é o carro passar para outro lado, é o ônibus, [...] é entender, por exemplo, em uma aduana, que quando a placa é do Brasil não se tem a mobilidade legal de professores. Eu tenho demanda, por exemplo, para dar aula no outro lado, mas legalmente eu não posso pois se eu me machucar com meu carro eu estou ilegal no país. Um outro obstáculo talvez seja a questão de alocação de recursos. É difícil pra mim alocar recursos: como é que eu vou alocar recurso do Uruguai em território brasileiro? Então a gente fica trocando figurinha. A construção de PPC de cursos tem que ser escrito em português e escrito em espanhol, é outro obstáculo. O entendimento do binacional para as pessoas que não estão aqui é um grande obstáculo. A nossa reitoria que tá em Pelotas, tem uma grande dificuldade das pessoas entenderem o que é o Binacional.</i></p>	<p>Há necessidade de reconhecimento por parte dos governos centrais quanto à proximidade e integração entre os dois países na região fronteira. Ações que envolvam o deslocamento e compartilhamento de recursos financeiros, materiais e humanos são dificultadas por esbarrarem nos trâmites burocráticos existentes entre países distantes.</p> <p>A necessidade de tradução dos documentos institucionais é vista como um fator de dificuldade.</p> <p>Os atores locais avaliam que a percepção quanto ao grau de integração e complementaridade entre os fronteiriços não é clara para os atores de fora da região.</p>
<b>DIVULGAÇÃO</b>	
<p>RO (39:50): <i>No médio e superior não está suficientemente difundido que vale o binacional. Esse é um problema [...] é preciso que promova a nível nacional o acordo, mostrar que está aprovado pelo presidente.</i></p>	<p>Existe deficiência na divulgação e no reconhecimento do projeto binacional.</p>

## CATEGORIA 9 – OBSTÁCULOS

(continuação)

Categoria: Obstáculos e dificuldades	
Comunicação	Comunicação
RD (14:14): <i>O [curso de] controle ambiental já vem de anos, já é mais conhecido. Tem um público mais proporcional. O Florestal é mais conhecido pro lado do Uruguai e não tem muitos alunos brasileiros [...] chega a ter, 1 ou 2. Mas a gente tá lutando para divulgar e torná-lo mais conhecido.</i>	Ainda existe uma falta de conhecimento por parte da população quanto à oferta dos cursos binacionais.
<b>TRANSPORTE</b>	
RO (36:05): <i>estamos negociando o transporte binacional, mas aí há um entrave, não pela prefeitura de Rivera, mas pela de Livramento, faz anos isso. Não funciona, são problemas econômicos, políticos. Mas [...] se perguntar “quem te dá mais bola, o prefeito de Rivera ou de Livramento?”, [a resposta] é de Rivera,</i>	O transporte intermunicipal/internacional não é viabilizado e é percebido como um obstáculo.
C (7:59): <i>[...] as pessoas a partir desse projeto começam a enxergar que é possível. [...] nós temos alguns entraves que parecem até piada [...] não existe uma linha de ônibus entre Livramento e Rivera [...] As instituições de ensino talvez, por pressão, tenham que alavancar essa linha de ônibus</i>	Há obstáculos básicos como a inexistência de uma linha de ônibus que abranja e interligue a comunidade atendida nos dois lados da fronteira. A efetividade da parceria entre as instituições tem servido de incentivo no planejamento de ações conjuntas.
<b>CONJUNTURA POLÍTICA</b>	
RO (46:10): <i>Os cursos na UTU e no Ifsul se negociam ano a ano, por uma série de índices, como [sustento, localização, disponibilidade de professores e relevância para a região].</i>	A parceria se negocia ano a ano. Não há continuidade.
RD (20:54): <i>Acho que o marco legal, a legislação, tem muitas coisas que são feitas desde posição central, Brasília e Montevideo. Para vocês é mais complicado ainda, porque tem governo federal e governo estadual. E para nós [...] teria que ser mais simples porque é só ali em Montevideo e tudo demora como se tivéssemos longe e parece que se lembram por último da gente. E também tem que conciliar as mudanças políticas do Brasil com as mudanças políticas do Uruguai. Pegamos um momento em que as duas políticas educativas estavam bem alinhadas. Agora não sei como vai passar acontecer com tudo isso. Se vai continuar. A gente escuta falar que tem que aproveitar enquanto tá tudo alinhado.</i>	<p>A distância física entre a fronteira e o centro de decisão política de cada Estado é visto como obstáculo.</p> <p>A conjuntura política vigente no Brasil é percebida como fator de incerteza quanto à continuidade da parceira.</p>
C (12:32): <i>Na Reitoria temos uma diretoria de assuntos internacionais a qual estamos bastante ligados, assim como, à pró reitoria de ensino. Também lá tem trocas de reitor, de pessoas que estão trabalhando [e que fazem esse trabalho para o binacional de leitura e aprovação de PPC, por exemplo]. “E aí tem que fazer uma revalidação de diploma?”</i>	Há descontinuidade no fluxo de planejamento e informação a cada troca de gestão na Instituição, tanto no âmbito interno do Instituto ( <i>campus</i> – reitoria) quanto no comando geral em Brasília (reitoria – Ministério).

## CATEGORIA 9 – OBSTÁCULOS

(continuação)

Categoria: Obstáculos e dificuldades	
Comunicação	Comunicação
<p><i>Não! Nós temos o mesmo diploma, a pessoa vai trabalhar no Brasil e Uruguai. Eu acho que nas reitorias precisa ter um quadro funcional de carreira que independa da troca de reitores, pois eu não precisaria convencer pessoas novas, pois eles já teriam ter conhecimento da história. Então a gente parte pro convencimento. Ele poder ser feito por telefone, via Skype, mas uma grande parte é feito com uma boa conversa lá na reitoria. Então vira esse trâmite: se eu estou abrindo um curso aqui em Rivera, imagina como o Inep vai avaliar um curso fora do campus.</i></p>	
<p><i>C (12:32): quando nós saímos daqui e vamos apresentar [o binacional] em congressos as pessoas ficam encantadas. Na SISTEC, em Brasília, desde que entrei aqui, já estamos no terceiro secretário. Então, foi explicado para um que eu não conhecia, depois expliquei para outro que eu conhecia e agora tem um outro secretário e eu tenho que explicar para ele.</i></p>	<p>Embora a parceria binacional entre as instituições seja reconhecida por seu mérito, não há continuidade no fluxo de informações e ela se perde a cada troca de gestor.</p>
<p><i>RD (49:16): o agrário [novo curso a ser lançado] é para ser integrado e temos como objetivo projetar outros cursos. Mas não é fácil, tem que ter professor na área, aluno interessado e infraestrutura. Se tu não tem essas coisas tu não faz. É todo um desafio pra gente.</i></p>	<p>A perspectiva de lançamento de novos cursos é acompanhada de incertezas quanto à disponibilidade de mão de obra, infraestrutura e demanda por parte da população a ser atendida.</p>
<p><i>RO (44:19): O projeto tem muitos problemas legais que nós vamos solucionando, pontualmente [...] muitos problemas são de pressupostos pessoais de pessoas que teriam que tocar e não se preocupam em tocar [o projeto].</i></p>	<p>A falta de iniciativa ou envolvimento de sujeitos responsáveis por conduzir o projeto de parceria é percebido como um obstáculo.</p>
FALTA DE DADOS E PLANEJAMENTO	
<p><i>RD (50:23): O melhor pra escola hoje é se fortalecer. Por exemplo aqui tem escola agrária dentro do polo. [O melhor é separar e ter um gestor específico para cada nível de ensino: fundamental, “secundário”, integrado, subsequente]. Está tudo muito misturado, [e isso é um problema]. Eu como gestor vejo como desvantagem, então essa mudança tem que acontecer.</i></p>	<p>A centralização da gestão numa pessoa para responder por diferentes níveis de ensino é percebida como fator complicador pelo gestor de uma das escolas uruguaias.</p>
<p><i>C (0:54): uma ideia muito boa [a cooperação binacional], mas tem que colocar em prática e [...] o roteiro não está escrito, [...] precisa ser escrito: como que entra o ônibus lá? como tira uma diária para ir para Tacuarembó e essa diária não é para ir para Paris?</i></p>	<p>Não há um plano detalhado de implementação da parceria binacional que contemple as demandas peculiares da região.</p>

**CATEGORIA 9 – OBSTÁCULOS**

(conclusão)

Categoria: Obstáculos e dificuldades	
Comunicação	Comunicação
C (36:12): <i>[...] nós somos muito novos e formamos poucas pessoas ainda. Outra coisa que está sendo discutido para ser implementado no Ifsul é a política de acompanhamento de egresso, então ainda não temos dados.</i>	Há carência de um plano estruturado para acompanhamento dos egressos.
C (36:12): <i>Mas nós precisamos criar uma tabulação de características e de pesquisas que [nos auxiliem]. Ninguém vai fazer pesquisa binacional por nós, se somos o único campus binacional do país, ou nós criamos a pesquisa binacional ou ela não vai existir.</i>	Há necessidade de serem desenvolvidos estudos e pesquisas sobre essa experiência para contribuir na compreensão do projeto.

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS BRASILEIROS

### Pesquisa de Doutorado (PPGGEO/UFSM) Questionário para estudantes dos cursos binacionais de fronteira

**1) Qual a influência da condição fronteiriça no seu cotidiano?**

- a. Grande. Realizo diversas atividades no país vizinho. \*
- b. Pequena. Realizo uma pequena parte de minhas atividades no país vizinho.\*
- c. Nenhuma. Desempenho todas as minhas atividades no meu país de origem.

**\* Caso sua resposta seja a letra “a” ou ‘b”, por favor, assinale ou indique as atividades desempenhadas no país vizinho:**

- ( ) Atividade profissional ( )
- ( ) Atividades educacionais ( )
- ( ) Atividades esportivas e de lazer ( )
- ( ) Atendimento profissional (médico, serviços especializados ou gerais, etc.) ( )
- ( ) Compras de produtos do cotidiano (alimentos, roupas, eletrodomésticos, etc.) ( )
- ( ) Outras. Quais? \_\_\_\_\_

**Uma vez indicadas com um X as atividades realizadas no país vizinho, indica com um número, nos parênteses da direita qual dessas atividades acha muito importante com o número 3; importante com o número 2 e pouco importante com o número 1.**

**2) Quanto à sua identidade territorial você reconhece-se como**

- a. Somente Uruguaio.
- b. Uruguaio e fronteiriço.
- c. Somente Brasileiro.
- d. Brasileiro e fronteiriço.
- e. Outro. \* Qual? \_\_\_\_\_ Justifique:  
\_\_\_\_\_

**3) Ao término do curso, como você identifica a formação educacional recebida?**

- a. Contemplou somente a formação profissional.
- b. Contemplou somente a formação cultural e os laços afetivos.
- c. Contemplou tanto a formação profissional quanto a formação cultural e os laços afetivos.
- d. Não contemplou a formação profissional nem a formação cultural e os laços afetivos.

**4) Você acha que o curso binacional contribuiu para seu maior conhecimento e compreensão das características culturais do país vizinho?**

- a. Sim, pois reforçou o que eu já sabia. \*
- b. Sim, permitiu-me conhecer aspectos que eu não sabia.\*
- c. Não, pois somente repetiu o que eu já sabia.

d. Não, pois o curso não proporcionou nenhum contato com a cultura vizinha.

**\*Caso sua resposta seja a letra “a” ou “b”, por favor, identifique as características culturais que você reforçou ou conheceu do país vizinho:**

- ( ) Língua.
- ( ) Datas comemorativas.
- ( ) Lazer e entretenimento.
- ( ) Tradições e estilo de vida.
- ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**5) Durante o curso você vivenciou alguma prática ou atividade que você considere como binacional?**

- a. Sim, principalmente as atividades curriculares de sala de aula.
- b. Sim, principalmente as atividades extracurriculares (estágio, atividades de pesquisa e extensão, feiras e eventos).
- c. Sim, principalmente o contato com colegas da nacionalidade vizinha.
- d. Não, nenhuma.
- e. Sim, outras. Quais? \_\_\_\_\_

**6) Quais características você julga indispensáveis para o exercício da binacionalidade? Marque quantas você achar necessário.**

- ( ) Conhecimento social e cultural sobre o país vizinho.
- ( ) Conhecimento político e econômico sobre o país vizinho.
- ( ) Conhecimento técnico para exercício profissional no país vizinho.
- ( ) Conhecimento legal quanto aos procedimentos burocráticos do país vizinho.
- ( ) Domínio da língua do país vizinho.
- ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**7) Das características assinaladas acima, para quais você acredita que o curso contribuiu para adquirir ou reforçar?**

- ( ) Conhecimento social e cultural sobre o país vizinho.
- ( ) Conhecimento político e econômico sobre o país vizinho.
- ( ) Conhecimento técnico para exercício profissional no país vizinho.
- ( ) Conhecimento burocrático quanto aos procedimentos legais do país vizinho.
- ( ) Domínio da língua do país vizinho.
- ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**8) Como você considera o nível de integração e intercâmbio entre as instituições/escolas parceiras?**

- a. pouco integrado.
- b. razoavelmente integrado.
- c. muito integrado.

**9) Após a conclusão do curso você sente-se qualificado para atuar profissionalmente**

- a. somente no seu país de origem. \*
- b. no meu país de origem e no país vizinho.



- c. Somente no país vizinho.
- d. não me sinto qualificado para exercer a profissão. \*

**10) Você pretende exercer sua profissão**

- a. somente no seu país de origem.
- b. somente no país vizinho.
- c. nos dois países.
- d. não pretende exercer a profissão.

**\* Caso sua resposta seja a letra “d”, por favor, justifique:**

\_\_\_\_\_

**11) O que você identifica como sendo o principal obstáculo para exercer a binacionalidade?**

- ( ) Falta de domínio técnico quanto a minha profissão.
- ( ) Falta de domínio linguístico quanto ao idioma do país vizinho.
- ( ) Burocracia para realização de atividades no país vizinho.
- ( ) Falta de preparação e esclarecimento por parte da minha escola.
- ( ) Outras. Quais? \_\_\_\_\_



## APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS URUGUAIOS

---

**Investigacion Doctoral (PPGGEO/UFSM)**  
**Cuestionario para estudiantes de los cursos binacionales fronterizos**

---

**1) Cuán importante es para ti, en tu vida diaria, vivir en una zona fronteriza?**

- a. Grande. Realizo diversas actividades en el país vecino.
- b. Poca. Realizo pocas actividades en el país vecino.
- c. Ninguna. Realizo todas mis actividades en mi país de origen.

**\* Em caso de que tu respuesta haya sido La opción “a” o “b” indica con una X entre los paréntesis de la izquierda, las actividades que realizas en el país vecino:**

- (    ) Actividades laborales y profesionales (    )  
 (    ) Actividades educativas (    )  
 (    ) Actividades deportivas (    )  
 (    ) Atención profesional (médico, servicios especializados o generales) (    )  
 (    ) Compra de productos (alimentos, ropas, electrodomésticos, artículos para el hogar, etc) (    )  
 (    ) Otras actividades. ¿Cuáles?.....

**Una vez indicadas con una X las actividades que diariamente realizas en el país vecino, indica con un número, en el paréntesis de la derecha, cuál de esas actividades crees muy importante con el número 3, importante con el número 2 y poco importante con el número 1.**

**2) Desde el punto de vista de la identidad territorial, tú te reconoces como:**

- a. Solamente uruguayo
- b. Uruguayo y fronterizo
- c. Solamente brasilero
- d. Brasilero y fronterizo
- e. Otro. ¿Cuál? \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

**3) Al finalizar los cursos en el programa binacional, ¿cómo identificas la formación educativa recibida?**

- a. Recibí solo formación técnica- profesional.
- b. Recibí solamente formación cultural para reforzar los vínculos afectivos binacionales.
- c. Recibí una formación tanto técnica profesional como cultural que permitió reforzar vínculos binacionales.
- d. No recibí ni formación técnica profesional ni cultural que permitiese reforzar los vínculos binacionales.

**4) ¿Crees que los cursos del programa binacional contribuyeron en una mejor comprensión y conocimiento del país vecino?**

- a. Sí. Reforzó conocimientos que ya tenía del país vecino.\*
- b. Sí y me aportó conocimientos nuevos sobre el país vecino.\*
- c. No, me aportó poco y solo conocimientos generales que ya poseía.

- d. No, en los cursos no se proporcionaron conocimientos que permitieran conocer aspectos culturales del país vecino.

**\*En caso de que tu respuesta sea la letra “a” o “b”, escriba tres aspectos de las características culturales del país vecino que aprendiste o reforzaste:**

- ( ) Idioma.  
 ( ) Fechas conmemorativas.  
 ( ) Ocio y entretenimiento.  
 ( ) Tradiciones y estilo de vida.  
 ( ) Otro. Cuales? \_\_\_\_\_

**5) Durante el curso usted vivenció alguna práctica o actividad que considere como de carácter binacional?**

- f. Si, principalmente las actividades curriculares de la clase .  
 g. Si, principalmente las actividades extra curriculares (pasantías, actividades de investigación, extensión, ferias o eventos).  
 h. Si, principalmente el contacto con colegas de la nacionalidad vecina.  
 i. No, ninguna  
 j. Si, otras. ¿cuáles? \_\_\_\_\_

**6) Señale con una X las actividades listadas que consideras indispensables para el ejercicio de la binacionalidad:**

- ( ) Conocimiento social y cultural sobre el país vecino  
 ( ) Conocimiento político y económico sobre el país vecino  
 ( ) Conocimiento técnico para el ejercicio profesional en el país vecino  
 ( ) Conocimiento legal al momento de proceder en los trámites burocráticos del país vecino  
 ( ) Dominio de la lengua del país vecino  
 ( ) Otras. Cuáles?

**7) De las características señaladas en el punto anterior, ¿Cuáles consideras recibiste en los cursos del programa?**

- ( ) Conocimiento social y cultural sobre el país vecino  
 ( ) Conocimiento político y económico sobre el país vecino  
 ( ) Conocimiento técnico para el ejercicio profesional en el país vecino  
 ( ) Conocimiento legal al momento de proceder en los trámites burocráticos del país vecino  
 ( ) Dominio de la lengua del país vecino  
 ( ) Otras. Cuáles? \_\_\_\_\_

**8) ¿Cómo considera el nivel de integración e intercambio entre las instituciones / escuelas asociadas?**

- a. pobremente integrado.  
 b. razonablemente integrado.  
 c. muy integrado.

**9) Luego de finalizado el curso, te sientes calificado para trabajar:**

- a. Solamente en el país de origen

- b. En el país de origen y en el país vecino
- c. Solamente en el país vecino
- d. No me siento calificado para ejercer la profesión

**10) Usted pretende ejercer su profesión**

- e. solamente en su país de origen.
- f. solamente en el país vecino.
- g. En los dos países.
- h. No pretende ejercer la profesión.\*

**\*En el caso de que tu respuesta haya sido “d” por favor escribe por qué razón:\_\_\_\_\_**

**11) ¿Qué problema identificas para ejercer la binacionalidad? Indica con una X lo que corresponda:**

- ( ) Falta de dominio técnico en mi profesión
- ( ) Falta de dominio lingüístico con respecto al idioma del país vecino
- ( ) La burocracia que se debe sortear para trabajar en el país vecino
- ( ) Falta de preparación y formación escolar
- ( ) Otras. Escribe cuáles: