



Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação – Doutorado

**O CURRÍCULO COMO PRODUTOR DE IDENTIDADE E
DE DIFERENÇA: EFEITOS NA FRONTEIRA BRASIL-
URUGUAY**

Regina Célia do Couto

Pelotas, 2012



Regina Célia do Couto

**O CURRÍCULO COMO PRODUTOR DE
IDENTIDADE E DE DIFERENÇA: EFEITOS NA
FRONTEIRA BRASIL-URUGUAY**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira
Co-Orientador: Prof. Dr. Jurjo Torres Santomé

Pelotas, 2012

C853c Couto, Regina Célia do

O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay. / Regina Célia do Couto; Orientador: Jarbas Santos Vieira. – Pelotas, 2012. 207f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de Pelotas.

1. Currículo. 2. Identidade. 3. Diferença. I. Vieira,

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira - UFPEL

Prof. Dr. Jurjo Torres Santomé – Universidade da Coruña - Espanha

Prof. Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo - UERJ

Prof. Dra. Madalena Klein - UFPEL

Prof. Dr. Eduardo Arriada - UFPEL

Pelotas, 2012

Dedicatória:

Ao meu amor Hugo Tomas, companheiro de todas as horas, de todos os momentos, pela paciência, pelo incentivo, por acreditar que é possível.

Agradecimentos

À minha mãe, Margarida Maria do Couto, incansável na luta para educar-nos.

Ao meu orientador Jarbas Santos Vieira pelo educador comprometido com a transformação, pelas inúmeras contribuições, pelas orientações, pelas sugestões e pela confiança depositada em mim.

Ao meu co-orientador Jurjo Torres Santomé, pelo incentivo, pela recepção na Universidade da Coruña.

Aos professores e professoras da banca de defesa dessa tese, que com suas leituras e observações ampliaram o meu olhar.

Aos antigos professores e aos atuais, do curso de Pós graduação, com os quais muito aprendi.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos: Maria (in memoriam), Márcia, Elza, Maria de Fátima, José de Arimatéia, Márcio, Homero e Eduardo, pelo incentivo que sempre me deram.

Às sobrinhas Lillian, Tamara e Amanda pelo desprendimento em me auxiliarem, sempre que necessitei.

À amiga Lucy, pelas incansáveis aulas de espanhol.

Ao Leomar pelas ricas leituras.

À família Anadon: Sr. Paulo, D. Ivone, Suzane, Celine, que me acolheram de diversas formas.

À amiga Simone Anadon pelo incentivo, desde o começo dessa trajetória e pela afetividade indescritível.

Aos amigos Adriana e Artur pelo incentivo, pelas conversas, pelas sugestões.

Às professoras e à direção da Escuela 12 no Uruguay e Escola Marcílio Dias no Brasil, pelas entrevistas, pelo acolhimento.

À Inspeção Departamental de Educação de Cerro Largo, Uruguay e à Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, que possibilitaram meu acesso às escolas, referidas acima, para realização dessa pesquisa.

À Universidade Federal do Pampa, que concedeu meu afastamento das atividades para concretização dessa tese.

À CAPES, que possibilitou por meio de bolsa de estudo, o estágio de doutoramento na Espanha, Universidade da Coruña.

RESUMO

Esta tese é fruto de uma pesquisa sobre os currículos vigentes em duas escolas nas fronteiras entre Brasil – na cidade de Jaguarão – e Uruguay – na cidade de Ríó Branco. São escolas que participam do Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Os currículos foram analisados como discursos a partir da perspectiva foucaultiana. A identidade nacional e cultural foi problematizada nos currículos da Educação Inicial e Primária, em Ríó Branco, e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Jaguarão. Os discursos, processados por meio do currículo, têm contribuído para garantir pertencimentos identitários nacional e cultural, que por meio de políticas de identidades, tais como o PEBF, os Programas de ensino de Ríó Branco e de Jaguarão, nutrem-nos de uma suposta autenticidade. Vimos que esses discursos investem na produção de uma vontade de nacionalidade alicerçada na produção das diferenças culturais, criando e reforçando modos de ser brasileiro e uruguaio. Aliás, a diferença é produtora e marcadora dessas identidades. Nos espaços escolares das duas cidades, a identidade brasileira e uruguaia é demarcada pelas fronteiras da nacionalidade, pelo uso das línguas diferentes, das culturas diferentes. Os currículos de ambos os lados reforçam as fronteiras nacionais e culturais através de um trabalho de recriação constante dessa vontade de nacionalidade. Há investimento nos currículos para reafirmação da identidade jaguareense e brasileira concomitantemente, e no Uruguay há investimento na produção e manutenção da identidade uruguaia – oriental. Por outro lado, nenhum processo de fixação das identidades se realiza sem conflitos. Há sempre intervalos nos quais a hibridização se mostra, demonstrando que por mais que haja tentativas de cercar o entrelaçamento cultural dessa fronteira, e com isso as identidades culturais e nacionais, estas deslizam, escapam, seja pela proximidade geográfica, seja pelas identificações culturais. A fixidez a uma identidade íntegra não resiste pela própria condição cultural da fronteira – ser uma fronteira. Neste território geográfico e subjetivo não há identidade fixa mas sim um constante adiamento identitário. Contudo, nas entrevistas e nos documentos analisados, é possível verificar que as diferenças menores, ao produzirem uma máscara diferenciadora e investir na produção simbólica de atos e rituais nacionalistas e nacionalizantes, tentam abafar o fluxo cultural, o hibridismo próprio dessa fronteira.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Diferença

ABSTRACT

This thesis is the result of the one research about the actual curricula extant in two schools on the boundary between Brasil – Jaguarão city and Uruguay – Ríó Branco city. These both school share the same project named “Bilingues School Project in the Boundary” – Projeto de Escolas Bilíngues de fronteira – (PEBF). The curricula were analysed as speeches from the Foucautiana’s point of the view. The national and cultural identity was discussed in the beginning and first curricula of education in Ríó Branco, and in the initial periods of the Fundamental Teaching in Jaguarão. The speeches processed though the curricula have contributed to guarantee the national and cultural belongs of identity, that sort of identity politics suchlike as the PEBF, the teaching programs in both Ríó Branco city and Jaguarão city nourish us of the suppose authenticity. We see that these speeches invest in the production of the one will nationality based on in the production of the different cultures created and reinforced by Brazilian and Uruguayan ways of to be. By the way, the difference is the producer and appointed these identities. In the school’s spaces of the two cities, the Brazilian and Uruguay identities are marked out by the nationality boundary, and by the use of the different languages of the different cultures. The curricula of both sides reinforce the nationals and cultures boundaries through the recreation of steady work of this will of nationality. There is an investment in the curricula for to get an affirmation in the “jaguareense” and Brazilian simultaneously, in Uruguay there is an investment in the production and maintenance of Uruguayan identity – eastern. On the other hand any fixation process of identity happens without conflict. There is always an intermission in which the hybridization shows itself, demonstrated that for more you have to keep out the mixture or the cultural entwine of the boundary, and with his cultural identities an nationals, these glide, scape no matter by the geographic approximation or by cultural identification. The immorable of an integrity identity does not bear up by own cultural condition of the boundary – to be a boundary. In this geographic and subjective territory there is no fix identity, but yes a constant put of identity. Though, it is possible to check that the minor differences, to make a differentiate mask and to invest in the symbolic production of acts and nationalist and nationalism rituals, try to damps down the cultural flow, the own hybridism of this boundary.

Key-words: Curriculum. Identity. Difference.

LISTA DE ABREVIATURAS:

ANEP – ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

BR – BRASIL

CEP – CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CRC.EB - COMISSÃO REGIONAL - COORDENADORA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

DPU – DIALETO PORTUGUÊS- ESPANHOL

IPOL – INSTITUTO DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MERCOSUL – MERCADO COMUM DO SUL

PEBF – PROJETO DE ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA

PEIP- PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INICIAL E PRIMÁRIA

RS – RIO GRANDE DO SUL

SEM – SETOR EDUCATIVO DO MERCOSUL

UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

UNIPAMPA – UNIVESIDADE FEDERAL DO PAMPA

UY – URUGUAY

SUMÁRIO

1-	INTRODUÇÃO: ENTRETECENDO ESSA HISTÓRIA.....	13
1.1	De onde partimos, o que fizemos, como fizemos.....	22
1.2	Documentos e entrevistas.....	25
1.3	“Ninguém sabe tudo, porque não há um tudo para se saber”	28
1.4	Cultura, identidade e discurso.....	30
1.5	A análise do discurso.....	32
1.6	Discursos, posições, currículos.....	37
1.7	Em resumo, o que fizemos.....	41
2-	LIDANDO COM AS FERRAMENTAS DE ANÁLISE.....	43
2.1	Multiculturalismos.....	43
2.2	Zona de contato: os lindes territoriais.....	49
2.3	Identidades.....	56
2.3.1	O outro: objeto da identidade.....	59
2.4	Currículos: identidade e diferença.....	61
3-	PARA ALÉM DA LINHA DIVISÓRIA: DISCURSOS E IDENTIDADE.....	65
3.1	O projeto bilíngue de escolas de fronteira: a língua é identidade.....	67
3.1.1	Cruzando as fronteiras da língua: o discurso da integração.....	70
3.1.2	A identidade em questão: mas qual identidade?	78
3.2	Os programas de educação: Jaguarão e Ríó Branco.....	82
3.3	Suturando alguns pontos.....	93
4-	IDENTIDADES E DISCURSOS.....	96

4.1	Identities e Culturas, culturas e identities: O currículo de turistas.....	100
4.2	No Brasil é diferente, no Uruguay é diferente.....	105
4.3	Identities nacionais: a pedagogia patriótica.....	112
4.3.1	A identidade nacional e os símbolos de identificação: uma função cívica.....	120
4.4	A origem comum, o destino comum: o discurso do colonialismo..	130
5-	NÃO SOMOS NÓS DE UMA FORMA, OU DE OUTRA, ESTRANGEIROS? O PROJETO BILÍNGUE DE ESCOLAS DE FRONTEIRA.....	140
5.1	“Hay elementos que son compartidos y hay elementos que no son”	140
5.2	Língua e identidade: “cada um possa se entender na sua língua”...	151
5.3	A língua identifica: é única, nacionaliza.....	158
5.4	Diferença e ambivalência: o que é o uruguaio, o que é o brasileiro, nesses discursos? Ou que somos e o que não somos?....	161
5.4.1	Extrañedad: a existência de um depende da existência do outro.....	162
5.4.2	Não somos nós mesmos estrangeiros? “Não entendi nada. A primeira dificuldade é essa, a do entendimento”.....	170
5.4.3	“E os daqui querem saber como são os de lá”.....	177
5.4.4	Mas entre a recusa e a identificação há intervalos.....	181
6-	CONCLUSÃO - DIFERENÇAS MENORES, IMAGENS DISFORMES: A FRONTEIRA.....	186
	REFERÊNCIAS.....	195

1- INTRODUÇÃO

ENTRETECENDO ESSA HISTÓRIA

Esta tese, intitulada *O currículo como produtor de identidade e de diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay*, que passamos a compartilhar é uma das incontáveis possibilidades de olharmos a fronteira entre o Uruguay (Río Branco) e o Brasil (Jaguarão). Nós optamos pelo campo da educação através de seus currículos. Começamos problematizando as práticas pedagógicas vivenciadas por nós no decorrer dos trabalhos enquanto formadores de professores e chegamos aos currículos das referidas cidades.

Desde que chegamos em Jaguarão (2006), vindos de Minas Gerais/BR, o mais instigante para nós, tem sido o fato de vivermos em uma região de fronteira. Uma inquietação latente e ao mesmo tempo um processo de significação – desse viver na fronteira – nos conduziram a questionar as identidades nacionais. Através da experiência de estarmos nessa região e da subjetividade vivenciada pelas práticas culturais, começamos a compreender suas singularidades. Esse estar significou para nós ,olhar por diversos ângulos, ouvir as músicas da região, provar dos sabores da culinária, comunicar na língua portuguesa e espanhola, trocar de moedas ou fazer o câmbio de moedas, enfim, ir e vir, de um lado a outro pela Ponte Internacional Mauá que liga o Brasil ao Uruguay ou vice versa.

Esse processo conduziu-nos a ver esse local como uma zona de contato. Foi a partir desse conceito que a noção de fronteira se estendeu, não apenas como fronteira imaginária e geográfica, mas como zona de contato, espaço multicultural, intervalar onde os fronteiriços o coabitam; têm histórias, memórias; passados e presentes em comuns e cujas identidades culturais estão em um processo inacabado de significação.

Também verificamos que nas práticas de ensino desenvolvidas pelas alunas do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS, no qual atuamos como formadores de professores, que as docentes do ensino fundamental desconheciam o fato de que os currículos escolares são potencialmente veiculadores e produtores de culturas. Essas práticas evidenciaram que nos currículos formais reafirma-se uma única cultura como centro e as demais como periféricas. A cultura

local, suas representações, tais como as festas gauchescas, a semana farroupilha¹, as datas comemorativas, se limitavam, freqüentemente, a estudos folclóricos, com aparições esporádicas nas escolas, isto é, somente no período a que se destinam as comemorações, o que autores como Torres Santomé (1998) denomina currículo turístico.

Por outro lado, no discurso recorrente nessa localidade, a identidade nacional é representada como unificada e como expressão da cultura de um único povo, portanto, possuidor de uma língua distinta, de um território delimitado e de um sentimento de pertencimento nacional. Essa posição é reforçada por meio de dois discursos recorrentes na fronteira. Do lado de Ríó Branco² há um investimento nacionalista potencializado na figura heróica de Artigas. Seu nome, assim como seus atos, é lembrado em nomes de escolas, ruas, praças, avenidas. Em todas as escolas, por nós visitadas, há um busto do herói. No Brasil, Jaguarão, o discurso é o da Cidade Heróica, que forma posições de pertencimento, ao mesmo tempo em que reforça as lutas contra os uruguaios. Esse sentimento de pertença, afirma Popkewitz (2007, p. 134), depende dos múltiplos discursos que formam os indivíduos numa narrativa, por vezes, muito mais cultural do que geográfica. Nesses discursos reafirma-se a unicidade identidade jaguarenses (brasileira) em detrimento da identidade uruguiaia ou se sobrepõem as referidas identidades.

Essa forma de expressar a identidade jaguarenses é evidenciada, principalmente nas comemorações que acontecem todos os anos, no dia 27 de Janeiro, o Dia de Jaguarão³. O dia em que os habitantes de Jaguarão, Cidade Heróica,⁴ expulsaram os

¹ Semana Farroupilha é uma comemoração que acontece em torno da rememoração da revolução farroupilha, datada de 1835- 1845 do século XIX. Segundo Padoin (2001) essa revolução foi fruto de interesses econômicos e políticos da elite da campanha do Rio Grande do Sul, bem como, de outros setores sociais, que por questões políticas, se uniram em um projeto político que defendia o federalismo como bandeira. Esse acontecimento histórico envolveu batalhas entre o governo central, Império Brasileiro, e a Província do Rio Grande do Sul.

² De acordo com ALEJO (1992, p. 20), em 1853 essa cidade fronteiriça com o Brasil, possuía o nome de Villa Artigas, somente em 31 de agosto de 1971 passou a ser denominada, Ríó Branco.

³ A cidade de Jaguarão surgiu de um acampamento militar sob o comando do português Manuel de Souza, no ano de 1802, quando a Espanha e Portugal disputavam os limites fronteiriços desta localidade. Entretanto, foi elevada a vila somente em 1832 e à cidade em 23 de novembro de 1855.

⁴ Disponível: <http://www.paginadogaicho.com.br>. Também podem ser consultados os Cadernos Jaguarenses, uma publicação do Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão, particularmente a edição comemorativa dos 40 anos do Instituto (23/11/1966 – 23/11/2006). Nesse exemplar, especialmente o

uruguayos e garantiram a delimitação territorial entre Ríó Branco (Uruguay) e Jaguarão (Brasil). Duas datas, sobre a fundação da cidade de Jaguarão, disputam o imaginário da população local. A data que marca a emancipação política, 23 de novembro de 1855 e a data de 27 de janeiro de 1865. No discurso recorrente, nesta localidade, a data de 27 de janeiro talvez seja mais importante para os jaguarenses do que a elevação à cidade em 1855. Naquele dia, uma força composta por dois corpos da Guarda Nacional, resistiu durante 48 horas a uma tentativa de invasão do território brasileiro por mais de 1,5 mil homens do exército uruguaio. Sitiada e em desvantagem bélica, a guarnição comandada pelo coronel Manoel Pereira Vargas, acabou vencendo o inimigo no cansaço. O episódio rendeu ao município o título de "Cidade Heróica," concedido por D. Pedro II, e ao Brasil, a demarcação das fronteiras à margem esquerda do rio Jaguarão.

No Uruguay as comemorações são realizadas a partir de outro movimento. Nas escolas, as festividades gravitam em torno da fundação da nacionalidade uruguaia por meio da reinvenção permanente dos feitos heróicos que remontam a história da nação, principalmente aqueles relacionados à Artigas⁵. Sua figura é discursivamente construída como heróica, aquele que liderou um grupo de revolucionários contra as forças da coroa espanhola e fundou a nacionalidade oriental⁶.

Nessas comemorações, tanto no Uruguay quanto no Brasil, é visível uma busca, um retorno a um passado glorioso. Há panfletos distribuídos anunciando as festividades, no caso do Brasil, bem como, palestras e desfiles. No Uruguay há desfiles cívicos, há declamações de poesia, há encenações e danças típicas da época de Artigas, homenagens com coroas de flores que são depositadas defronte a seu monumento etc. No momento da celebração permanece, revigora-se, recria-se a tradição. Essa tradição reinventa o passado, o acontecimento. Como afirmam Hobsbawm e Ranger (1997, p. 10), “o objetivo e a característica das tradições, inclusive as inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas

capítulo II, redigido por Heitor Fontoura de Moraes, intitulado: “O que os jaguarenses não devem ignorar acerca de seu passado”, o autor também reforça o discurso da expulsão dos uruguayos.

⁵ Artigas, La Redota (2011) é um filme que retrata parte da vida desse personagem da história uruguaia. Dirigido por César Charlone, tem como pano de fundo a recuperação do rosto de Artigas através do trabalho do pintor Juan Manuel Blanes, que em 1884 recebeu esse encargo.

⁶ Segundo Garcia (2010), com “o Grito de Ascêncio, em 28 de fevereiro de 1811, Artigas declara a independência da Banda Oriental, em relação à Espanha e à monarquia espanhola, mas não em relação a Buenos Aires”. No entanto, essa é data que os uruguayos comemoraram o bicentenário da independência.

(normalmente formalizadas), tais como a repetição”. Busca-se reafirmar, por meio destes discursos, uma identidade nacional. Como argumenta Woodward (2000, p. 11-12, grifos da autora), “a afirmação das identidades nacionais é historicamente específica [...] e a redescoberta do passado é parte do processo de *constituição da identidade*”, nesse caso, uma identidade nacional pautada no discurso da cidade heróica e uma identidade nacional reforçada por meio de efemérides e em torno de um herói, Artigas.

As identidades nacionais funcionam em parte por aquilo que Benedict Anderson (2008) denominou de “comunidades imaginadas”. O que apreendemos, a partir destas encenações e das simbologias criadas nessa fronteira, é que há um apelo aos antecedentes históricos para reafirmar espaços e posições identitárias nacionais, momento épico da batalha, cidade heróica, cujos vencedores foram os “*brasileiros-jaguarenses*”⁷. Por outro lado, no Uruguai, o momento épico da nação oriental é revivido na lembrança permanente da heroicidade de Artigas.

Geralmente, entre os símbolos, se destacam aqueles ligados aos mitos fundadores, que remetem a um momento, um acontecimento, geralmente heróico, que funda a suposta identidade nacional. As narrativas da cidade heroica, talvez sejam muito mais significativas e potentes para o imaginário popular dos habitantes dessa fronteira do que a data de sua emancipação política. Assim como as encenações em torno da heroicidade uruguaia, por meio de Artigas. No dia 19 de junho comemora-se o nascimento de Artigas. Neste dia há desfiles, teatros sobre a sua vida, danças folclóricas de sua época, como já pontuamos; também o hino uruguaio é cantado e a bandeira oriental é hasteada. Para Silva (2000, p. 85), “a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia”.

⁷ Do lado uruguaio, as festividades não se repetem. A história que se conta é justamente o inverso. Foram os valentes uruguaio que lutaram contra os brasileiros pelo domínio dessa parte do território em disputa entre espanhóis e portugueses. Sobre esse fato encontramos o seguinte relato em um livro uruguaio: “en enero de 1865, fuerzas irregulares orientales cruzan el río y cercan a la ciudad brasileña de Yaguarón como represalia a los hechos de Paysandú. La ciudad lucha y se defiende con estoicismo valiéndole el honroso galardón de CIDADE HEROICA. Naturalmente, este hecho repercutirá por más de una década en la Villa de Artigas, a pesar que ésta no participo medularmente en el insuceso” (ALEJO, 1992, p. 33, grifos do autor). Também o mesmo autor destaca essa fronteira do lado uruguaio, como destemida. Entre 1810 e 1823, Arredondo, primeiro nome de Río Branco, foi submetida ao poder sucessivo de espanhóis, orientais, espanhóis novamente, portugueses e brasileiros. Essa cidade também é descrita como local de orgulho, aqui se produziu o primeiro periódico do interior do país. É a cidade fronteira mais antiga com o Brasil e a primeira cidade a levar o nome de um herói, Artigas.

A reconstrução desses acontecimentos – tendo como fundamento uma ação bélica bem sucedida, Jaguarão, e uma referência a um passado supostamente comum, Artigas – carrega consigo traços de unicidade, de pertencimento, e busca validar, marcar, uma identidade nacional e construir na comunidade jaguareense e na comunidade Río branquense uma cultura, também comum, assim como, influencia as atitudes, dão significado e sentido a vida e a história dessa localidade. Desta forma, esses discursos reafirmam a cultura, a memória, os espaços, o acontecimento, ao mesmo tempo em que recriam uma suposta identidade nacional.

De acordo com Hall (2003), no mundo moderno as culturas nacionais se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. As identidades, brasileira, uruguaia, chilena, por exemplo, não estão impressas nos parentescos, não nascem com as pessoas e não constituem a essencialidade de cada um. No entanto, as identidades nacionais, são formadas por meio de um conjunto de significados ,construídos através de uma cultura nacional. Essa cultura nacional possibilitou, por exemplo, a criação de padrões de alfabetização universais, uma língua vernácula como dominante de comunicação; mas com relação à homogenização das culturas, aqui nessa fronteira, nunca se consolidou, pois nesse espaço há uma intersecção entre as identidades culturais e nacionais.

Este autor afirma que, no jogo das narrativas da cultura nacional, alguns discursos estratégicos são acionados com o objetivo de se construir um sentimento comum sobre o pertencimento cultural, e seleciona cinco elementos necessários para tal compreensão. Em primeiro lugar a narrativa da nação: essa é contada e recontada por diferentes meios como a literatura, a história, a mídia e a cultura popular. Esses meios disponibilizam cenários, eventos históricos, símbolos, representando as vitórias e as perdas que dão significado à nação. Em segundo, há a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade. A identidade nacional está lá, pronta para reassumir sua inquebrantável existência. Desde o nascimento seu caráter nacional permanece inalterável, unificado, contínuo, indivisível, o mesmo, pronto para ser reutilizado. A terceira estratégia discursiva citada por Hall, refere-se aquilo que Hobsbawm e Ranger (1997, p. 09) denominam de invenção da tradição. Tradição inventada significa “um conjunto de práticas [...], de natureza ritual ou simbólica. Visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que

implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”. Um quarto elemento seria o mito da fundação: “uma história que localiza a origem da nação [...] num passado distante perdido nas brumas do tempo, [...] um tempo mítico” (HALL, 2003, p. 54-55). A quinta narrativa sobre a identidade nacional é aquela baseada na ideia de um povo original, sem interrupções entre o passado, o futuro e o presente.

O discurso da cultura nacional produz identidades intersectadas entre o passado, o futuro e o presente. A grande questão dessas narrativas reside em restaurar as identidades passadas, retornar ao passado. Esse mesmo retorno convoca as pessoas a se mobilizarem contra as ameaças que pretendem desintegrar sua identidade. Por outro lado, os eventos históricos – Cidade Heróica e nascimento de Artigas – a cultura popular e a mídia local contribuem para formar os discursos que produzem sentidos com os quais as pessoas se identificam, ao menos temporariamente. Como afirma Anderson (2008), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. Todas as comunidades são imaginadas. O que as distinguem, não são critérios de falsidade/autenticidade; a diferença reside nas formas pelas quais elas são imaginadas, significadas e como esses significados produzem efeitos.

Visto dessa forma, as culturas nacionais, como “comunidades imaginadas”, se respaldam nas memórias do passado – Cidade Heróica e nascimento de Artigas – desejo de viver em conjunto – esses acontecimentos reúnem os Jaguarenses em torno da fazanha e os Río Branquenses, em torno de Artigas, o precursor da nação – e a perpetuação da herança – os habitantes da fronteira devem seguir resguardando a fronteira, a história que os une e a sua ancestralidade. Essas recriações, esses símbolos e representações lembram aos habitantes da fronteira suas origens, não de um tempo mítico, mas de um tempo ininterrupto que cristaliza passado, futuro e presente, criam uma identidade para e através da repetição destes discursos.

Os Estados Nacionais no momento de suas fundações, século XIX, delimitaram suas fronteiras geográficas, na tentativa de assegurar, também, que as culturas originais ali se florescessem. No entanto, como sublinha Hall (2006, p. 35), as fronteiras nacionais não conseguem em definitivo encurralar as culturas, estas transgridem os limites políticos. Apesar das tentativas de demarcação da nacionalidade, há mais de um século, através das narrativas culturais, as identidades culturais e nacionais se confundem ao mesmo tempo em que se confunde também o pertencimento identitário.

A identidade cultural, carrega consigo distintos traços como aqueles ligados à nacionalidade e pertencimento a um local. As identidades culturais não são identificadas com um passado histórico, com o qual elas continuariam a manter certa correspondência, mas sim, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual as pessoas se tornam. As identidades têm a ver com “‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’”. Elas têm tanto a ver com a ‘invenção’ da tradição quanto com a própria tradição”, diz Hall (2006, p.108-109, grifos do autor).

Esse é o paradoxo da fronteira, pois ao mesmo tempo em que há tentativas de se construir uma identidade nacional, através de narrativas fundacionais, estas não têm sido, ao longo da história dessa localidade, capazes de frear o fluxo cultural dessa fronteira. Muito pelo contrário, a condição de habitante da fronteira proporciona a estes, inevitavelmente, o contato, a co-presença espacial e temporal, uma vez que tanto brasileiros como uruguaios transitam o tempo todo entre um lado e outro da linha imaginária fronteira, não respeitando as divisões nacionalistas, como por exemplo, os laços de parentesco, tão antigos quanto as histórias de lutas entre os portugueses e espanhóis.

Estas constatações revelaram importantes subsídios para os estudos acerca do multiculturalismo, sobretudo nos espaços escolares e, por outro lado, a convivência nos lindes fronteiriços conduziu-nos a uma nova compreensão sobre o tema em consonância à identidade e à diferença.

Partindo das observações da convivência em uma região de fronteira, das relações entre brasileiros e uruguaios e das relações culturais e históricas que aqui se processam, temos como pressuposto que a delimitação geográfica entre Brasil – cidade de Jaguarão – e Uruguai – cidade de Río Branco – se constitui como um espaço multicultural, com suas singularidades de fronteira, onde pessoas com diferentes nacionalidades vivem e buscam construir vidas em comum ou, como afirma Hobsbawm (2008), partilham costumes em comum, além de administrarem, como argumenta Hall (2006), como em todas as sociedades multiculturais, conflitos e diversidades culturais.

Por outro lado, a escola – um dos locais privilegiados de práticas culturais – tanto quanto pode contribuir para formar identidades culturais, nacionais, quanto acirrar

as diferenças, pois é um espaço de poder e de histórias que contribuem para formar determinadas posturas culturais, que caminha, também, em relação à compreensão do outro, do diferente, nesse caso, o habitante da fronteira, seja uruguaio ou brasileiro.

O que tudo isso tem a ver com currículo? Como argumenta Silva (2000, p. 97),

a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. [...] Social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, o diferente, é inevitável. [...] Pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até violência.

Continua o autor dizendo que tanto a identidade quanto a diferença são produzidas e geram significados particulares e ou coletivos diferenciados, dependendo dos contextos nos quais se constituem e são constituídas e, os currículos escolares são potencialmente condutores deste processo. Os currículos estão repletos de significados.

Cabe afirmar, como propõe Fonseca (2007, p. 49), que o currículo é um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas, parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e de práticas escolares. Portanto, discutir o que ensinar e como ensinar é refletir sobre currículo. O currículo tem a ver com o tempo, com a história, uma vez que interfere, marca a história de uma época. Portanto, o currículo é espaço privilegiado na construção identitária dos alunos e vai além do prescrito, ele é também o vivido, combinando avanços e recuos, conformação e contestação, resistências, negociações, bem como é um campo de seleção cultural e “está envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2002, p. 15).

Argumentamos que o currículo também contribui para compor determinadas formas de ver o ser humano, o mundo, as culturas e a própria história. Compartilhamos da ideia de que o currículo escolar é um espaço de produção de identidades, de culturas, de posturas e de valorização de determinados comportamentos, que podem ser atrelados a preconceitos e xenofobias e “o sistema educativo, em todas as suas etapas, tem que prestar atenção aos níveis de intolerância que se pode chegar a promover, na medida em que ocultam, distorcem ou difamam culturas, crenças, costumes, aspirações de coletivos humanos” (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 37).

Apesar de partir do princípio da compreensão das identidades nacionais uruguaias e brasileiras, defendemos que este estigma é definidor das relações fronteiriças; e as identidades são dinamicamente produzidas, bem como as diferenças. Aliás, a diferença é produtora e marcadora dessas identidades.

Como discute Hall (2003, p. 13),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente, é uma fantasia. [...] Na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar-nos ao menos temporariamente.

Questionamos as identidades nacionais e culturais porque observamos que nesse contexto há um intenso trabalho para marcá-las, especialmente nos currículos escolares. Do lado do Brasil, a produção das referidas identidades centra-se na manipulação dos discursos através da manutenção do mito fundador da identidade de Jaguarão, a Cidade Heróica. No Uruguay, Río Branco, a fundação da nacionalidade é reinventada a cada alusão ao herói Artigas e também passa pela manutenção de um calendário pátrio cujas datas, em grande parte, se referem ao nascimento do herói e às batalhas que ele comandou. Estes elementos nos conduziram a formular nossos questionamentos e nossa hipótese de investigação.

A identidade nacional e cultural foi problematizada a partir dos currículos da Educação Inicial e Primária em Río Branco e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Jaguarão na região da fronteira entre Brasil e Uruguay. Este olhar, esta imersão nos meandros, nas dobras curriculares, teve como objetivos: analisar as práticas, os discursos que, processados por meio do currículo contribuem para formar maneiras de ser brasileiro e uruguaio nesta fronteira; problematizar a diferença como marcadora das identidades nacionais através dos discursos curriculares nesta região.

Diante dos objetivos propostos questionamos: nos espaços escolares das duas cidades, através do currículo, a identidade brasileira e uruguaia – apesar de haver uma confluência de práticas culturais expressas nesta região – são demarcadas pelas fronteiras da nacionalidade? Levando-se em consideração que habitamos uma região de fronteira, como as identidades uruguaias e brasileiras são produzidas nos currículos e por quê? Segundo a abordagem curricular, onde começam e onde terminam suas fronteiras, quando regionalmente cada uma se difere? Foco central: como são produzidas as identidades nacionais e culturais nas escolas públicas de Jaguarão e de Río Branco? Como são marcadas as diferenças? Neste sentido, temos como tese: toda

operação, tentativa ou ação para fixar as identidades nacionais nessa região de fronteira desliza ou melhor, sempre escapa, seja pela proximidade geográfica, seja pelas identificações culturais. Inferimos que neste território geográfico e subjetivo não há identidade fixa e sim um constante adiamento das identidades.

1.1- De onde partimos, o que e como fizemos

A educação formal no Brasil está organizada em quatro níveis: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (ensino de nove anos⁸), Ensino Médio e Profissionalizante, Ensino Superior. O Ensino Fundamental no Brasil consiste atualmente em nove anos de estudos. O estudante tem educação garantida dos 06 aos 14 anos de idade.

Na República Oriental do Uruguay a Educação Formal de acordo com a Ley de Educación⁹, está estruturada nos seguintes níveis: nível 0: Educação Inicial: 3, 4, 5 anos de idade; nível 1: Educação Primária; nível 2: Educação Média Básica; Educação Média Superior, inclui três modalidades: Educação Geral, Educação Tecnológica e Formação Técnica Profissional; nível 4: a) Educação Terciária, inclui cursos técnicos que não são universitários e Educação Tecnológica Superior, b) Formação em Educação com Caráter Universitário, c) Educação Terciária Universitária: inclui carreiras de graduação; nível 5: Educação de pós-graduação.

Nessa pesquisa priorizamos o Ensino Fundamental no Brasil e o Ensino Primário no Uruguay, uma vez que, o Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), objeto de nossa investigação, foi implementado nesse nível de escolarização. Duas foram as escolas de onde partimos para a investigação: A escola 12, no Uruguay – Río Branco – e a Escola Municipal Marcílio Dias, no Brasil – Jaguarão. Ambas participam desse

⁸ Em 06 de fevereiro de 2006, através da aprovação da Lei 11.274, o Ensino Fundamental de oito anos no Brasil, passou para nove anos. O último ano da educação infantil foi transformado no primeiro ano do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Sobre as formas de inclusão nas escolas das crianças que se encontram nessa faixa etária ver também: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove anos. Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>.

⁹ Ley. N. 18.437. 12 de diciembre de 2008. Ley General de Educación, Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008. Disponível: <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy>.

Projeto¹⁰. Esse Programa promove o ensino da língua espanhola e portuguesa no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental no Brasil e primeiro e segundo ano da Educação Primária no Uruguay nas referidas escolas e, se expandirá para os anos seguintes da escolarização básica.

Analizamos os seguintes documentos: o Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), destinado para ambos os países, o Programa oficial do município de Jaguarão (Conteúdos Programáticos para o Ensino Fundamental) e o documento oficial uruguaio, Programa de Educación Inicial y Primaria.

Realizamos entrevistas com as professoras e as gestoras do Ensino Fundamental no Brasil e Educação Inicial e Primária no Uruguay, totalizando sete entrevistas. Tanto os documentos, quanto as entrevistas, foram analisados como discursos. Nossas fundamentações teóricas e metodológicas derivaram de nossas leituras sobre Foucault. Essa opção significou a recusa de explicações unívocas, como pontua Veiga-Neto (2003, 2010) e a busca por uma única verdade, permitindo que vários sentidos viessem à tona, uma vez que, para Foucault (2009), não há sentido único, tão pouco oculto, dissimulado, não há o por detrás a ser descoberto, mas o dito, efetivamente o que é dito. Não há nada o que descortinar, verdades encobertas. O que temos então, são ditos e relações colocadas em funcionamento pelo discurso.

Analisar o discurso, conforme sublinha Foucault (2002, 2009) constituiu buscar o que palpita nele. Ele não está morto, é realizado nas especificidades de seu contexto socialmente produzido nas relações e práticas específicas. O discurso produz a realidade da qual ele fala. Portanto, uma de suas características é a intemporalidade. Ele pode ser definido, desse modo, a partir das relações que o constituem.

Para Foucault (2009, p. 10) em se tratando de discurso, poder-saber estão umbicados. Isto significa que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Ainda sobre o funcionamento dos discursos e seus efeitos, ele argumenta não sobre a verdade, mas regimes de verdade. O poder não funciona em forma de corrente – ele circula. Nunca é monopolizado. São os enunciados dentro do

¹⁰Sobre experiências com a educação bilíngue em regiões de fronteira ver: BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués Del Uruguay y educación bilíngue*. Administración Nacional de Educación Pública. (ANEP). Montevideo. 2007.

discurso que estabelecem um regime de verdade. O discurso não descobre o não dito, ele produz efeitos e faz funcionar como verdade.

Nesta pesquisa analisamos os discursos curriculares de duas escolas públicas, como já dissemos, atentando para o fato de que ele, o currículo, é um campo discursivo de disputas que produz identidade e diferença, bem como expressão de um determinado tempo. Não há fixidez de discursos, por isso a necessidade de analisá-lo como um campo de multiplicidades possíveis. Por meio desse campo específico, o currículo – textos oficiais, fontes orais – buscamos compreender como as identidades e as diferenças são fabricadas e quais processos as buscam posicionar nessa fronteira. Para tanto, dialogamos com autores que, influenciados pelas teorias de Foucault, argumentam sobre a necessidade de pensarmos alternativas epistemológicas que reforcem a não linearidade ou o desvelamento de algo ou alguma coisa que esteja oculta. Inserimo-nos na escola por meio de estudos sobre as práticas culturais – discursos – veiculadas por estes currículos, não separando o vivido do prescrito, mas acreditamos que conseguimos ver os discursos em seus efeitos e desdobramentos. Portanto, os textos oficiais, a fala das docentes, das gestoras, constituíram os discursos, como temos sublinhado, atrelados às relações de poder-saber que os constituem e os atualizam.

Neste mesmo movimento, identidades e diferenças são produzidas no e pelo currículo, portanto, o Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira, o Programa oficial do Município de Jaguarão (Conteúdos Programáticos para o Ensino Fundamental), o documento oficial uruguaio, Programa de Educación Inicial y Primaria – constituíram os objetos da nossa análise. Por outro lado, e com a mesma amplitude, foram objetos de estudo, as fontes orais – entrevistas com as professoras e gestoras. Salientamos que os diferentes significados circulam e precisamos estar atentos para lê-los. Diferentes discursos compõem um repertório que é necessário apreendê-los em sua lógica ou em seu funcionamento, os seus significados.

Nesse percurso também observamos as datas festivas, comemorativas e os encontros das professoras brasileiras e uruguias no PEBF, tendo em vista como discute Foucault (2002, p. 31) na questão da análise discursiva, na qual é necessário:

Compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outra forma de enunciado exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de

um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Este tipo de busca de discursos que instituem formas de se ver, de se relacionar, de se nomear os outros, as culturas, as identidades e as diferenças, exigiram um trabalho arqueológico que descreveremos mais adiante. Pensamos que este papel não se constituiu em buscar discursos verdadeiros nas escolas públicas de Jaguarão e Ríó Branco, mas sim, compreender as possibilidades de como os discursos produzem modos de pensar, de ver, de compreender, enfim de significar as identidades nesta zona de contato. Isso nos conduziu a ver o corpus de análise – documentos oficiais, fontes orais – como sugere Fischer (2002, p. 43), como um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais e que ao ser visto na sua materialidade pura e simples diz coisas de um determinado tempo e espaço.

1.2- Documentos e entrevistas

Desde 2006, começaram as negociações entre o Ministério da Educação no Brasil (MEC) e o Ministério da Educação e Cultura da Argentina para o ensino bilíngue dos idiomas espanhol e português em escolas que estes países compartilham fronteira. Esse ensino advém de acordos firmados entre estes países através do Mercosul (Mercado Comum do Sul). Entretanto, somente a partir de 2008 é que o PEBF se estendeu para esta fronteira onde estamos situados: Jaguarão/BR e Ríó Branco/UY. Para promover este ensino nas referidas cidades houve um acordo envolvendo do lado do Brasil, através do MEC, a Prefeitura Municipal de Jaguarão por meio de sua Secretaria de Educação, e do lado uruguaio, Ríó Branco, o Departamento de Cerro Largo. Um dos critérios adotados para a escolha das escolas que deveriam participar do PEBF foi o fato delas, geograficamente, se situarem mais próximas da fronteira entre o Brasil e o Uruguay. Um dos objetivos desse Programa é que gradativamente, o ensino da língua materna de ambos os países, seja ampliado para todas as séries das referidas escolas. Este Projeto ou Programa como também é denominado, está em vigor desde 2008, nessa fronteira e atualmente sofreu uma interrupção, devido aos trâmites burocráticos e financeiros de ambos os países.

No Programa de Educación Inicial y Primaria no Uruguay (CEP, 2008) e Conteúdos Programáticos para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão (SME, 2008), nos centramos nos conteúdos da área de conhecimento social, geografia e história no Uruguay, e Estudos Sociais no Brasil.

Para o ensino de história e de geografia no Brasil, desde os anos 90 do século passado – com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Federal 9.394/96 –, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). No contexto dos anos 90 os PCN incorporaram novas concepções de história e geografia, bem como suas respectivas didáticas, observando as evoluções teóricas e metodológicas que essas áreas de conhecimentos passaram desde o período citado. Nesse percurso, as finalidades, as metodologias, os conteúdos para cada ano do Ensino Fundamental, foram sistematizados nestes Parâmetros Curriculares. Desde a criação e divulgação pelo Ministério da Educação dos Parâmetros, estes têm sido objeto de estudos de vários pesquisadores e atualmente é o documento oficial que instrui, além de prescrever o quê, como e por quê se ensinar História e Geografia. No entanto, como no decorrer da investigação constatamos que o município de Jaguarão possui documento próprio, criado a partir das considerações dos Parâmetros e constituindo o referencial utilizado por todas as escolas, nossa opção foi analisar esse documento, por ser o material cujo acesso todas as docentes têm. Ele é o currículo.

No Uruguay a partir da Lei 18.437, também os conteúdos, as metodologias e concepções de história e geografia foram revistos. Isso está expresso no Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008. Nesse documento é possível constatar a incorporação de perspectivas teóricas dessas disciplinas. A história por exemplo, não é mais vista como narrativa de fatos, mas como História das mentalidades e História problema, que aportam para a compreensão dessa área de conhecimento como realizações de muitos homens e não apenas pelos heróis; também, para o estudo dos comportamentos das pessoas – em diferentes tempos e espaços – diante dos acontecimentos, bem como, a vida cotidiana e a vida privada. Esse enfoque redireciona o ensino de história para a multiplicidade de sujeitos, atores da história, redimensionando os objetos de seu estudo. Isso, conseqüentemente produz efeitos no ensino de história requalificando-o como um espaço de representações diversas. Na

Área de Conhecimento Social, que engloba geografia e história, nos objetivos para os anos iniciais (do primeiro ao sexto ano) constatamos a preocupação como a identidade. Assim está resumido nos objetivos gerais: “construir normas de convivência, respeito pelas diferenças, cooperação, solidariedade e participação na vida democrática; potencializar a formação de um sujeito situado com uma identidade nacional e latino-americana” (CEP, 2008, p.107). Pelo caráter de oficialidade e pelo fato de ser norteador teórico e metodológico para as práticas escolares, esse documento foi objeto de análise nessa investigação.

Consideramos que o ensino tanto de história, quanto de geografia, mobilizam, investem, seja através das memórias, das fontes orais, documentais, dos mapas, na produção discursiva das identidades, das diferenças, em tempos e espaços diversificados. Portanto, justifica-se a escolha, primeiro, pelos conteúdos ensinados nessas áreas e segundo, pelo fato de se ensinar história e geografia local a partir do quarto ano de escolarização nos países citados. Nosso objetivo foi captar neste espaço de fronteira, nos currículos escolares (documentos oficiais, fontes orais, observações) suas singularidades, o movimento, atentando para aquilo que produz a identidade e a diferença.

Entrevistamos as professoras e coordenadoras do referido Projeto, no Brasil e no Uruguay e também as professoras que lecionam nas classes do quarto e quinto ano destas escolas. No Brasil, as docentes do primeiro, segundo, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos e no Uruguay, nos primeiros, quarto e quinto anos da Educação Primária. As entrevistas constituíram o corpus de análise, uma vez que “orientam a apreensão e a descrição dos significados culturais dos grupos estudados” (ANDRÉ, 1997, p. 04). Nortearam as entrevistas os seguintes eixos: Educação e integração na fronteira do Uruguay com o Brasil, culturas na fronteira, ensino de história e geografia com ênfase no local, interação entre Brasil e Uruguay via Projeto Bilíngue.

Em resumo: trabalhamos com uma diversidade de depoimentos – professores e gestores – e uma diversidade de fontes, tais como, observações das celebrações e análise de documentos oficiais. Analisamos os Conteúdos Programáticos de Estudos Sociais da Secretaria de Educação de Jaguarão (SME, 2008), pois este último, como já dissemos é o principal suporte utilizado pelas docentes desse município para o ensino de todas as

disciplinas. No Uruguai, o Programa de Educación Inicial Y Primaria (CEP, 2008), a análise centrou-se nos conteúdos referentes à Área de Conhecimento Social, História e Geografia devida à importância destas áreas para a formação das identidades, como já afirmamos. Todos esses textos, vistos como discursos que constituem os objetos de que falamos, contribuíram para pensar na constituição de um modo de ser brasileiro e de ser uruguaio.

Na diversidade de fontes – orais e escritas – com as quais trabalhamos arqueologicamente, emergiram os enunciados constitutivos de um discurso sobre a identidade nacional e cultural na fronteira, sendo que muitas vezes estas se misturaram.

Pensamos a fronteira como zona de contato, portanto, comparar não constituiu nosso objetivo, mas observamos, que pelo currículo, emergiram singularidades dentro de outras singularidades, compondo as identidades e as diferenças nesse espaço. Estas são produzidas nos e a partir dos currículos, sendo que a identidade nacional é relevante nestes discursos.

1.3- “Ninguém sabe tudo, porque não há um tudo para se saber¹¹”

Nesse momento, outras composições ou reatualizações contribuíram para a definição de um campo teórico e metodológico investigativo. Referimo-nos a um novo caminho, no qual os estudos pós-modernos, principalmente, aqueles dedicados a pensar a pesquisa como um campo de possibilidades, descaminhos – não tanto a certeza, mas a dúvida – possibilitou-nos garimpar. Por esse viés, Bujes (2002, p. 17) deu-nos mais convicção, quando afirma: “a opção por tratar de determinadas questões, segundo um determinado enquadramento teórico específico, circunscreve possibilidades, indica caminhos, acaba por orientar as direções da investigação”.

Compartilhamos das idéias de Corazza (2002, p. 123, grifo da autora), para quem: “não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser, para nós, significativa”. Os métodos não estão desvinculados da teoria e não é a metodologia a definidora do objeto, e sim o contrário. É no percurso, no estudo do objeto, que definimos o método.

¹¹ GEERTZ, C. *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Tradução, Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001. p. 124.

Por esse caminho, Veiga-Neto (2002a, p. 36) indica que para os pesquisadores e pesquisadoras é impossível o distanciamento e assepsia metodológica ao lançar seus olhares sobre o mundo. Somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que tantas vezes queremos modificar.

A teoria de Foucault nos ofereceu um aporte também metodológico, foi a partir das leituras realizadas que os caminhos foram traçados. Tentamos fugir dos esquematismos tradicionais, como pontua Veiga-Neto (2010, p. 45), que nos aprisionam. O autor sublinha que trabalhar com Foucault significa pensarmos em método como experiência e como prática, e teoria como uma organização de mapas que nos indica os melhores percursos, nos auxiliando a percorrer da melhor forma esse caminho, traçado na experiência.

Optamos pela análise do discurso segundo perspectiva foucaultiana, baseando-nos principalmente nas obras: *Arqueologia do Saber*¹² (2002), *A Ordem do Discurso*¹³ (2009), sem desconsiderar outras de grande importância: *As Palavras e as Coisas* (1992), *Microfísica do Poder* (2011) dentre outras.

Na versão arqueológica, como opera Foucault (2002), o discurso não pode ser delimitado ao texto, às palavras, tão pouco a objetos. Ele é a um só tempo propagação e remanescência. Ele é um campo de opções possíveis, várias arquiteturas que se excluem, aparecem lado a lado, ou cada uma por vez. Também pode ocorrer de arquiteturas coerentes não aparecerem, não porque não existam, mas pelo fato de que ao descrever esses jogos, há sem dúvida, a questão das escolhas, e estas sempre são feitas a partir de um campo teórico, afinamos ou desafinamos com determinados pontos. É uma decisão que sempre se toma levando-se em consideração que são provisórias, circunstanciais. Fiss e Mutti (2011, p. 646), analisando a materialidade discursiva nas pesquisas em educação, indicam que estas “implicam gestos de leitura, supondo

¹² A Primeira edição dessa obra é datada de 1969. Foi particularmente nela que o filósofo explica como por meio da arqueologia, na modernidade nos tornamos o que somos, sujeitos do conhecimento e ao mesmo tempo assujeitados a ele. O autor se dedica em isolar o nível das práticas discursivas, formulando as regras de sua produção e transformação. O próprio termo arqueologia nos remete a escavações. “Escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados”. VEIGA-NETO, A. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 54.

¹³ Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Título original: *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970.*

descrição e interpretação. E como cada gesto está envolvido num processo de interpretação, este trabalho representa leituras, respingando um coletivo de autorias”.

Por outro lado, como argumenta Geertz (2001, p. 124), “não há um tudo para se saber”, o que não impede nem limita a ação do conhecer, muito pelo contrário, avança a possibilidade de olhar, mas um olhar que se pretende amplo, sem ser geral, que se pretende plural sem perder particularidades não se limitando ao plausível, mas que fundamentalmente não tenha a pretensão de esgotar o tudo a se saber do objeto pesquisado, basicamente porque não há um tudo para se saber.

1.4- Cultura, identidade e discurso

O conceito de cultura, na atualidade adquire outras significações passando a ter uma ligação, não apenas a modos distintos de se viver, mas a valores compartilhados por grupos, por comunidades e por nações. Compreender esse conceito, constituiu um dos pontos importantes dessa investigação, pois cultura, identidade e diferença estão estreitamente relacionadas, um compondo o outro e vice versa. Em Jaguarão e Ríó Branco, como em outros lugares, esses significados compartilhados têm efeitos práticos, reais, são representados de muitas formas e independentemente dessas comunidades se situarem geograficamente, de lados distintos da linha imaginária, entrelaçaram-se, hibridizaram-se.

Portanto, tratamos a cultura, aqui neste contexto, ao modo de Hall (1997b, p. 2) de forma mais especializada. Para entendê-la é preciso, então, pensá-la em conexão ao significado. Cultura refere-se a significados compartilhados e depende de seus participantes interpretarem o que está acontecendo em torno deles e fazer sentido do mundo, de maneiras aproximadamente semelhantes. A cultura é um processo, um conjunto de práticas. Em qualquer uma há sempre múltiplos significados sobre qualquer tema e mais de um modo de entendê-lo ou representá-lo. O primeiro aspecto que representou uma virada cultural incide sobre a maneira de se ver a cultura. O segundo, sobre a produção desses significados. Estes, sejam dos acontecimentos, dos objetos, da língua, existem na medida em que as pessoas o produzem. São produzidos em uma multiplicidade de locais e circulam por processos e práticas diferentes (circuito

cultural). Na ação atribuímos significado aos valores, aos sentimentos, à língua, aos hábitos etc..

Os significados são produzidos, circulam e funcionam como a linguagem e esta, por sua vez, opera através da representação, dando sentido àquilo que somos, à própria identidade. Podemos dizer, ao modo de Woodward (2000, p.17) que a representação é um processo da cultura, no qual as identidades sejam individuais ou coletivas, são formadas, isso passa pelo funcionamento dos sistemas simbólicos cujos elementos nos possibilitarão dar respostas para as seguintes questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? O que eu quero ser?

A representação, então, funciona através da linguagem sendo central para o processo através do qual o significado é produzido. Não obstante, qualquer tentativa de fixar o significado sempre escapa, frustrando as tentativas de domesticá-lo, diz Silva (2001).

Tal constatação nos conduziu a pensar a cultura como uma luta em torno de significados e estes são produzidos por meio da linguagem. Esta, seja falada, escrita, ou materializada em gestos e objetos tem papel importante, não pelo que ela é, senão pelo que faz, pois ela constrói e transmite significados – produz identidades e por conseguinte, diferenças. Estes significados, por sua vez, são sempre contingentes, limitados por situações históricas, políticas e culturais de sua produção. Nestes termos, a linguagem torna-se fundamental para o significado, pois é o meio pelo qual os pensamentos, as idéias e os sentimentos são representados na cultura. A linguagem, então, fornece um modelo geral de como a cultura e a representação operam. No caso da abordagem discursiva, ao se referir a este processo de operacionalização da linguagem, a importância não reside tanto em como ela incide sobre a cultura e a representação, mas sim, com a função mais ampla do discurso sobre a cultura. O importante é compreender os efeitos e conseqüências da representação. Nesse processo há circularidade de significados numa mesma cultura, “formações discursivas sobrepondo-se, desde as quais nos arrastamos para criar significado ou para expressar o que pensamos” (HALL, 1997b, p. 07-08).

Por este caminho, há três teorias que tratam da representação: o enfoque reflexivo, no qual “o sentido é pensado como que está no objeto, na pessoa, na idéia, ou no evento do mundo real, e assim a linguagem funciona como espelho que reflete o

verdadeiro sentido como ele existe no mundo”; o enfoque intencional: “sustenta-se que é o autor quem impõem seu sentido único sobre o mundo através da linguagem. As palavras significam o que o autor pretende que signifiquem”; e o enfoque construtivista: propõe que nem as coisas em si mesmas, nem nos usuários individuais da linguagem podem fixar o sentido da língua pois “as coisas não significam: nós construímos o sentido, usando sistemas de representação – conceitos e signos” (HALL, 1997b, p. 09-10).

A representação é uma prática, mas o sentido depende não da qualidade material do signo, senão de sua função simbólica. Atualmente existem trabalhos que têm dado mais atenção à representação como fonte da produção do conhecimento social. Foucault, por exemplo, muito contribuiu para um novo enfoque sobre o problema da representação. Para o autor, o discurso é um sistema de representação e todas as práticas possuem um aspecto discursivo. Foucault (2002, p. 56), afirma que o discurso é uma prática e não pode ser definido como um conjunto de signos, uma vez que, como prática, ele forma, constitui os objetos de que fala, assim como atualiza o objeto de que fala, produz efeitos de verdade, faz funcionar como verdade. Os objetos são produzidos no e pelo discurso e não há nada que seja fora do discurso.

1.5- A análise do discurso

A análise do discurso, como dizem Charaudeau y Maingueneau (2005, p. 32), é um estudo relativamente recente. Somente em meados dos anos 60 do século passado podemos constatar a existência de correntes que modelaram o atual campo dessa análise. Dentre muitos, os autores destacam: a etnografia da comunicação (Gumperz y Hymes, 1964), a análise conversacional (Garfinkel, 1967); M. Foucault (1969,b) com os estudos sobre os dispositivos enunciativos, ou a de M. Bajtin, particularmente o que se refere aos gêneros de discurso e a dimensão dialógica da atividade discursiva.

Como pontuam os autores (2005), o campo que integra hoje a análise do discurso é bastante diversificado. Há analistas que são mais sociólogos, outros mais lingüistas, outros psicólogos. Diversificação dada inclusive pelo diálogo que hoje existe entre as diferentes disciplinas que trabalham com análise do discurso e suas respectivas correntes. Eles apontam alguns pólos: 1) os trabalhos correspondentes à interação social; 2) os estudos das situações de comunicação lingüística, os gêneros do discurso;

3) os trabalhos que falam sobre o funcionamento dos discursos, conforme as condições de produção do conhecimento ou de acordo com posicionamentos ideológicos; 4) e por fim os estudos sobre as marcas de enunciação. De inspiração foucaultiana, nossa análise investiu nos estudos sobre o funcionamento dos discursos curriculares nas escolas de fronteira. Foucault (2002) utiliza os termos discurso e enunciado de forma equivalente. Discurso como conjunto de enunciados, grupo individualizável de enunciados são algumas delas (2002).

Seguindo Dreyfus e Rabinow (2010, p. 24), estes afirmam ser a Arqueologia “uma teoria sobre o discurso – ortogonal a todas as disciplinas, com seus conceitos aceitos, sujeitos legitimados, objetos inquestionados e estratégias preferidas que produzem afirmativas justificadas de verdade”. Os autores (2010, p. 15) também afirmam ser de suma importância as obras de Foucault para a compreensão da situação atual da nossa sociedade: “além dos dossiês e da própria consciência de qualquer época, existem as práticas historicamente organizadas que tornam possíveis, dão sentido e situam em um campo político esses monumentos do discurso oficial”. Os monumentos a que os autores fazem referência são as biografias oficiais e as opiniões comumente aceitas como se fossem verdades transparentes.

Charaudeau e Maingueneau (2005, p.57), ao analisarem as contribuições teóricas de Foucault afirmam ser o discurso “um artefato construído para e por um procedimento de análise cuja tarefa será localizar e configurar os enunciados, dentro de um espaço e tempo determinado, como arquivos”.

Como fazer isso, localizar e analisar o discurso como arquivo, como espaço de dispersão e subsistência? Como individualizá-lo? É preciso descrever as instâncias de sua realização, estudá-lo em relação a outros que lhe são contemporâneos e vizinhos; é preciso estudar “a economia da constelação discursiva à qual ele pertence” (FOUCAULT, 2002, p. 74). Estes discursos também podem estar organizados em forma de oposições, complementaridade, analogias. Por exemplo, quando falamos em discurso sobre a educação, este independentemente da época, está estruturado por inúmeras analogias recorrentes. Nos discursos curriculares que funcionam nessa fronteira, independente do nível teórico e da época, está repleto de analogias que nos conduziram a outros pontos. É o caso do discurso sobre a cultura, que nos levou até a identidade fixa, original, de pertencimento e à diferença cultural.

Nesse jogo, diz Foucault (2002, p. 74), há princípios de exclusão e admissão, no interior dos enunciados, há encadeamentos enunciativos, grupos e organizações de objetos possíveis ou não, “mas que são excluídos por uma constelação discursiva de um nível mais elevado e de maior extensão”. Uma formação discursiva é fundamentalmente lacunar, porque está condicionada ao sistema de formação de suas escolhas e “uma vez retomada, situada e interpretada em uma nova constelação, uma dada formação discursiva pode fazer aparecerem possibilidades novas”.

É possível individualizar uma formação discursiva se conseguirmos demonstrar que todas se originam por meio de um mesmo jogo de relações. Portanto, faz-se necessário vê-la na sua dispersão e remanescência – princípio de dispersão e repartição dos enunciados: o que pode e deve ser dito, a que domínio corresponde e qual a posição se ocupa nesse domínio. “A regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa” (FOUCAULT, 2002, p. 135).

Os enunciados, por sua vez, não se restringem a sentenças. Mapas podem ser enunciados se são utilizados como representação de uma área geográfica, tão pouco se limitam a atos de fala, não são proposições, eles apresentam diferentes condições de verdade, dizem Dreyfus e Rabinow (2010, p. 58-59).

Descrever a especificidade do enunciado e ao mesmo tempo suas próprias dimensões, demarca as formações discursivas. Em outras palavras, conduzem à individualização da formação discursiva. Os discursos com os quais trabalhamos estão repletos de formações discursivas que validam algumas coisas e outras não.

O que fizemos? Individualizamos esses conjuntos, como práticas discursivas que modificam os objetos por ela relacionados. Como pontua Foucault (2002, p. 83), “essas relações não exercem seus efeitos apenas no discurso; inscrevem-se também nos elementos por elas articulados uns aos outros”. Espalham-se e dispersam-se nos conteúdos programáticos, nos guias curriculares, nas entrevistas das professoras. Uma matriz de sentido onde as pessoas se identificam com o que está dito, uma vez que para elas o que é afirmado, os atos enunciativos, lhes são peculiares, próximos, comuns. Isso se relaciona a determinados regimes de verdade de determinados tempos, pois como ensina o autor, o discurso é fragmento da história, unidade e descontinuidade atravessado pelos problemas que o cortam e o transformam.

Por outro lado, o que são as coisas ditas está atravessado por relações de poder-saber. Dessa maneira chegamos ao conceito de prática discursiva. Prática discursiva não pode ser confundida com ideias, expressões, mensagens escritas, faladas. Então, pode ser assim conceituada: “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2002, p.136).

O que o autor denomina práticas discursivas, vistas em determinado tempo e sociedade, dentro de um determinado campo, constituem as formações discursivas. Essas se referem a tudo aquilo que é dito sobre determinado objeto. Assim, na fronteira Brasil e Urugua, as identidades nacionais são formadas por uma série de discursos – curriculares, pedagógicos etc. – que as compõem e as reatualizam. Esses discursos estão em jogo, trazem consigo as situações e as posições dos sujeitos que falam sobre ele. De outra forma, trazem as marcas institucionais, históricas, culturais e políticas.

O enunciado, por sua vez, difere das palavras, frases, proposições, não é imediatamente visível, não é apresentado de forma manifesta e só pode se referir a coisas ditas, na singularidade que as fazem existirem. Por isso, sublinha Foucault (2002, p. 113), o enunciado supõe outros, coexiste com outros, “efeitos em série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis”, posições a ocupar. O enunciado é um acontecimento e como tal está situado em um jogo complexo de relações, associados a outros enunciados; estas relações se caracterizam por sua transversalidade, correspondência e complementaridade. Descrever um enunciado, então, é dar conta basicamente desse emaranhado de relações e correlações; é tentar individualizá-lo como formação discursiva, como uma rede que captura até certo espaço mas não totalmente, dado a infinitude, produtividade do discurso, que ao ser acionado, produz arquiteturas possíveis que excluem outras ou estas não aparecem.

A análise enunciativa é uma análise histórica, mas que não busca o encoberto, pelo contrário, busca de que modo existem. Coloca em jogo possibilidades de aparecimento deste ou daquele discurso. Está inscrita nos dispositivos de uma época, da nossa época, se ramificando, se espalhando por outros tantos enunciados de determinadas formações discursivas como, por exemplo, a pedagogia, a psiquiatria, a psicologia, ativando outros enunciados de outros tantos discursos. Uma análise desse

tipo busca nos documentos não a verdade encoberta, mas porque o que está dito aqui dessa forma, desse lugar, não poderia ser diferente. Na análise arqueológica a noção de discurso em sentido pleno é assim definida por Foucault (2002, p. 135):

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar [...] na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência.

Qual o papel do arqueólogo? O trabalho arqueológico supõe estabelecer relações entre campos discursivos distintos ou não, para, assim, deles extrair enunciados e seguir colocando-os em relação uns com os outros, multiplicando-se as possibilidades arquitetônicas. É buscar nas instâncias enunciativas, nos enunciados, ao redor, dentro, no entorno, na equivalência, na incompatibilidade, nas margens, os discursos que formam a identidade nacional na fronteira.

Fischer (2001), ao trabalhar com análise do discurso numa perspectiva foucaultiana, nos diz de seu interesse, não pela adolescência em si, como objeto, mas os discursos que foram condicionando um modo de ser adolescente; e onde estão esses discursos. Dispersos em materiais distintos e ditos também por pessoas que estão autorizadas, porque detém conhecimentos, são respaldadas cientificamente para dizer coisas sobre determinados assuntos.

No caso dos currículos, para escolas de fronteira, o que buscamos? Não tecer comparações, diferença entre um e outro currículo, entre brasileiros e uruguaios, mas o que se passa entre Uruguay e Brasil por meio dos discursos e o que isso faz, pois o discurso é produtivo. Quais identidades são formadas pelos currículos e se essas conformam um modo de ser uruguaio e brasileiro. O que está em jogo nesses currículos? Viver e conviver com um país vizinho, que geograficamente está separado, mas cujo fluxo cultural é constante, que fala língua diferente, mas ao mesmo tempo se encontra em portunhol.

Porque pensamos que a identidade nacional está em evidência? Porque em se tratando dessa fronteira as pessoas têm que marcar sua nacionalidade todo o tempo dizendo, por ações, rituais, falas, textos, o que são e, por isso, o que não são. Em diferentes situações as pessoas marcam essa diferença, e como identidade relaciona-se com esses processos de marcação da diferença, nosso olhar incidiu na materialidade

discursiva que compõe esse cenário – foco. A identidade em si não é o foco, mas como ela é produzida nos discursos e pelos discursos e o que essa posição faz.

Nessa análise arqueológica individualizamos os ditos agrupando-os em unidades e dispersões, observando os princípios de correspondência e complementaridade. Multiplicamos a realidade da coisa dita e encontramos unidades dentro e a partir das dispersões. Esse exercício nos permitiu ver várias formações discursivas concorrendo nessa fronteira para a identidade – produção do sujeito fronteiriço: 1) o discurso nacionalista, dispersos nos Programas e entrevistas tanto do Uruguay quanto do Brasil; 2) o discurso da integração no Projeto Bilíngue de Escolas de Fronteira e no Programa do Uruguay; 3) o discurso do diferente – processo pelo qual o outro é nomeado a partir da falta – a cultura diferente ou a outra cultura, a língua diferente ou a outra língua, os hábitos, a organização escolar e curricular – espalhado nas entrevistas, gerando, um processo de diferenciação ou de diferença. Cabe ressaltar que está contido no discurso da diferença a diferença enquanto processo, nunca definitivo.

1.6- Discursos, posições, currículos

Esses discursos foram localizados em práticas diversas, como na pedagogia, nos Programas e se reúnem, nem sempre de forma coerente, na formação de determinadas verdades. Os sistemas de ensino determinam funções, assim como os limitam. Quando começamos a questionar as professoras sobre culturas nessa fronteira, vieram à tona as identidades, os modos de ser uruguaios e brasileiros que estes discursos engendram.

O contato nessa fronteira é contínuo, marcado pela porosidade, pela permeabilidade, ou seja, estamos em um local onde apesar dos limites geográficos, essas comunidades estão impregnadas de conteúdo cultural, social etc. Aqui as disputas territoriais foram várias, desde o século XVIII. O que se passa agora é que nesse território, ainda é forte a marcação identitária. Marcação esta confundindo aqueles que passam por esse local, pois ora se está dentro do Brasil, ora se está fora, seja pelo limite geográfico, sensível e mais visível, quando atravessamos a Ponte Mauá, que ao mesmo tempo divide e unifica ambos os países, seja pelo idioma, principalmente no comércio no entorno do Rio Jaguarão e da referida Ponte; seja o próprio sujeito, o habitante da fronteira, exposto a esse entrecruzamento de línguas faladas e escritas.

Nas entrevistas há posição nacional, há posição que marca as diferenças, há posições que integram. Há várias identidades ou posições identitárias concorrendo nos discursos educacionais, tanto no Brasil quanto no Uruguay.

Nas entrevistas e nos documentos oficiais temos uma confluência de discursos cuja identidade local é também a identidade nacional. A identidade integracional é contraditória, pois ao mesmo tempo em que há uma produção de um discurso da integração, há também o discurso da separação.

Consideremos alguns pontos sobre as entrevistas antes de prosseguirmos. Primeiro, são docentes de uma dada nação – Brasil ou Uruguay –, quer queiram ou não, nasceram brasileiras ou uruguaias e se fazem brasileiras e uruguaias, pois a identidade nacional é uma construção discursiva. Segundo, ao mesmo tempo são professoras de um local determinado, de Jaguarão ou do Ríó Branco. Terceiro, são professoras entre nações e, para além da nação de nascimento, se hibridizaram, são sujeitos de onde?

Na análise arqueológica identificamos então pelo menos três formações discursivas nessa fronteira, a partir do material analisado: 1- a identidade nacional e local, 2- a identidade integracional, 3- a identidade “entre”, que pode ser ambivalente e híbrida. Então, a partir dessas formações, temos a diferença – o que se passa entre – e o diferente, marcadores de identidade, o que somos e o que não somos compondo os discursos. Multiplicam-se os discursos. Não é possível falar dessa fronteira sem falar de integração, separação, identificação, nacionalismo, tudo isso, nesse intrincado jogo discursivo, nos auxiliou na compreensão dos currículos em uma zona de contato, pelo menos do ponto onde analisamos, considerando que, nesse jogo também está presente a construção discursiva do que é ser da fronteira.

Nós consideramos nessa análise que os discursos educacionais, através das disciplinas de Geografia, de História e do Projeto promovem a não hibridização. Essas práticas tentam construir identidades fixas, que por vezes escapam.

Baseando-nos em Foucault (2009, p. 36), tanto no plano político quanto educacional, existem algumas verdades que têm mais estatuto de verdade. Por isso, quem diz, de onde se diz, e a partir de qual estatuto anuncia, tem mais força de verdade que outros campos. Assim sendo, as disciplinas, aqui entendidas como conjunto de saberes, ao mesmo tempo em que fixam papéis, delimitam o próprio campo de ação. O caso no qual investigamos, a Geografia, a História e o Projeto, através dos

conhecimentos que lhe são inerentes, têm um estatuto de verdade, fazem funcionar determinados discursos como verdadeiros. O campo da Geografia, por exemplo, determina os limites (fixa os lugares, as pessoas e os territórios). Essa forma de fixar é um discurso potente e produtivo, pois fez e faz coisas nessa fronteira, uma vez que define lugares, e com isso comportamentos: nós somos daqui e o outro é do lado de lá, ou vice-versa. Esses limites já nos dizem o que somos e o que não somos, nos estrangeiriza.

Na História, e através da História, os nacionalismos são construídos. O uso dessa disciplina para construir um discurso nacional é uma relação de saber-poder. O discurso, entretanto, diz Foucault (2009, p. 57-58), se efetiva no âmbito da materialidade, que é ao mesmo tempo efeito; “possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material”. A nacionalidade, por meio de outros discursos, como a Cidade Heróica, a origem da identidade nacional uruguaia por meio do herói Artigas, falam e fazem falar, são potentes na afirmação das identidades nessa zona de contato.

No Projeto – que conduz o ensino da língua portuguesa no Brasil e da língua espanhola no Uruguaia – a preocupação reside em seguir regras e estruturas gramaticais, ao mesmo tempo em que exclui os outros pelo não domínio de uma determinada língua. Produz-se pela língua pertencimentos nacionais e culturais. Todos esses discursos são potentes na medida em que investem na produção discursiva da diferença, produzem as diferenças entre brasileiros e uruguaianos, como veremos no decorrer da tese. Eles estão dispersos nas falas das professoras e nos documentos oficiais.

O lugar de onde falamos, o espaço do discurso por nós selecionado foi o do currículo escolar, como já pontuamos, por entendermos e compartilharmos que esse espaço está repleto de significados e práticas discursivas e não discursivas. Ao descrever os enunciados que circulam nesse espaço verificamos que neles se produzem formas de ser brasileiro e uruguaio. Produzem-se identidades culturais e nacionais que marcam as formas de pertencimento.

Dentro dessa perspectiva do funcionamento dos discursos há também a autoria – quem tem autoridade para dizer e porque o que é dito por determinados grupos se torna verdade. Essa questão do autor não se refere apenas àquele que diz ou escreve; o autor é

visto, nesse contexto, como o agrupamento do discurso, diz Foucault (2009). Na Idade Média, o autor é algo indispensável, pois era a referência à verdade. Desde esta época, essa maneira de ver o autor não cessou, muito pelo contrário, ela se ampliou. No entanto, agora se pergunta de onde vem, quem os escreveu. Outro ponto nesse campo é o referente às regras dos discursos, porque determinados discursos são legitimados e outros não. O que se exclui e o que é considerado verdadeiro e também quem diz e de que lugar se diz, quem está autorizado a falar, qualificado para fazê-lo.

A forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que deve possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interpretação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciado); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos (FOUCAULT, 2009, p. 38-39).

O ritual seria a repetição e tudo mais que o acompanha. A encenação, a organização, a rememoração e a confirmação que cada um ocupa um lugar nessa repetição. Os documentos oficiais têm essas características discursivas, determinam papéis, comportamentos, dos quais alguns têm mais autoridade para falar e fazer falar.

O discurso político curricular fala e as professoras também falam por meio dele. As professoras, através de suas entrevistas, também são autoras e têm autoridade para falar, são pedagogas formadas pelos centros de educação, também autorizados a falarem. Como podemos ver, os discursos e os sistemas educativos estão imbricados. Foucault (2009, p.44) assim sublinha: “todo o sistema de educação [ou seja, o funcionamento, que cabe aqui as leis, os livros textos, as políticas, os sujeitos, tudo faz parte da engrenagem que faz o discurso funcionar] é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Os sistemas de educação são constituídos de saberes e poderes, nos quais os discursos mantêm-se, apropriam-se, modificam-se, distribuem-se. Todo sistema de ensino ritualiza a palavra, fixa e reforça papéis para os sujeitos. Limita e exclui saberes. Por outro lado, não há o sujeito do discurso, o que se tem são diversas posições do sujeito e este fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica. Não é pluralidade de sujeitos, mas pluralidade de posições e de funções possíveis, argumenta

Foucault (2009, p. 58). Por este caminho, nos ensina Woodward (2000, p. 55-56), “os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades”.

1.7- Em resumo, o que fizemos

Através de fontes orais e escritas e observações no campo de trabalho analisamos os discursos e sua dispersão semelhantes a um conjunto de flechas que, ao serem arremessadas, se disseminaram por vários locais atingindo vários pontos. Essa investigação foi realizada em contexto determinado, escolas de fronteira que fazem parte do Projeto Bilíngue. Essa escolha deveu-se ao fato de que estas escolas estão em contato já há dois anos. Suas professoras convivem, interagem por meio dos planejamentos e encontros mensais.

Pautamo-nos nas variedades discursivas presentes nos currículos, sendo que as entrevistas foram realizadas com professoras e gestoras das escolas de Ríó Branco e de Jaguarão – que permitiram sua gravação, transcrição e uso na tese. Cada entrevista precisou ser minuciosamente transcrita e o tempo de duração variou em torno de uma hora e vinte minutos. Primeiramente levantamos uma série de tópicos assim resumidos: identidade cultural, identidade nacional, identidade integracional, identidade entre. Estas se diversificaram em diferentes enunciados nos quais trabalhamos suas dispersões e remanescências. O que foi verbalizado pelas professoras foi dito a partir de um lugar, portanto levamos em consideração que essa posição se insere na formação discursiva que as constituem. A posição que ocupam é efeito e produz efeito, se retroalimenta, em outro sentido, o discurso pedagógico forma as identidades e é formado por elas.

Em, *Lidando com as Ferramentas de análise*, apresentamos o nosso tema de análise e o campo teórico no qual transitamos. Discutimos sobre identidade, diferença e multiculturalismo, aprofundamos estes conceitos, balizadores de toda a pesquisa e chegamos aos currículos, aqui entendidos como discursos que criam identidades e portanto, responsáveis para nos tornamos o que somos e o que não somos. Para tanto, os Estudos Culturais tiveram significado relevante.

Para além da linha divisória: discurso e identidade, realizamos uma leitura dos documentos oficiais que embasam as ações e as posições das docentes que atuam nas escolas de fronteira. Nos discursos constatamos uma tensão entre a identidade nacional, regional e de grupo. Nos capítulos seguintes seguimos operando com os documentos em interface como as entrevistas.

Em *Identidade e Discursos*, trouxemos os discursos das professoras que não atuam no Projeto Bilíngue, mas lecionam nessas escolas. Elas apresentaram suas posições com relação à cultura, ao ensino de história e da geografia. O currículo ou seu discurso foi desenhado como turístico e a diferença nacional é uma pedagogia que cria posições para o civismo. Os símbolos nacionais amplamente utilizados ressignificaram essas posições nos currículos. Posições que as docentes assumem e provocam seus alunos a assumirem. As repetições desses atos discursivos, ao que tudo indica, dificultam a desnaturalização desses discursos. A formação discursiva recorrente nos conduziu a afirmar que nesses textos o grande mote é a busca por uma unidade, tanto territorial, quanto nacional, como é visível no trabalho com mapas e simbologia, além de um profícuo trabalho de atividades direcionadas a memória histórica como efemérides e ações de grandes heróis, que o currículo dessas escolas continua a recriar através dos ritos.

Não somos nós, de uma forma ou de outra, estrangeiros? O Projeto Bilíngue de Escolas de Fronteira, discutimos os efeitos do discurso do referido Projeto, efeitos do e no Projeto, contrastamos com as entrevistas das docentes que falam sobre a experiência de ensinar a língua materna em outro país. A língua identifica e é considerada nos discursos como a identidade, diferenciando um país do outro. Nesse contexto, diferenças culturais e nacionais são interpretadas como fixas como se fossem definitivamente estabelecidas. Há um discurso que concebe o país de origem de nascimento como homogêneo, em termos culturais, e a diferença da língua tem forte entonação nesse discurso.

Perpassando todos os capítulos estão presentes as observações realizadas durante dois anos, entre conversas com as professoras, as gestoras e os alunos, participações nas reuniões do Projeto Bilíngue, nas comemorações do nascimento de Artigas, rituais de abandeiramento e Bicentenário da Independência do Uruguay bem como as comemorações e atos cívicos do lado brasileiro.

2- LIDANDO COM AS FERRAMENTAS DE ANÁLISE

2.1- Multiculturalismos

Como assinalamos anteriormente temos como pressuposto que a delimitação geográfica entre Brasil – cidade de Jaguarão – e Uruguay – cidade de Río Branco – é um espaço multicultural onde na convivência seus habitantes partilham de aspectos comuns, constroem uma vida em comum. Mas para pensarmos nessa fronteira como espaço multicultural, também é necessário observá-la como local produtor de diferença e de identidade.

Stuart Hall (2006) afirma que as sociedades multiculturais não são recentes na história. A partir do século XIX, por exemplo, as lutas pela descolonização e independência nacional geraram os novos Estados-nação, também multiétnicos e multiculturais, emersos numa variedade de tradições étnicas, culturais ou religiosas. Mesmo assim, todos possuíam uma característica em comum: eram culturalmente heterogêneos. Nas sociedades, atualmente, o multiculturalismo revela outros contornos. Nesse contexto, novas formas de convívio são produzidas e se relacionam a migrações, deslocamentos geográficos, subjetivos e culturais. Esses novos contornos têm atingindo de diferentes maneiras as populações globais, muitas vezes, desencadeando conflitos identitários, extermínios, racismos e xenofobias. Estes processos de deslocamentos, migrações de povos para outros territórios geográficos, a diáspora, têm revelado novos etnocentrismos e nacionalismos. Estes contatos geram conflitos e resistências de múltiplas dimensões, contribuindo na formação e transformação das identidades culturais.

Ultimamente, torna-se praticamente impossível falar de apenas um multiculturalismo, além do que esse – ismo – tende a transformá-lo em doutrina política. Contudo, como discute Hall (2006, p. 50), o multiculturalismo “não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégia sempre inacabados”.

Há distintas sociedades multiculturais, como há distintos multiculturalismos¹⁴. Seguindo McLaren¹⁵ (2000, p.113-111, grifos do autor), há o multiculturalismo conservador ou empresarial, que “disfarçam falseadamente a igualdade cognitiva de todas as raças e acusam as minorias malsucedidas de terem ‘bagagens’ culturais inferiores”. Essa perspectiva está presente nas “visões coloniais em que as pessoas afro-americanas são representadas como escravos e escravas, como serviçais e como aqueles que divertem os outros” (idem, ibidem). Para o autor, isso é o resultado das políticas colonialistas da supremacia branca ainda fortemente arraigada na sociedade estadunidense.

Outra versão refere-se ao multiculturalismo liberal. De acordo com Hall (2006, p. 51), essa concepção “busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível [...] a sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.” Para McLaren (2000, p. 119), esse multiculturalismo busca apregoar “[...] que existe uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais”. Nessa versão, ainda segundo o autor, existe “igualdade intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista”. Entretanto, o que notamos é uma falsa igualdade, principalmente com relação aos direitos sociais, econômicos e educacionais. A distribuição de oportunidades, o acesso de grupos negros e latinos, por exemplo, são extremamente desproporcionais.

¹⁴ Sobre distintos multiculturalismos e diferentes versões sobre esse tema, fazemos referência às análises de BANKS, J.; BANKS, C. (1997) *Multicultural education: issues and perspectives*; ZIZEK, S. (1998) *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*; PIERUCCI, A. (1999). *Ciladas da diferença*, dentre outros.

¹⁵ Na dissertação de mestrado intitulada: “formação de professores/as de história e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores/as/”, a pedagogia crítica e multicultural, discutida por McLaren no livro *Multiculturalismo Crítico* norteou nossas análises. Em nossas incursões sobre o multiculturalismo, esse autor possibilitou-nos compreender as experiências pessoais e profissionais de professores do ensino superior que lidam com a diversidade de culturas advindas da própria diversidade de seu alunado. COUTO, R. C. *Formação de professores/as de história e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores/as/*. Uberlândia, 2004. 154f. Sobre a experiência de trabalhar com McLaren ver também um relato analítico de: BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M.; GABRIEL, C. T. [et al]. *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 95-114.

Analisando a concepção liberal do multiculturalismo Silva (2001, p. 86), acrescenta, que esta corrente de pensamento “[...] apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve se respeitar e tolerar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”. A idéia de tolerância, de generosidade e de respeito, muitas vezes, é traduzida na sociedade por formas sutis de desigualdade.

Também há o multiculturalismo pluralista, comercial e o privativo (HALL, 2006, p. 51): O primeiro, de acordo com os argumentos do referido autor, “avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal”. O segundo, “pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos”. O terceiro, segue o autor, “busca administrar as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro”.

A concepção de um multiculturalismo crítico ou revolucionário é defendida por McLaren (2000, p. 123). Essa perspectiva, “compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações”. A idéia que fundamenta essa versão está associada a um projeto de metamorfose social que vê a cultura através de suas contradições e tensões. A diferença é produto da história, cultura, poder e ideologia. O contexto de sua produção, portanto, é importante para se compreender os processos nos quais ela é constituída.

Outro autor que tem se dedicado a pesquisas sobre o multiculturalismo é Torres Santomé (2008, p. 21-22). Para ele, falar de multiculturalismo significa “questionar [...] as formas de dominação que operam nas nossas sociedades e que são mantidas e reproduzidas não apenas como resultado de estruturas econômicas, mas também através de uma forte orquestração de discursos e práticas que contribuem para a construção e definição das diferenças”.

Torres Santomé (2008, p. 22-25) distingue cinco modalidades de multiculturalismo, quando se trata de gerir a convivência entre diferentes culturas num mesmo território: isolacionista, transigente, autonomista, crítico ou interativo e cosmopolita. Isolacionista: sugere um tipo de sociedade onde diferentes grupos, que

habitam um mesmo território, têm vidas independentes e estabelecem uma mínima interação mútua. Transigente: apoia uma cultura dominante, mas toma algumas medidas que atendem às necessidades das minorais culturais, muitas vezes apenas no plano folclórico, festas, celebrações, mas nunca chegam a modificar a cultura dominante. Autonomista: nesta modalidade os grandes grupos linguísticos e culturais não hegemônicos, conseguem um estatuto de igualdade com a cultura dominante. Costumam viver em territórios bem delimitados, aspiram pelo autogoverno. Este é o caso da comunidade catalã, basca e galega na Espanha. Crítico ou interativo: os grupos culturais tentam construir uma cultura coletiva na tentativa de reconhecer suas diferentes perspectivas. Querem negociar as distorções das culturas não hegemônicas. Cosmopolita: segundo esta vertente, o interessante é romper com as fronteiras entre povos e culturas. Outro ponto se refere ao fato da obrigatoriedade do uso da língua e cultura distintas, nessa acepção os indivíduos não têm obrigação de manter e transmitir seu idioma e cultura. Todos deveriam considerar as distintas culturas e línguas, incluindo a própria, como recurso, que se possa usar livremente. Este modelo tem a ver com os interesses das economias neoliberais, portanto não significa que beneficie estas opções.

Há autores como Vera Candau¹⁶ (2002, p. 130) que também compreende o multiculturalismo como um fenômeno social e histórico e mostra que este conceito não nasceu nas universidades: “são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o locus de produção do multiculturalismo.” Para Semprini (1999, p. 159), o multiculturalismo “pode ser considerado como um revelador da profunda crise – de legitimidade, de eficácia, de perspectiva – que sacode o paradigma político nas sociedades ocidentais”.

Até agora os debates sobre multiculturalismo têm sido constantes no mundo contemporâneo, e o termo, em si, é carregado de ambiguidades. Às vezes é visto como instrumento de luta política representando ameaça para os grupos pertencentes à denominada cultura dominante. Outras vezes, é visto como generoso, pois concede

¹⁶ No livro organizado por Vera Maria Candau, “Sociedade, Educação e Culturas”, as relações entre estes temas, abordadas nos artigos, constituem importante suporte pedagógico e crítico para repensarmos a diversidade cultural e o cotidiano escolar nos seus múltiplos contextos. CANDAU, V. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

oportunidade aos grupos, antes excluídos, de agora serem incluídos, como por exemplo, nos currículos escolares. Por outro lado, o multiculturalismo pode reforçar ou celebrar as diferenças ao invés de discuti-las.

Das versões do multiculturalismo, desde aquelas denominadas conservadoras – que divulgam os valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum – àquelas que defendem respeito e generosidade para com todas as culturas, estes discursos abafam as desigualdades econômicas e não discutem as diferenças culturais e identitárias acabando por essencializá-las.

Essa forma de essencializar as identidades e as diferenças se processam na sociedade, não apenas, mas principalmente, através do essencialismo biológico. Ao tentar compreender, as supostas diferenças e identidades étnico-raciais, o discurso científico enfatiza a herança genética inscrita na consangüinidade, nos traços genéticos. Esse tipo de discurso, apelo à natureza, onde supostamente está a chave para a compreensão dos comportamentos e das características físicas, acaba imprimindo, marcando, fixando uma diferença. Atualmente, muito se tem avançado em termos de compreensão das identidades e das diferenças. Mas, no atual momento multicultural, o que é perceptível é a fusão da inferiorização biológica e cultural.

As chamadas interpretações biológicas são, antes de serem biológicas, *interpretações*, isto é, elas são mais do que a imposição de uma matriz de significação sobre uma matéria que, sem elas, não tem qualquer significado. Todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2000, p. 86, grifos do autor).

O multiculturalismo significa coisas diferentes, não é doutrina e sua base consiste em descrever processos e estratégias políticas inacabadas que estão em constante transformação. É nesse jogo de transformação que ele se apresenta como diverso e seus efeitos são desmedidos. São diferentes as compreensões sobre multiculturalismo e este, por sua vez, significa-se em processos, espaços e tempos também distintos. Entretanto, como sublinha Hall (2006), o fato do uso do termo multiculturalismo ter se proliferado e ultimamente ser usado em larga escala, não contribui para esclarecer seu significado, pois esse conceito se encontra tão enredado discursivamente, que só pode ser utilizado sob rasura.

Em sua obra *Da diáspora: identidades e mediações culturais* principalmente no capítulo intitulado, *A questão multicultural*, Stuart Hall (2006) discute a proliferação do uso do termo multiculturalismo e multicultural analisando, especialmente, o momento

multicultural britânico. Dentre muitas questões, ele analisa aquelas relacionadas às formas como distintos grupos têm que conviver e manter algo de sua originalidade, tendo que administrar formas de convívio em meio às diversidades e às diferenças. Ele enfoca essas questões pensando em todas as sociedades, mas seu foco é especialmente direcionado para a compreensão destas relações na sociedade britânica.

O multicultural é um termo qualificativo, uma vez que procura descrever as características sociais, bem como os problemas de governamentalidade¹⁷ que são apresentados na sociedade nas quais diferentes comunidades convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm ou procuram reter o que acreditam ser sua identidade. O termo multiulturalismo é substantivo faz referência às múltiplas culturas, evidencia as suas diferenças e aproximações e se refere às estratégias e políticas adotadas para gerir problemas advindos dessa multiplicidade cultural. Com efeito, multicultural é, por definição, plural: “não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas” (HALL, 2006, p. 50, grifos do autor).

Nesta pesquisa, utilizamos o conceito multiculturalismo para compreender a multiplicidade cultural, advinda dessa fronteira, um espaço onde há um fluxo cultural constante, mas ao mesmo tempo irrompem as diferenças entre brasileiros e uruguaios. Nestas relações, estes diferentes grupos, mas com semelhanças também, têm que encontrar formas de convívio e saber administrá-los. Essa convivência gera problemas de distintas naturezas e um deles é o fato de que as pessoas que coabitam esse espaço são vistas e tratadas muitas vezes como estrangeiras, apesar dos fluxos culturais, dos parentescos, dos laços afetivos. Este fato se realiza tanto do lado brasileiro, quanto do lado uruguaio. Entretanto, nesse espaço, nem a rigidez e nem a fixidez das fronteiras geográficas, que tentam colocá-los em lados opostos, são tão firmes e estáveis, como exploramos no decorrer dessa pesquisa.

¹⁷ Foucault (2004, p. 286), argumenta que governamentalidade pode ser entendida como “conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros”. Governar, então, seria gerir condutas, a própria e ou de outros. Essa definição, a partir de Foucault, revela possibilidades para a compreensão das relações de poder, uma vez que, ao analisar as instituições, como a escola e os hospitais, por exemplo, o autor focaliza a maneira como estas administram a conduta dos indivíduos e grupos. Governamentalidade tem a ver com técnicas de dominação exercidas sobre os outros e sobre si.

2.2- Zona de contato: os lindes territoriais

A fronteira entre Brasil (Jaguarão) e Uruguay (Río Branco) é geográfica, subjetiva, multicultural. Neste espaço há um processo inacabado de posicionamentos culturais e identitários. Por outro lado, estes dois países, dividem uma fronteira oriunda de disputas territoriais durante séculos entre portugueses e espanhóis. No entanto, como já dissemos, culturalmente já estavam entrelaçados, apesar dos lindes territoriais.

Baseando-nos na leitura desta localidade afirmamos que esta fronteira é um espaço multicultural, pois aqui as relações identitárias estão em constante processo de marcação. Não nos referimos a um espaço e tempo qualquer especificamente, referimo-nos aos processos de marcação e produção identitária e cultural que ocorrem na especificidade dessa fronteira, basicamente, nos currículos das escolas públicas das cidades citadas.

Primeiramente descrevemos sucintamente o que observamos nesta fronteira, para posteriormente adentrarmos na especificidade dos currículos escolares, lembrando que estes são espaços de poder, onde as diferenças culturais são permanentemente negociadas. Então, o que dizer desse espaço? Para falar sobre ele é preciso capturar nas contradições, nas semelhanças, nas singularidades, no que se repete, destoa e que às vezes soa incongruente, as diferenças na e da fronteira Brasil com Uruguay, bem como analisar as diferenças produzidas nos currículos e os mecanismos utilizados para produzir identidade e diferença.

Historicamente, como já dissemos, o multiculturalismo se faz presente de distintas formas. Neste sentido afirma Torres Santomé (2008, p. 26): “o aparecimento do conceito multiculturalismo responde às estratégias que as sociedades desenvolvem para responder à pluralidade e evitar a rivalidade e o conflito entre comunidades culturais e políticas que partilham determinado território”. As circunstâncias e os processos nos quais os países se originaram e garantiram suas divisões territoriais são diferentes. O fato é que nesses processos, fronteiras geográficas foram fixadas na tentativa de garantir uma suposta homogeneidade cultural, lingüística, ideológica e política. A fronteira Brasil com Uruguay é um desses importantes palcos de disputas entre portugueses e espanhóis (séculos XVII-XIX). No entanto, somente no início do

século XX as fronteiras geográficas entre estes povos foram ajustadas. Entre guerras e acordos diplomáticos, Brasil e Uruguaý fixaram os limites territoriais e também separaram geograficamente pessoas. A cidade de Jaguarão se encontra exatamente no limite geográfico do Brasil com o Uruguaý. A cidade de Ríó Branco no limite oposto. Neste espaço esses países dividem o mesmo rio, que do lado do Brasil se chama Rio Jaguarão, e do lado do Uruguaý, Rio Branco. Além de dividirem a Lagoa Mirim, no Brasil, e *Lago Merín*, no Uruguaý.

No entanto, ao longo do tempo, os costumes e línguas foram adquirindo formas que se aproximam, se repetem, e por outro lado, são comuns. Essa fronteira revela-se como um espaço, no qual pessoas de distintas nacionalidades convivem e, embora pertençam a países diferentes, suas identidades culturais confundem-se¹⁸.

Se no passado os acordos diplomáticos garantiram os limites geográficos, em relação ao fluxo cultural isso não foi possível, pois este não se estanca, apesar dos lindes territoriais. O limite espacial legal é também imaginário, pois nessa região é notória a existência de sujeitos em contato constante, vivendo em uma zona de contato¹⁹. Como afirma Pratt (1999, p. 32): “zona de contato é uma tentativa de se invocar a presença espacial e temporal conjunta de sujeitos anteriormente separados por descontinuidades históricas e geográficas cujas trajetórias agora se cruzam.”

Nessa zona de contato, o idioma português e espanhol, as tradições, os hábitos, as diferenças regionais, urbano-rurais, étnicas, religiosas, lingüísticas, adquirem conotações semelhantes ao mesmo tempo em que são re-historicizadas (BHABHA, 1994). Há uruguaiois que residem em Jaguarão, trabalham, compram, atuam em diversas áreas do comércio local, educam seus filhos em escolas brasileiras e se casam com brasileiros e ou brasileiras. Há brasileiros que fazem as mesmas coisas do lado de lá da fronteira, na cidade de Ríó Branco. As emissoras de rádio locais, por exemplo, apresentam seus programas usando o idioma português e espanhol.

Para além da convivência, característica deste espaço, as trocas tornaram-se mais intensas a partir do momento em que se instalou do lado do Uruguaý uma zona de livre comércio, os mercados livres ou *free shops*. Há uma confluência de pessoas de todas as

¹⁸ O que estamos denominando identidade cultural contém a identidade nacional.

¹⁹ A autora utiliza esse termo como sinônimo de fronteira colonial. Aqui usamos o conceito de empréstimo para compreender este espaço fronteiriço. PRATT, M. L. *Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

regiões do Rio Grande do Sul que viajam até Ríó Branco/Uruguay para adquirirem produtos importados de diversos países. Nessa fronteira constantemente troca-se de moeda, ora usa-se o peso, ora o real ou o dólar. Pelo trajeto, via Ponte Mauá, que nos conduz ao país estrangeiro, constantemente há veículos apreendidos e alimentos ensacados atirados sobre a antiga, via férrea dentre outras coisas. Essa cena pode ser vista sempre do lado da aduana uruguaia. Do lado do Brasil há apreensões de produtos vindos dos free shops do Uruguay, quando ultrapassam, segundo legislação brasileira, 300 dólares por pessoa, além de câmeras que filmam esse trajeto durante 24 horas. No mundo globalizado, onde o consumo atinge os povos de diferentes maneiras, esta zona não difere.

Contrastando-se ao mundo do consumo do free shop, ou em interface a esse mundo, revelam-se a luta diária pela sobrevivência e as imbricações econômicas, culturais e sociais, da dinâmica própria daqueles que vivem em uma zona de contato. Continuamente há transeuntes na Ponte Mauá, num vai e vem constante, que por motivos diversos atravessam a Ponte, são comumente conhecidos por quileiros²⁰ ou bagageiros. São trabalhadores, trabalhadoras, que através dos mais variados meios de transportes – de carroça, de bicicleta, de moto, de carro – atravessam a fronteira do Brasil com Uruguay. Transportam diversos tipos de materiais, fazem este trajeto vagorosamente, pois vêm carregando, muitas vezes, quantidades de produtos acima do peso do próprio corpo, por isso, também são conhecidos por formigas. Sobrevivem da revenda dos produtos que compram no lado brasileiro. Trabalham abastecendo seu próprio comércio e outros comerciantes locais, não se restringem apenas em atender Ríó Branco, outras cidades, mais próximas, participam da compra e venda de mercadorias vindas do Brasil. Eles transportam de tudo, desde produtos de limpeza, material de construção, recicláveis, á alimentos perecíveis e não perecíveis. No entanto esse comércio é marcado pela instabilidade. O fluxo cambial, de tempos em tempos, muda. No transcurso da história isso é notório, ás vezes é o comércio brasileiro que está em alta, outras vezes, o comércio uruguaio. Essa comercialização local, tem tido, ao longo

²⁰ Desde os anos 60, nesta fronteira, há um intenso comércio entre uruguaios e brasileiros. Nessa época ele era mais intenso do lado do Brasil. Uruguaios de diferentes regiões abasteciam seu comércio através das compras do lado brasileiro. Os uruguaios não gostavam de ser chamados de contrabandistas, preferiam a denominação de quileiros. Atualmente o movimento é inverso, brasileiros de diversas regiões vêm comprar nos free shops do lado do Uruguay. PALAVÉ, Ely. *O apito do trem*. Jaguarão, 10 de junho de 2009.

das histórias das fronteiras, papel preponderante na aproximação, integração e fluxo desses espaços e culturas; e por outro lado, nessa confluência, o fronteiro, o cidadão da fronteira, convive, cria e recria estratégias de sobrevivência, mecanismos próprios para rearranjar-se diante dessas situações, pois além da instabilidade cambial, há sempre, no meio do caminho que o conduz ao seu país de origem, uma aduana e um aduaneiro, que fiscaliza, que negocia...

Há também os alunos e alunas – estudantes – sempre de uniforme (*guarda polvo ou túnica*), que sempre cruzam a Ponte. O uniforme é um longo guarda-pó branco com um enorme laço de cor azul escuro, não há cores distintas para meninos e meninas. São os uruguaiois brasileiros ou os brasileiros uruguaiois que estudam no Uruguai e retornam para o Brasil. O uniforme os identifica, os distingue fortemente. Mas qual a sua nacionalidade? Serão uruguaiois? Brasileiros?

Viver neste espaço também consiste em ter que lidar com o fato de ser uma área de segurança nacional. Neste olhar sobre a fronteira não podemos deixar de mencionar os constantes trabalhos empenhados em resguardá-la. Em ocasiões inesperadas o Exército Brasileiro coloca-se no início da Ponte Internacional Mauá – ou como aqui em Jaguarão se costuma dizer *na boca da Ponte* – com armamentos bélicos e por vezes distribuem folhetos com o seguinte discurso em letras maiúsculas em vermelho e preto: **SEGURANÇA E ATITUDE. FAÇA SUA PARTE. PARE! IDENTIFIQUE-SE! ATENDA ÀS ORIENTAÇÕES DOS SOLDADOS. FRONTEIRA SEGURA. NAÇÃO SOBERANA.**

Uruguaiois e brasileiros cruzam, continuamente, a Ponte. Com relação a esta Ponte há diferentes referências sobre o que ela simboliza. Ora se referem a esta como elo, ora como disjunção entre brasileiros e uruguaiois. Por outro lado, nesse trajeto, por exemplo – e isso se realiza cotidianamente – as pessoas, que fazem compras do lado uruguaio, ao passarem pela aduana brasileira são abordadas para verificação de compras efetuadas no mercado livre. Isso se repete dos dois lados da Ponte com conotações diferenciadas, pois do lado brasileiro não há o mercado livre *free shop*. Do lado uruguaio, corriqueiramente, se averigua o que se trás do Brasil e também o que sai do país.

Para os uruguaiois que residem no lado brasileiro e têm família, negócios, etc. é necessário ter documentação brasileira²¹. Para os brasileiros – que querem trabalhar no Uruguay – somente lhes é permitido na zona de comércio livre. Para os uruguaiois que requerem identidade permanente o processo de concessão é bem mais complexo, chegando há mais de um ano para adquiri-la. O requerente passa por entrevistas feitas pelos agentes federais, visita à residência e respondem a questionários.

Os antigos nacionalismos étnicos – que se vinculavam às formas e estratégias de marcar a nacionalidade pelo país de origem – são ressignificados, nessa fronteira, pelas estratégias de identificação a uma suposta identidade nacional separando uruguaiois e brasileiros pelo local de nascimento, desconsiderando-se os laços consangüíneos e afetivos que há tempos se constituíram – e continuam a se constituírem – nessa região. Isso é visível através da regulamentação para concessão de cédula identitária, como demonstrei anteriormente. Portar o documento é apenas uma das formas de controle da permanência e do trânsito dos estrangeiros²². A cédula os qualifica como cidadãos, no entanto, permanentemente, eles têm que revalidar sua permanência nesse espaço fronteiriço comparecendo nos departamentos federais de imigração - não é o caso por exemplo de filhos de uruguaiois com brasileiras ou vive versa, que a legislação, tanto do lado do Brasil, quanto do lado uruguaio, os permitem ter dupla nacionalidade. A documentação é uma das formas de controlar a presença do estrangeiro no território brasileiro. Isso constitui um dispositivo para lembrá-los que não são brasileiros. Também neste discurso há o controle da desordem, do comportamento, monitorando as relações com os nativos, enfim, marcando as diferenças.

Uruguaiois e brasileiros partilham de um lugar comum, contudo, o estrangeiro, diz Santamaría (2001, p. 102), é “extemporâneo na sociedade na qual estão instalados” e o “não-lugar” é o predominante. Os mecanismos utilizados para tornar o estrangeiro como não estrangeiro, é simplesmente uma forma confortável de assegurar um

²¹ Os documentos necessários, por exemplo, para a carteira de identidade do uruguaio que vive na fronteira são: fotocópia autenticada da cédula de identidade uruguaia; duas fotos 3x4 coloridas, fundo branco e papel liso; certificado de conduta do Uruguay; certificado de nacionalidade ou cidadania; comprovante de residência na fronteira Jaguarão/Rio Branco; pagamento da taxa guia denominada *guia de recolhimento único* (GRU).

²² O sentido de ser estrangeiro, como alguém de fora, uma pessoa de um lugar outro que não o seu de país de origem, só passou a ter esta conotação a partir do século XVIII. SOUZA, R. M. de & GALLO, S. Por que matamos o barbeiro: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade*, n.79, ano XXIII, ago. 2002. p. 39-63.

distanciamento, e não uma forma de incluí-los. Acreditamos que isso se configura, como propõe Veiga-Neto (2001), numa “inclusão para excluir”, dito de outra maneira, uma forma de apartheid, de desqualificação do uruguaio e do brasileiro.

Viver nessa fronteira geográfica e cruzá-la não tem sido tarefa fácil para alguns. Visto de outra forma, cruzar fronteiras pode significar outras coisas como “simplesmente mover-se livremente entre territórios simbólicos de diferentes identidades. [...] Significa não respeitar os sinais que demarcam – artificialmente – os limites entre os territórios das diferentes identidades” (SILVA, 2000, p. 87-88). Como afirma Schlee (2009, p. 03):

Em Rio Branco o leitor chegará por uma rampa Ponte e irá a uma queseria e comprará queijos das mais variadas procedências e qualidades; comprará morrones dulces em conserva e os inigualáveis dulces de leite Conaprole – com chuno ou sin chuno. Mas deverá dar um jeito de conseguir carona ou tomar um velho ônibus para ir até a La Cochilla, que é a parte mais alta da cidade, lá na continuação da Ponte. Em La Cochilla, não se pode deixar de conhecer a Estação Ferroviária, dar uma volta na Praça, comprar jornais no kiosko e provar masitas, uma torta pastaflora e uma pascualina, na Confeitaria Nueva Ibéria; e o leitor saberá chegar à calle Virrey Arredondo para desfrutar dessas delícias.

Através do olhar do autor é possível apreendermos que as marcas culturais, as tradições e os hábitos se confundem neste local, isso também tem imprimido uma das faces das relações culturais nessa fronteira.

Permanentemente as pessoas se deslocam de um lado para o outro da fronteira territorial de diferentes formas. Deslocamento, neste sentido, não tem que significar apenas deslocamento de pessoas em espaços territoriais, estes também são culturais, carregados de simbolismos e subjetividades. Desloca-se de lado, mas intensamente desloca-se de idioma, ao mesmo tempo em que se cria outra forma de comunicação, o portunhol. Do lado do Brasil, o português e o portunhol. Do lado do Uruguay, o espanhol e novamente, o portunhol. Em análise sobre línguas em contato na região de Uruguiana/RS, a pesquisadora Eliana Rosa Sturza (2010, p. 95), assim define o portunhol: “é o idioma inventado, para que haja comunicação entre as partes; assim como os brasileiros, os argentinos também tentam com o portunhol se expressar”. Essa mistura é típica de regiões fronteiriças.

Em pesquisa recente sobre a educação na fronteira entre Brasil e Uruguay Broveto (2010, p. 26) apresenta considerações relevantes para a compreensão de uma de suas particularidades culturais, a língua, especificamente nos Departamentos do norte do país, que são: Rivera, Cerro Largo e Artigas. Longe do que a larga tradição científica

afirmava sobre o Uruguay ser linguisticamente homogêneo, os estudos mais recentes revelam a heterogeneidade como marca importante e isso se deve a dois fatores: “por um lado, a existência de grupos humanos de nacionalidade uruguaia que falam outras línguas distintas do espanhol, e por outro, a diversidade dentro do espanhol do Uruguay”. Pode-se considerar que uma das características fortes desses Departamentos é o fato desses povos se comunicarem em duas línguas, o português e o espanhol, o que as torna uma região bilíngüe. Há variantes nessas línguas, que são denominadas informalmente de *portuñol*, *fronterizo* ou *brasileiro*. “Diversos estudos assinalam que existe uma porcentagem de falantes nativos monolíngües em português do Uruguay, que somente aprendem o espanhol na escola” (BROVETO, 2010, p. 29). Entretanto, de acordo com a autora, as escolas desconhecem essa forma de comunicação entre os usuários da língua e a realidade lingüística local, denominando-a como incorreta.

Especificamente na fronteira Jaguarão – Río Branco esse contato entre as línguas, o *portunhol*, tem suas especificidades. Do lado uruguaio, a presença do idioma português é bem mais evidente, basta se deslocar para o *free shop* para constatar a facilidade com que os falantes da língua espanhola trocam para o português para se comunicarem com mais fluidez no comércio. Situação não muito evidente em parte da cidade conhecida por *La Cochilla*, onde não há o livre comércio. Desse lado da cidade o espanhol é o predominante, contudo as pessoas afirmam que compreendem bem o português e do lado brasileiro isso também se verifica. Nestes locais fala-se em português e mistura-se um pouco de espanhol ou o contrário. No cotidiano é impossível não constatar a mistura ou a troca de palavras e expressões dos dois lados da fronteira, que muitas vezes parecem ser espanholas ou/e ao mesmo tempo, portuguesas. Em situações diversas os falantes do idioma português e espanhol são contrastados com os falantes do país vizinho e se comunicam, se entendem. Não há como escapar dessa fluidez que o trânsito pela fronteira permite-nos. Os idiomas estão a rodear as pessoas, nas placas de supermercados, letreiros de lojas, nos panfletos, dentre outros, que anunciam as mercadorias, bem como nas músicas que circulam através das emissoras de rádios, de televisão e na internet.

Entretanto na maioria das escolas dessa fronteira, nega-se o idioma espanhol e o português – mesmo se sabendo que essas línguas estão permanentemente a circundar aqueles que aqui vivem – através da ausência de um trabalho, que ensine estes idiomas,

negando, por conseguinte, as culturas de alunos oriundos do R o Branco e que estudam nas escolas do lado brasileiro e alunos de Jaguarão que estudam no Uruguay²³. Notamos que brasileiros e uruguaios marcam seus territórios identitários nacionais   medida que excluem ou ignoram o outro, a outra língua, as outras histórias. Esse processo de nega o da língua também   um processo de produ o de identidade nacional, de marca o da diferença, pois remete àquilo que simbolicamente identifica as pessoas com o lugar, ou que produzem sensa o de pertencimento àquele ou a este lugar. Como argumenta Veiga-Neto (2002, p. 165, grifo do autor), “o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um diferente e, por isso, um problema ou perigo para nós.” Contudo, como já afirmamos, nessa fronteira, as trocas, as tradi es, os hábitos se entrecruzam, e as crenças se confundem, confundindo o próprio pertencimento cultural.

Estes povos coexistem num mesmo espaço e em espaços diferentes, separados pelos limites geográficos e ou imaginários. E mesmo que possuam costumes em comum, atribuem significados próprios a estes bem como,   história, às memórias,   língua.

Estes são alguns aspectos do fluxo cultural dessa fronteira que nos conduzem a pensar como discute Hall (2006, p. 43), para quem as culturas, hoje, são móveis e permeadas por efeitos transruptivos, não há como detectar seu ponto de origem tão pouco seu ponto final. “Portanto, (a cultura) não   uma questão do que as tradi es fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradi es. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão   nossa frente. Estamos sempre em processo de forma o cultural.” A cultura   inacabável ou o processo de tradu o e produ o   inesgotável.

2.3- Identidades

A cultura exerce um papel central nas transforma es da vida local e cotidiana nas regiões de fronteira e   também um campo simbólico e discursivo, acentuado por

²³ Recentemente essa realidade tem sido conduzida de outra forma entre os governos uruguaios e brasileiros. Cerca de quatro anos, há um programa de educa o bilíngüe nessa fronteira para o ensino da língua portuguesa e espanhola, entretanto apenas duas escolas de cada lado o compõem. No começo do Programa, 2008, as docentes eram monitoradas pelo Instituto de Políticas Ling sticas (IPOL) no Brasil e Ministério da Educación, Uruguay. Atualmente a Universidade Federal do Pampa/Unipampa/RS tem monitorado as docentes brasileiras, entretanto, estão aguardando trâmites burocráticos para que esse trabalho seja concretizado.

disputas. É fato que a compreensão das identidades nacionais também passa pela compreensão das culturas, neste sentido vale a pena perguntar é o que a cultura faz, como faz e não apenas o que ela é. Por esse viés chegamos à noção de identidade. A concepção de identidade com a qual compartilhamos é aquela que.

aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentada e fraturada; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e triplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2003, p. 112).

Portanto, concordamos com Hall (2000, p. 108) para quem a identidade é um conceito estratégico e posicional. Não há nesta acepção um núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Tampouco há que se pensar com relação à identidade cultural, por exemplo, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum”. Também não pode ser possível aquele segmento do eu que permanece, sempre o mesmo, idêntico a si mesmo. Em outras palavras, a identidade nunca está pronta, nem acabada, não há como detectar seu ponto de origem, tão pouco sua essencialidade. Entendemos identidade, não como algo dado, mas dinamicamente produzido, móvel, permeado por efeitos variados constituída num processo não fixo e nem acabado. Como, aliás, vem sendo discutido pelos Estudos Culturais e Pós-Estruturalismo.

Na medida em que identidade é um conceito posicional, demarca o que se é, torna-se impossível pensá-la sem a diferença ou na relação com a diferença. De acordo com Woodward (2000) a identidade é relacional e é marcada pela diferença. Esta, por sua vez, remarca as identidades. Nesta direção, para entender diferença é conveniente pensá-la em relação à identidade. As identidades dependem da diferença, se encontram em constante processo de significação, ressignificação e ao mesmo tempo são constituídas e fabricadas em contextos sociais e culturais diferenciados.

As culturas também constituem, formam as identidades, mas isso não se realiza sem conflitos, contestações e resistências. Neste sentido, os Estudos Culturais enfatizam a necessidade de se colocar em xeque os espaços, os discursos e as práticas que representam as culturas e as identidades culturais na contemporaneidade, também

focalizam as estratégias de significação e de produção das diferenças. Para esta perspectiva quando há o deslocamento do foco dessas estratégias para o contexto das identidades culturais representadas, estereotipadas ou silenciadas, isto pode ser entendido como multiculturalismo (CANEM & MOREIRA, 2001, p. 24). Por esse viés, o multiculturalismo coloca em pauta a questão da identidade e principalmente da diferença.

As identidades ao serem produzidas também criam fronteiras. As fronteiras identitárias entrecruzam-se e confundem-se com as fronteiras imaginárias e geográficas, carregam em si marcas culturais. Marcada, historicamente essa zona de contato, por lutas, conflitos, resistências, mas também por acordos diplomáticos, Brasil e Urugua fixaram os limites territoriais e também separaram geograficamente pessoas, contudo, em relação ao fluxo cultural, como já foi dito, isso nunca foi possível. As práticas intermatrimoniais, por exemplo, são constantes nesta região. Famílias pertencentes à nacionalidades diferentes se fazem e refazem, extrapolando os limites territoriais geográficos ao mesmo tempo em que cruzam as fronteiras do nacional.

Embora nesse lugar, as tradições, os hábitos, as diferenças regionais, urbano-rurais, étnicas, religiosas, lingüísticas, enfim, as culturas pretensamente adquiriram conotações diversas, os hábitos se entrecruzam e as crenças se confundem, imprimindo significados matizados nas pessoas que vivem nesta fronteira, a identidade nacional não anula a diferença cultural. Como sublinha Hall (2003, p. 59). “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural”. Ao invés de pensar uma cultura nacional como unificada em torno de um eu coerente é bem mais plausível pensá-la “como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2003, p. 62, grifos do autor).

Neste sentido, Woodward (2000, p. 41), afirma: “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, freqüentemente na forma de oposições”. Concordamos com Silva (2000), quando este diz que a identidade e a diferença são produzidas, são criaturas do mundo cultural e social. São as pessoas que as fabricam. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

2.3.1- O outro: objeto da identidade

Comumente tendemos a considerar aquilo que somos como sendo a norma. A partir dessa perspectiva, tanto identidade quanto a diferença, são produzidas e geram significados particulares e ou coletivos diferenciados – dependendo dos contextos nos quais se constituem e são constituídas – dentro de processos discursivos e simbólicos (SILVA, 2001).

Apontamos como reflexão outro traço recorrente nesta região que é o uso do termo, *castelhano*²⁴ do lado brasileiro e o termo *brasileiro*²⁵ do lado uruguaio como marcação da identidade nacional, isso funciona quase sempre ou muitas vezes, como marcação daquilo que não se é, principalmente quando se emprega estes termos recorrentes na fronteira: *castelhano/brasileiro*, geralmente são empregados de forma jocosa cujos significados produzem desprestígio e zombaria. O significado é produzido e circulado por meio da linguagem, funciona como linguagem porque a linguagem trabalha através da representação. Resumidamente é possível dizer que todas as práticas funcionam como linguagem, não porque elas são escritas ou faladas, mas sim pelo fato de representarem o que queremos dizer (HALL, 1997a).

Os termos são usados para lembrar, marcar que os brasileiros não são uruguaios, que os uruguaios não são brasileiros, que são distintos, separados. É como se dissessem: eu não sou ele. “O que somos se define em relação ao que não somos” (MOREIRA & CAMÂRA, 2008, p. 43). Entendemos que os termos, *castelhano* e *brasileiro*, são invocados para marcar a diferença entre brasileiros e uruguaios. Isso são formas marcadoras da posição que estes sujeitos ocupam nesta fronteira – diferentes posições de sujeito compõem a identidade da fronteira, marcam as diferenças.

Nesta direção, Hall (2000, p. 112, grifos do autor) argumenta:

As identidades são pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso. [...] As identidades são as posições que o sujeito

²⁴ Segundo relato de professor estudioso da história de Jaguarão, que preferiu omitir seu nome, o termo *castelhano*, refere-se aos espanhóis que vieram da Espanha, região de Castilha, no século XVIII, para lutar contra os portugueses pela posse desta fronteira. Conta-se que eram bandidos, perigosos, além de serem ladrões e de roubarem as mulheres dos brasileiros dessa localidade. O termo, e o uso que se faz dele, recorrente do lado do Brasil, carregam seu peso histórico, cultural, uma vez que demarca a diferença entre brasileiros e uruguaios.

²⁵ *Brasileiro* é a forma como os uruguaios se referem aos brasileiros dessa fronteira. Também designa a fusão do idioma português e espanhol falados na fronteira.

é obrigado a assumir, embora “sabendo”, [...] sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idêntica – aos processos de sujeito que são nelas investidos. [...] Então a suturação tem que ser pensada como uma articulação e não como um processo unilateral.

Por esse viés, o que significam a identidade brasileira e uruguaia, o que é ser brasileiro e uruguaio, posições-de-sujeito, não são perguntas que se faça a todo tempo, mas nessa fronteira essa condição é sempre invocada, principalmente quando é preciso dizer que não se é uruguaio ou brasileiro.

Por outro lado, é possível verificar que os deslocamentos de posições-de-sujeito se realizam em diferentes territórios simbólicos, implicando assim deslocamentos culturais e identitários, isso porque as identidades ou sua afirmação são construídas dentro e não fora do discurso e é preciso compreendê-las como produtos de locais e instituições historicamente específicos “no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Apesar de permanentemente coexistirem e coabitarem o mesmo espaço e, de suas culturas apresentarem aspectos comuns entrelaçados no tempo e no espaço, é perceptível que os brasileiros, ou os não uruguaio, marcam suas posições de brasileiros para não serem confundidos com os uruguaio. O mesmo se repete do outro lado da fronteira. Essa característica atua intensamente nas formas de identidade e diferença engendradas a partir das relações sociais e culturais desta zona de contato. Qualquer tentativa de fixar identidades nesta fronteira sempre escapa.

Nessa zona de contato, a posição identitária é construída a partir da afirmação, marcação da diferença, daquilo que *não é*. Neste processo, a produção da diferença é constantemente remarcada por posições identitárias e através das experiências cotidianas, tem-se atribuído sentido a estas posições, por exemplo, em diferentes situações os brasileiros e os uruguaio procuram marcar suas diferenças com relação ao outro, assumindo assim posições de identidade diferenciadas, como foi relatado anteriormente. Há neste sentido um processo de diferenciação. Para isso, “seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas”, afirma Silva (2000, p. 76, grifos do autor).

Por meio das relações culturais e sociais, brasileiros e não brasileiros, uruguaio e não uruguaio, marcam seus territórios identitários, territórios estes, que podem ser

compreendidos de forma subjetiva e ou geográfica. É na zona de contato, nesse entrecruzamento artificial e ou simbólico, que esse processo nunca se finda.

Estes são aspectos da fronteira que nos conduzem a pensar que as identidades “são assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional – isto é, uma mesmice que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2000, p. 109, grifo do autor). O que há nessa fronteira é a diferença como marcadora das identidades.

2.4- Currículos: identidade e diferença

A escola funciona como uma agência cultural, ela é um campo de disputa cultural e espaço de resistência, mas também de negociações, de produção e reprodução das identidades e das diferenças. Portanto, “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto no nível macro quanto micro. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos” (MACEDO, 2006, p. 288).

Os currículos escolares são potencialmente veiculadores de culturas, produzem identidades. Portanto, sinalizamos que é por meio dele, mas não somente por ele, que diferentes grupos culturais expressam sua visão de mundo. As escolhas pedagógicas podem silenciar e omitir os múltiplos pertencimentos culturais dos grupos aos quais se destina. Por isso, quando se fala de multiculturalismo não se pode deixar de considerar “as relações de poder, de dominação e subordinação que subjazem como fonte das diferenças culturais e da hierarquização entre as etnias” (TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 22). É por isso que o currículo – entendido como um artefato que ao mesmo tempo traz para a escola elementos que existem no mundo e cria sentidos para este mesmo mundo – passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social e de representação (VEIGA-NETO, 2001a, p. 101).

Justifica-se, desta forma, problematizar os currículos que subsidiam as práticas dos professores, uma vez que estes são produtores de culturas, de identidade e de diferença. Também há que se observar que “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*,

inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, 2008, p. 20-21, grifo do autor). Os currículos relacionam-se às questões de poder, saber e identidade. Por este viés, todo currículo é uma representação.

A produção da identidade e da diferença se dá, em grande parte, na e por meio da representação. Como representação, o currículo está diretamente envolvido nesse processo. [...] A representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos. Não há identidade nem alteridade fora da representação. O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade (SILVA, 2001, p. 68).

Na maioria das escolas públicas municipais de Jaguarão, a norma é falar no idioma português. O fato é que essas escolas recebem alunos oriundos da cidade de Río Branco que falam o idioma espanhol, são filhos e filhas de uruguaios que residem no Brasil ou no Uruguay. Isso também é uma característica do lado uruguaio. No entanto, nessas escolas, os alunos, ao falarem o idioma espanhol, ou o idioma português ou suas variações, são convidados a pronunciarem-se de forma correta, ou seja, na língua portuguesa ou espanhola já experimentando o “silenciamento de sua cultura” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 159).

A língua espanhola não faz parte do currículo oficial do município de Jaguarão. No entanto, a língua portuguesa está incluída na Área de Conhecimento de Línguas no documento oficial de Educação Primária do Uruguay (CEP, 2008, p. 55). Mas, como no Brasil, a maioria das escolas uruguaias de Río Branco, não ensina o idioma português. Isso nos leva a compreender uma das marcas produzidas na relação fronteiriça, que se refere ao pertencimento. Esse processo de negação da língua também é um processo de produção de identidade nacional, de marcação da diferença, pois remete àquilo que simbolicamente identifica as pessoas com o lugar, ou que tem um valor de pertencimento aquele ou a este lugar. Nota-se, através dos currículos que os territórios identitários nacionais são marcados na medida em que excluem ou ignoram o outro, a outra língua, as outras histórias, bem como as histórias em comum, as memórias em comum, as afetividades, os laços tecidos durante séculos de contato. Não se trata aqui de buscar as nostalgias de um passado, como afirma Bhabha (2007, p. 27, grifos do autor): “o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o ‘novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. (...) Ele renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente”.

Esse *entre-lugar*, de acordo como o autor, seria o terceiro espaço, que não se refere nem a uma cultura original, nem a uma cultura que se dá no processo, mas *dentro de entre*, ou o espaço do entre.

Souza L. (2004), ao analisar o conceito de cultura a partir de Bhabha (1995), afirma que para este, os conteúdos e símbolos culturais ultrapassam a simples tentativa de acomodar as diferenças culturais. Para entendê-las, faz-se necessário ressignificar o conceito de cultura. A cultura precisa ser vista no ato de sobrevivência cultural, ela é incomensurável e sua interpretação é muitas vezes desigual, incompleta. A cultura, no projeto pós colonial nunca é estática, ela não é substantivo, mas é semelhante a um verbo, porque é produtiva, dinâmica, aberta, híbrida. Tanto é um artifício transnacional quanto tradutório.

É, portanto, um processo de tradução cultural que está atrelado a qualquer processo cujas culturas estão intersectadas, que nem sempre é coerente, que envolve negociações e traduções, nas quais as pessoas com seus múltiplos pertencimentos, têm que deslocarem-se, uma experiência transnacional como é o caso dessa fronteira. É nesse intervalo que as culturas são traduzidas e hibridizam-se, não respeitando os limites nacionais. Neste espaço intervalar, se articula a diferença cultural. “Dentro desse espaço nós encontraremos aquelas palavras com as quais nós podemos falar de nós mesmos e dos outros. (...) Nós podemos esquivar das polaridades políticas e emergir como os outros nós mesmos” (BHABHA, 1995a, p. 209). Inferimos que nessa fronteira, os discursos curriculares se configuram, então, como um território, um terceiro espaço, que não está nem na origem, nem no processo é um estar entre, se encontra por entre. Nesse espaço do ato de tradução as culturas, as memórias, as histórias, a experiência cultural fronteiriça emerge, vem à tona. Nesse espaço intermédio, intervalar, privilegiado de práticas culturais, de poder e de histórias, a diferença cultural é produzida e os hibridismos também. O currículo, por sua vez, não é um campo neutro, sua eficácia reside na forma como os seus signos são significados – numa cadeia interminável de outros significados, sem fixidez – ele é uma criação discursiva, como afirma Silva (2001, p. 66), de uma realidade própria.

Portanto, mediado pelos currículos oficiais há tentativas de demarcar as fronteiras identitárias da nacionalidade, marcar as diferenças culturais, apesar de estes

habitantes da fronteira experimentarem em suas vidas cotidianas um fluxo cultural e hibridismos.

No entanto, por mais que seja incipiente, afirmamos que estas comunidades fronteiriças estão visivelmente entrelaçadas. Com relação ao idioma, às histórias, às práticas intermatrimoniais, por exemplo, há um processo infindável, que circunda os sujeitos desta fronteira. Processo em jogo, inacabado, inesgotável. Neste percurso, a identidade nacional é utilizada para marcar as diferenças nacionais e culturais, que permeiam o viver fronteiriço e por conseguinte, a fronteira.

A luta pela demarcação territorial política, geográfica, separou famílias, pessoas e vidas, mas muitas já estavam unidas por laços diversos. Acreditamos como propõe Hall (2006, p. 35), ao se referir aos limites políticos: “em qualquer caso as culturas sempre se recusaram a ser perfeitamente encurraladas dentro das fronteiras nacionais. Elas transgridem os limites políticos”. Isto está impregnado no cotidiano fronteiriço.

O que dizer então desta fronteira? Embora a noção de fronteira, muitas vezes se confunda com a noção de nação, nesse contexto, inferimos que assim como o currículo, essa fronteira pode ser vista como “[...] um terceiro espaço que é irrepresentável nele mesmo que constitui as condições de enunciação discursiva que assegura que o significado e símbolos da cultura não tenham nenhuma unidade ou fixidez primordial; que os mesmos símbolos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e relidos de modo diferente ou outra vez” (BHABHA, 1995, p. 208). Entendemos que esta comunidade é, por outro lado, transnacional, o que significa dizer que nesta região os limites territoriais ultrapassam os limites da nacionalidade. Um terceiro espaço, intercurso e está, portanto, em constante significação-tradução.

3- PARA ALÉM DA LINHA DIVISÓRIA: DISCURSO E IDENTIDADE

Para a análise discursiva que estamos operacionalizando, os campos disciplinares constroem as identidades, seja social, seja cultural, seja nacional, seja de classe ou de gênero. A partir dessa compreensão nossa investigação optou por demarcar um campo de análise: os discursos oficiais do Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), e os conteúdos programáticos das disciplinas de história e de geografia do Brasil e do Uruguay.

Todo discurso produz efeitos, mas alguns têm papéis relevantes nos currículos que funcionam na fronteira de Jaguarão e de Ríó Branco, marcada por interações entre brasileiros e uruguaios. A fluidez desse espaço não apenas permite que essas pessoas transitem de um lado para o outro, assim como se comuniquem em uma ou em outra língua, quando não se misturam as duas. A língua portuguesa e a língua espanhola estão presentes na cotidianidade da fronteira. Nessa zona de contato, é impossível falar de identidade e de diferença sem falar de língua. Esta, nesse contexto, diz quem o sujeito é e o que ele não é.

Tal estado de encontro dessas duas línguas não nos deve conduzir a pensar que isso se realiza sem conflitos, muito pelo contrário, essa instabilidade gerou e gera políticas, discursos, estratégias para reorientar o ensino desses idiomas, como o Projeto Bilíngue de Escolas de Fronteira, pensado e gestado pelos países que integram o Mercosul (Mercado Comum do Sul). Estes discursos curriculares se destinam à uma rede de cidades – cidades gêmeas, como são denominadas no Projeto – que compreendem as fronteiras entre Brasil, Argentina, Paraguay e Uruguay.

Nosso primeiro foco de análise será o Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), também denominado Programa Intercultural de Escolas de Fronteira, que pretende ensinar, por meio de quadros docentes dos países fronteiriços, o idioma espanhol em escolas brasileiras e o idioma português em escolas uruguaias.

O nosso segundo foco de análise serão os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jaguarão – Conteúdos Programáticos e o Programa de Educación Inicial y Primaria (CEP, 2008), no Uruguay. Nesses discursos interessa-nos o que se refere à História e à Geografia. Como sublinha Foucault (2009), sempre se cuidou dos discursos, de sua repartição, de seus conteúdos, essas formas de controle

também incidem sobre o que se ensina e porque determinados conteúdos se tornam mais relevantes que outros. O Mercosul por exemplo, suas ações não se restringem apenas em políticas de ensino dos idiomas português e espanhol. Sob a responsabilidade do Sistema Educacional do Mercosul, que está dividido em comissões – sendo umas delas a de Educação Básica (CRC EB²⁶) – além do trabalho voltado para o ensino dos idiomas citados, há propostas para modificar os currículos de Geografia, de História e de Literatura dos países membros do Mercosul²⁷.

Portanto, ao direcionarmos nossos focos para os Programas de ensino priorizando os conteúdos de geografia e de história, essas escolhas não foram aleatórias. A construção discursiva da identidade cultural e nacional nessa fronteira não se restringe à língua, mas ao ensino desses conteúdos, como constatamos durante as entrevistas com as docentes e ao analisarmos os Programas acima referidos.

Mas para além dos sistemas de ensino, que através de seus currículos instituem conteúdos com e a partir dos quais os professores norteiam suas atividades, há nessa fronteira histórias e geografias que envolvem espanhóis e portugueses. Estes foram ocupando esse território e lutando por delimitá-lo, conforme lhes exigiam as coroas as quais eles representavam, século XVIII e XIX. Estas ações possibilitaram contatos, entrecruzamento de histórias. Por outro lado, a fronteira enquanto limite, se realizou. Em outras palavras, a demarcação dos limites separou geograficamente estes povos, por isso o que se ensina ou se deixa de ensinar desses campos disciplinares, nessa fronteira, tem significado relevante, funciona como verdade.

Por verdade entendemos, ao modo de Foucault (2011, p. 11, grifos do autor) como um “conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade”. Ainda segundo o autor, cada sociedade possui seu regime de verdade, o que significa dizer que cada sociedade acolhe determinados discursos e os fazem funcionar como verdadeiros; o que existe é uma vontade de verdade. Essa vontade é como se exercesse pressão sobre os outros discursos, na busca

²⁶ Comissão Regional Coordenadora de Educação Básica – CRC EB

²⁷ Mais detalhes podem ser visualizados na Ata da III Reunião de Ministros de Educação dos países do MERCOSUL. MERCOSUL/RME/Acta n. 2 de 1992.

sempre do discurso verdadeiro. “Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como os sistemas de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de tempos outrora, os laboratórios de hoje” (FOUCAULT, 2009, p. 17).

Os discursos sempre foram objetos de controle²⁸ – está na ordem das leis, continuamente se cuidou de sua aparição – a produção dos discursos sucessivamente foi vigiada, selecionada, controlada, organizada. Esses procedimentos têm por objetivo dominar sua forma de acontecer, sua materialidade discursiva (FOUCAULT, 2009). Considerando que os discursos têm uma materialidade discursiva – textos oficiais, discursos pedagógicos, programas de ensino, materiais curriculares diversos – torna-se crível aquilo de que se fala, pois ao falar, escrever, já institui o objeto falado. Nossa análise centrar-se-á: no Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), o documento brasileiro produzido pela Secretária Municipal de Educação de Jaguarão (SME) no quais constam os conteúdos de Geografia e História, e o Programa de Educação Inicial e Primária do Uruguay (PEIP).

3.1- O Projeto Bilíngue de Escolas de Fronteira: A língua é identidade

As políticas curriculares, se a compreendermos como construções discursivas, têm efeitos, uma vez que elas autorizam certos grupos e desautorizam outros. Instituem papéis, constroem identidades e diferenças. Elas fabricam os objetos epistemológicos de que falam (FOUCAULT, 2002; SILVA, 2000). As políticas interpelam os indivíduos e os atribuem papéis, ações e geram outros variados textos: diretrizes curriculares, guias, grades, livros textos, livros didáticos, paradidáticos e outros tantos mais, tais como manuais, programas, parâmetros, referências. Nas escolas, essas políticas têm seus efeitos: elas caracterizam as ações pedagógicas, conferem papéis, comportamentos, incluem e excluem saberes de alguns grupos e outros não (SILVA, 2001, p. 11-12). Isso constituem relações de poder, jogos de poder, que envolve negociações, disputas,

²⁸ O autor se dedicou a pensar sobre estas questões a partir dos estudos sobre a sexualidade e a política. Nas obras *Vigiar e Punir* (1989), *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1993) ele analisa os procedimentos de controle e delimitação desses discursos.

influências e conflitos que vão desde a construção destes textos até a sua implementação nos espaços a que estão destinados.

Tratar o currículo – guias, referenciais, grades – como movimento implica necessariamente vê-lo como prática que produz efeitos, identidades, verdades. E ao tratá-los na instância desses jogos, estamos vendo-o como discurso. “Embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso” (SILVA, 2001, p.20).

O que questionamos, de acordo com Bhabha (2007), é o lugar discursivo no qual a questão das identidades é estrategicamente e institucionalmente colocada: um projeto de cooperação internacional, intercultural, interfronteiriço: Projeto de Escolas de Fronteira (PEBF) e para qual identidade(s) estes projetos centram suas ações.

O currículo aqui tratado como discurso cria e induz à produção das identidades, mas como vimos assinalando, a identidade é relacional e somente se produz na medida em que é confrontada com o outro, produzindo assim diferenças (HALL, 2003, 2006; WOODWARD, 2000).

Nos documentos por nós analisados temos duas formações discursivas que as caracterizam – pode haver outras, isso depende do olhar do arqueólogo que pontua, procura, contrasta, analisa etc. – a língua é a identidade, e a identidade regional tem como centro a fronteira e o fronteiriço.

O que é o Projeto Bilingue para escolas de fronteira? É um programa intercultural, sob a responsabilidade do Setor Educativo do Mercosul (SEM), criado a partir da assinatura de um Protocolo de Intenções por parte dos Ministros da Educação dos países membros do Mercosul. No dia 26 de março de 1991, a Argentina, o Brasil, o Uruguay e o Paraguay²⁹ assinaram o Tratado de Assunção e em seu artigo 23 declararam como idiomas oficiais o português e o espanhol.

O Setor Educativo do Mercosul tem como objetivo principal fortalecer a identidade regional por meio do aprendizado do português e do espanhol, criando uma cultura de integração. Na reunião de Ministros da Educação do SEM realizada em Asunción, no Paraguay, no ano de 2001, foi aprovado o Plano de Ação desse Setor para

²⁹ Além dos quatro países fundadores, atualmente compõem o Mercosul, a Venezuela e, como países associados, o Chile, a Bolívia, o Peru, o Equador e a Colômbia.

2001-2005, o qual aponta, dentre outros aspectos, a educação como espaço cultural para *o fortalecimento de uma consciência favorável à integração*³⁰, que valorize a diversidade e reconheça a importância dos códigos culturais e linguísticos. A atual agenda, além do citado acima, prevê: “ampliar a cobertura do programa original bilíngue a partir da transformação do mesmo em outro que possa incluir todas as escolas de fronteira”; “incorporar temáticas de integração que não se limitem ao bilinguismo” (MEC, 2008, p. 65). É a partir dessa posição que o SEM, por meio de comissões tem atuado na sensibilização e o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul.

Inicialmente o PEBF funcionou em parceria entre as escolas argentinas e brasileiras, sendo que a partir de 2008 se estendeu para o Paraguai e o Uruguai. A Secretaria de Educação Básica do governo brasileiro, por meio do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, buscou a adesão de escolas localizadas na região fronteira, cujo critério era a proximidade com a fronteira – limite geográfico – entre aquelas que participariam do Projeto. O argumento utilizado da proximidade deveu-se ao objetivo de promover maior mobilidade docente encurtando as distâncias, facilitando o transporte entre as escolas brasileiras e uruguaias.

O critério de proximidade entre as escolas de Jaguarão/BR e Ríó Branco/UY, determinou como seria a participação das escolas no Projeto, conforme nos relataram as coordenadoras e como consta nos documentos oficiais (MEC, 2005). No caso de Jaguarão e Ríó Branco, a distância entre uma e outra escola tem como referência a Ponte Internacional Mauá. Quanto mais adjacentes à Ponte mais facilidade de locomoção do Uruguai para o Brasil e vice versa. Para lecionar o idioma português do lado uruguaio e espanhol do lado do Brasil, as professoras se dirigem de um lado para o outro da fronteira, é o cruce ou cruze.

Um dos fatores preponderantes para a definição desse Projeto, de acordo com o documento do Ministério (MEC, 2005) é o contexto do bilinguismo, característica marcante dessa região, considerada uma zona instável tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista da língua falada. A instabilidade linguística deve-se a presença do idioma português e do idioma espanhol simultaneamente e ao longo dos contatos sofreu mesclas: “há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários [...] *fenômenos de mescla linguística e de empréstimos*

³⁰ Grifo nosso.

*maciços em uma ou outra direção*³¹” (MEC, 2005, p.03). Esse intercâmbio é marcado a partir dos contatos entre os falantes da língua e as influências dos meios de comunicação, com destaque para o rádio e a televisão de um e de outro lado das fronteiras, como afirma o documento do Ministério.

O Projeto tem como objetivos:

tornar a fronteira um espaço de integração a partir da ação educativa, desenvolver domínio do português e do espanhol como primeiras e segundas línguas, ter acesso aos conteúdos curriculares em uma ou outra língua segundo as proporções estabelecidas pelo Projeto, valorizar a cultura fronteiriça local na sua especificidade e como parte legítima das culturas nacionais dos dois países (MEC, 2005, p. 04, 05).

Conforme ressalta o documento do Ministério, a base do Projeto é o bilinguismo construído a partir da disponibilização de quadros docentes já formados em ambos os países. A alfabetização será realizada na língua materna – nos dois países – e o ensino da segunda língua terá seu trabalho focado na oralidade e no lúdico, ao mesmo tempo em que se oportuniza a livre circulação de materiais nas duas línguas (MEC, 2005).

3.1.1- Cruzando as fronteiras da língua: o discurso da integração

O Projeto Bilíngue propõe uma política de integração baseada no ensino da língua portuguesa e da língua espanhola. O Setor Educacional do Mercosul (SEM) tem esse Projeto como um dos seus instrumentos para avançar na compreensão das duas línguas, por meio de uma educação bilíngue, em escolas situadas nas cidades cujos países compõem o Mercosul e que compartilham fronteiras. Esse avanço se dá em nome da integração³² dos povos latino americanos. O contexto no qual se gestou essa política faz parte de uma rede de definições econômicas balizadas no arcabouço da globalização, que tem exigido mercados mais competitivos, cidadãos mais preparados para atuar em diferentes setores da sociedade. Esse Projeto integra uma das muitas ações desenvolvidas no contexto do Mercosul Educacional³³, que objetivam instituir um

³¹ Grifo nosso.

³² Sobre a perspectiva de fronteiras integradas, Betancor (2009) analisa o contexto de Rivera no Uruguay e Santana do Livramento no Brasil. A autora afirma que esta fronteira é um espaço cotidiano de integração. BENTANCOR, G. Rivera-Livramento: una frontera diferente. Pelotas: editora Universitária/UFPEL, 2009.

³³ Mais detalhes: Plano de Ação do Setor Educacional do Mercosul – 2011-2015. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br>

conjunto de atitudes que incidirão no contexto dos currículos escolares. Nesse caso é especialmente por meio do ensino da língua que essa política entende que promoverá a integração entre os países – Uruguay, Argentina, Paraguay e Brasil. A ideia é proporcionar, por meio do conhecimento das línguas, também o conhecimento das culturas fronteiriças, o que tem sido realizado por meio de apresentações folclóricas, danças e tradições típicas de cada local, trivializando a cultura, como sublinharemos com mais detalhes no decorrer da tese.

Todo discurso é sempre dito de um lugar e de um tempo específico, mas para além disso, há também as condições de sua produção e de emergência. Ele está associado a um coro muito mais amplo, que passa por outras políticas de integração³⁴ na América Latina. A Assembléia Legislativa do Estado Rio Grande do Sul, por exemplo, criou a Comissão do Mercosul e Assuntos Internacionais, formada por um grupo de parlamentares, dentre suas ações ela aprovou e posteriormente o governador do Estado sancionou, a Lei Complementar n. 12.281, de 01 de julho de 2005, instituindo a Rede de Municípios de Fronteira com Países do Mercosul. No Art. 2, lê-se: a Rede de Municípios terá como objetivos: “I: promover a integração com os países do Mercosul. Art. 3: são funções públicas de interesse da Rede, quanto aos Municípios que a compõem: I – integração e intercâmbio com os países do Mercosul”.

No Uruguay desde 2006, o Ministério del Desarrollo Social³⁵ y la Dirección Nacional de Coordinación Territorial, desenvolvem um projeto juntamente com o Brasil denominado: Políticas de Integración de Frontera: “Espacio de vida diverso y complejo”, que tem como objetivo geral:

Construir un modelo de trabajo en el espacio territorial de frontera que promueva una intervención integral, interinstitucional e integrada que contribuya a la mejora de las condiciones de vida de su población; fortaleciendo a la capacidad articuladora de las diferentes instituciones y organizaciones implicadas a nivel local, nacional e internacional.

Como podemos constatar, o discurso da integração é uma prática viva e se espalha no tecido social, nas ações, regendo, con-formando, induzindo o fronteiriço. Ao mesmo tempo em que somos submetidos a ele, também o exercemos; mobilizamos determinadas ações para este ou aquele fim.

³⁴ COMISSÃO DO MERCOSUL E ASSUNTOS INTERNACIONAIS. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Cadernos do Mercosul, 2. 2005. p. 4-5.

³⁵ Disponível em: <http://www.mides.gub.uy>

Na especificidade do Projeto que analisamos, de forma pontual, este traz o discurso da integração como se por ele e através dele, todas as questões pertinentes à realidade fronteiriça fossem solucionadas, como por exemplo: cessariam os conflitos nas aduanas e em outros espaços, porque o trânsito do fronteiro se daria sem as barreiras alfandegárias, geográficas e outras mais. Seria possível estudar em uma ou outra escola das cidades fronteiriças sem as burocracias dos documentos. Os fronteiros poderiam ser candidatos à cargos públicos de um e outro lado, sem a exigência da dupla nacionalidade. Poderiam até eleger duas nacionalidades sem a burocracia dos pedidos de naturalização ordinária para aqueles que não são filhos de uruguaios com uruguaios ou de brasileiros com brasileiras.

O Projeto Bilíngue é um instrumento do Mercosul e este se utiliza do ensino da língua como mobilizador para a integração entre os países que o compõem. Esse ensino é exercido por professoras de Jaguarão e Ríó Branco por meio de aulas que acontecem uma vez por semana em ambos os lados da fronteira. Elas ensinam – utilizando-se de conversas, atividades com artes, jogos, brincadeiras – a pronúncia correta, a escrita correta. São os primeiros passos, segundo nos relataram as professoras, para que os alunos conheçam uma segunda língua.

As professoras reúnem-se e fazem seus planejamentos, a cada mês e a cada início de semestre letivo, procurando guiarem-se por temas e questões que emergiram dos encontros com os alunos, seguindo para isso uma metodologia de projetos. Em classe, elas trabalham a partir da temática suscitada, sempre se comunicando a partir de sua língua materna³⁶. Esse trabalho começou com os alunos do primeiro ano da Educação Primária no Uruguay e primeiro ano do Ensino Fundamental no Brasil. Essas atividades já foram estendidas para o segundo ano e gradativamente serão incorporadas por todos os anos do ensino primário em Ríó Branco e fundamental em Jaguarão, transformando essas escolas em bilíngues.

No início do Projeto, 2008 e 2009, as professoras recebiam orientações do Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL), do Brasil. Atualmente, elas não têm orientações e aguardam trâmites burocráticos do Ministério da Educação no Brasil para que isso seja viabilizado. Os novos orientadores pertencem ao quadro docente da

³⁶ No dois últimos capítulos, abordaremos estes aspectos com mais ênfase a partir dos discursos das docentes que atuam no Projeto.

Universidade Federal do Pampa (Unipampa/RS), mas ainda não se concretizou na prática essas orientações.

Como dissemos, o Projeto visa integrar por meio do ensino das línguas, a fronteira. Língua é poder, na história da colonização européia na América Latina, por exemplo, os povos indígenas com suas línguas foram submetidos ao poder do aparato do Estado português, no caso do Brasil, e da mesma forma pelo Estado espanhol, foi-lhes imposto a língua do colonizador. Esta ação foi mais uma dentre outras que buscaram, no decorrer da conquista, uniformizar as populações autóctones. No que dissemos acima, no que tange o PEBF, há uma preocupação manifesta, também, com a uniformização da língua, corrigir suas distorções ensinando o idioma espanhol e ou português correto, dividindo aqueles que falam uma e outra língua, evitando assim as mesclas, como é destacado no próprio documento do Ministério.

Se língua é poder, quem tem esse poder de definir o que está dentro ou fora, acaba por definir a identidade correta, estigmatizando a diferença. Para garantir a administração da identidade há uma proliferação da diferença, diz Costa (2008, p. 493), o que também é destacado por Veiga-Neto, (2001, 2002); Moreira, (2002, 2008); Skliar (2001, 2003), Candau (2005, 2008). Costa, também nos adverte sobre essa lógica de proliferação da diferença, que tem subsidiado muitas ações no campo da pedagogia. A autora propõe então outras formas de lidar com a diferença sem, no entanto, excluí-la: “para isso seria necessário desessencializar as identidades e historicizá-las, mostrar e problematizar as identidades em sua face construída, produzida nas injunções políticas do poder no interior das sociedades e das culturas”.

Nos modelos multiculturais assimilacionistas, como acentua Torres Santomé (2008, p.27), o ensino da língua “converte-se no meio eficaz de impor e tornar oficial um mesmo idioma e uma mesma norma linguística, [...] trata-se de convencer os alunos de que as outras línguas não oficiais são de escassíssimo valor, bem como as produções literárias que se servem deles”.

Nessa fronteira seus habitantes estão em contato direto com duas línguas, tanto nas escolas quanto em outros espaços públicos. Esse contato também é balizado por variedades, pois nesse local se ouve tanto um espanhol montevideano³⁷, principalmente

³⁷ Em pesquisa realizada detectou-se que no Uruguay encontra-se pelo menos três áreas lingüísticas diferenciadas. a primeira, espanhol montevideano, refere-se ao espanhol-rioplatense, semelhante ao espanhol falado na província de Buenos Aires, com algumas variações. A segunda é um espanhol

pelos meios de comunicação, quanto um espanhol local, isso acontece tanto nas ruas, quanto nos comércios ou no âmbito familiar. Outra diversidade linguística que circunda os fronteiriços ocorre por meio das propagandas de rádio, de televisão, no *free shop*, é o idioma português.

Historicamente essa situação de bilinguismo não é estranha ao Uruguay, pois nos departamentos de Rivera, de Artigas e de Cerro Largo – este último onde estamos situados e desenvolvemos essa pesquisa – suas populações experimentam uma forte influência da língua portuguesa, ocorrendo casos em que se fala quase que exclusivamente esta língua, como assinala Broveto³⁸ (2010, p. 27, 28 ss). Ainda segundo a autora, essa característica – o bilinguismo tem razões históricas que marcam a sociedade fronteiriça, devido a presença portuguesa no Uruguay a partir dos séculos XVIII.

Sin embargo, la presencia de la lengua portuguesa en territorio uruguayo se debe a razones históricas, que son relativamente independientes del contacto de lenguas. El portugués se estableció en la zona que hoy es fronteriza antes que el español, debido a que las poblaciones que ocuparon esa región durante los siglos XVIII y XIX eran de origen portugués y brasileño. Cuando se fijaron los límites del territorio uruguayo, hacia 1830, los actuales departamentos fronterizos estaban poblados exclusivamente por brasileños. (BRIAN, BROVETO, GYMONAT, 2007, p. 11)

A presença da língua portuguesa, como alguns assinalam, não se deu a partir do Brasil.

La historia de la región fronteriza indica entonces que la presencia del portugués en esta zona no se explica por un "avance" de esta lengua desde Brasil, ni por las diferencias relativas entre este país y Uruguay en cuanto a poder económico o cultural, como muchas veces se piensa. El portugués no avanza en territorio uruguayo, sino que ya estaba en él y la lengua española se superpuso solo posteriormente. A esta realidad se agrega la presencia actual del portugués brasileño en la sociedad fronteriza, tanto a través del contacto interpersonal, como por los medios de comunicación, que suponen un contacto masivo y cotidiano con diferentes variedades del portugués de Brasil. (BRIAN, BROVETO, GYMONAT, 2007, p. 11-12)

Em função das políticas nacionalistas – até os anos 60 do século passado no Uruguay, se desconsiderava a competência linguística materna dos falantes mediante a

litorâneo, falado nas províncias argentinas do litoral do rio Uruguay. A terceira, espanhol do nordeste, desenvolvido a partir do contato com o português do Uruguay, sensivelmente diferente dos demais. Mais detalhes: Comisión de políticas Lingüísticas en la Educación Pública, ANEP – CODICEN, 2007. Disponível em: www.anep.edu.uy/documentos

³⁸ No Capítulo I, intitulado *Una experiencia de educación bilingüe*, a autora juntamente com Geymonat e Brian, discutem o contexto sociolinguístico da zona fronteiriça, os desafios de um programa de educação bilíngue como uma língua minoritária. BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. ANEP - CEP, Montevideo. 2007. p. 09 a 47.

proibição do uso do idioma português nas escolas – tratou-se de desqualificar, negar, sucumbir, a língua portuguesa falada do lado uruguaio. Essa negação, que funcionou nos Departamentos do norte do país, gerou o dialeto português do Uruguay, o DPU³⁹, considerado como uma variedade linguística com base portuguesa, mas com influências do espanhol, característica marcante da sociedade fronteiriça. Embora o espanhol seja a língua oficial do país, no âmbito familiar, íntimo, coloquial fala-se o dialeto português do Uruguay. Essa língua é ágrafa – é falada em espaços e por populações mais humildes do norte do Uruguay, razões que dificultam sua equiparação às línguas consideradas corretas, como o português e o espanhol.

No entanto, esse Projeto considera essa forma de comunicação como mescla, mas é bem mais do que isso. A língua portuguesa – com todas as questões culturais e históricas que a compuseram nessa fronteira – é uma língua de herança em um território que é atualmente uruguaio.

La lengua portuguesa que se impuso sobre la base preponderante del guaraní misionero, no sin la presencia más esporádica del español. En los finales del siglo XVIII es posible imaginar que el guaraní y el portugués coexistieran como lenguas generales de comunicación con interjuégos de mutua influencia, pero sin lugar a dudas el habla de la región acabó tempranamente definiéndose hacia el portugués. (BEHARES⁴⁰, 2007, p. 108-109)

O Projeto reconstrói discursivamente o idioma português como língua materna do Brasil, negando a língua de herança do Uruguay, o que significa dizer que as histórias e culturas também são negadas nesse currículo. Guacira Louro (2001, p 87), ao analisar os discursos escolares afirma: “são muitas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. A escola é uma delas”. O Projeto Bilíngue é um desses discursos que ao cercar os sujeitos tentado conformá-los a uma língua que não é a sua de herança acaba por produzir diferenças e desigualdades. Muitos habitantes da fronteira, independentemente do lugar onde nasceram, a primeira língua, ou língua de herança, não constitui a oficial (espanhol). São pessoas que vivem do lado do Brasil, por exemplo, mas o pai é brasileiro e a mãe é uruguaia e o contrário também

³⁹ Para mais detalhes ver a análise de BEHARES, L. *Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza*. In: BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y Educación Bilíngüe*. ANEP - CEP, Montevideo. 2007. p. 99 a 163.

⁴⁰ Behares é responsável por importantes estudos sobre a zona fronteiriça principalmente no que se refere ao Dialeto Português Uruguaio (DPU), tais como: Behares, L. E. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya com Brasil*. IIN/OEA, Montevideo, 1985.

se realiza. Tanto a dimensão geográfica, a familiar, a cultural e a geracional estão imbricadas. Não se trata apenas de dominar uma língua ou outra, com seus códigos, estruturas e fala. A fronteira e o fronteiroço transbordam, eles estão mais além da língua que se fala ou não se fala, se domina ou não se domina.

No entanto, o PEBF marca e ao mesmo tempo nega esse entrecruzamento por meio do ensino de cada língua para cada país. As docentes quando vão ao Uruguay, são indubitavelmente as brasileiras que falam outra língua; nesse caso desconsidera-se que a língua portuguesa também é uma língua do Uruguay⁴¹. Admitir em uma política linguística que a língua portuguesa é também uma língua do Uruguay é romper com as fronteiras nacionais que marcam as identidades de pertencimento geográfico, é transnacionalizar, não respeitando os limites nacionais. É não sucumbir-se à característica discursivamente construída como dominante, ou seja, a língua portuguesa do lado do Brasil e a língua espanhola do lado uruguaio.

Esses discursos, de tanto serem repetidos, afetam os fronteiroços, impõem consequências às suas vidas, ao mesmo tempo em que dirigem seu olhar, seu comportamento, seu posicionamento, condicionando um modo de ser fronteiroço. Estes discursos os impedem que se vejam como grupos oriundos de um mesmo pertencimento linguístico, cultural, histórico. O comum é permanentemente negado. A identidade e a diferença são produzidas nessas tramas da linguagem e da cultura, contribuindo para que o outro se torne o outro, o negativo da norma. Como já pontuamos, aqueles que têm o poder de definir quem está dentro, acaba por definir também quem está fora. Nesse caso o fronteiroço, aquele que não fala corretamente nenhum dos dois idiomas, aquele que mescla as formas de comunicação, que não se coaduna à norma, está situado à margem, eles desestabilizam a ordem dos currículos com suas histórias e formas de falar, com sua herança linguística.

Não se trata apenas de dois sistemas linguísticos nessa fronteira. Sua marca é a instabilidade, tanto linguística quanto identitária, pois nem sempre se vive e se fala conforme a língua do lugar geográfico de nascimento. Dito de outra forma, considerando que o habitante da fronteira vive uma multiplicidade de deslocamentos identitários, porque o fluxo geográfico e cultural o permite – filhos de uruguaio com

⁴¹ O fato de o ensino da língua portuguesa ser realizado por brasileiras no Uruguay, também foi pontuado por BROVETO, C. Educación Bilíngüe de Frontera y Políticas Lingüísticas en Uruguay. In: Pro-Posições, Campinas: v. 21, n. 3 (63), p. 25-43, set./dez. 2010.

brasileiros e que estudam em escolas brasileiras ou vice-versa – e considerando, que essa zona é marcada pela instabilidade linguística, incerteza, por meio do contato com o outro e com a outra língua, que faz com que seus habitantes se descolem de pertencimento identitários, o Projeto, que é uma política que visa integrar por meio da uniformização das línguas, se apega a um modelo de ensino que garante uma suposta estabilidade, fixando as identidades por meio da língua.

No documento do Ministério, a cultura da fronteira também é destacada: “valorizar a cultura fronteiriça local na sua especificidade e como parte legítima das culturas nacionais dos dois países” (MEC, 2005, p. 04, 05). No contexto que estamos pesquisando, no documento, a cultura fronteiriça indica diversidade cultural. Não se trata apenas de uma constatação de que há diversidade nas culturas e das culturas. Nesse jogo há a questão das diferenças culturais e estas nos auxiliam a compreender a diversidade cultural. Em outras palavras, a construção das diferenças culturais, somente podemos avançar em sua compreensão, se nos perguntarmos como estas são construídas, quais discursos buscam posicioná-las. Nesse aspecto, o multiculturalismo crítico, enquanto campo teórico, pode contribuir para que a educação não se restrinja em apenas constatar que há diversidade, mas discutir a produção das diferenças e dos diferentes.

A fronteira é uma zona de contato, um espaço social comum. No entanto, como é possível constatar, o Projeto a constrói como parte separada, delimitando o que é nacional através da língua, ou seja, cada país tem sua língua e é preciso mantê-la. Para aqueles que gestaram o Projeto, a não integração passa pelo desconhecimento da outra língua. Desta forma, o discurso da integração pretende agrupar a fronteira e o fronteiriço dentro de uma identidade regional, esse é o principal objetivo. No entanto, em torno dessa identidade, discursivamente construída pelo Projeto, há também a identidade nacional. Esta não é negada no Projeto, mas tão pouco é a identidade, vamos denominá-la principal, que o Projeto visa construir para a América Latina. O que encontramos dispersos nesses discursos são as identidades regional e a nacional e estas são marcadas pela língua que se fala de um e do outro lado. Esse discurso da integração se coaduna à realidade da qual ele é oriundo ao mesmo tempo em que a reproduz, ou seja, a fronteira. Em outras palavras, o discurso promovido pelo Projeto ao invés de promover a integração acaba por reforçar e constituir a fronteira como marcador da separação entre

Brasil e Uruguay, ele não somente recria a realidade da qual fala, como também a reforça.

Como um país constrói discursivamente o seu território, ou um território como lhe pertencendo? A língua única é uma dessas formas. A escola colabora nessa construção, tem esse papel de unificar pela língua, de fazer com que as pessoas de uma dada nação se sintam desse lugar, como também inclui e exclui. Sobre isso afirma Louro⁴² (2001, p. 87): “a escola [...] consagra a fala ou o silêncio, produz efeitos, institui significados; aos que ficam de fora de seus muros, a instituição também impõe consequências, construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão”.

Mas nem todos transitam pelas duas línguas. Há vários jogos sendo jogados nessa fronteira. Ao falar a outra língua nós estamos integrando-nos à cultura do outro? Sabemos que nenhum processo de aprendizado de uma língua se resume em domínios de códigos, estruturas, frases. Entender a língua passa necessariamente por conhecer os usos dos termos, das expressões na outra língua, o que nem sempre é captado com a ligeireza de um encontro semanal como acontece no Projeto. Mas, contrapondo a essa constatação, temos nessa fronteira aspectos comuns que esses grupos, independentemente do lado da fronteira que têm domicílio, têm em comum. Torres Santomé (2011, p. 255), ao analisar os materiais curriculares nos esclarece sobre o que assinalamos: “se enfatizan las diferencias, aquellas características que nos separan, haciéndolas aparecer como raras e insólitas, y se ocultan las semejanzas, los comportamientos e ideales que nos igualan, lo que tenemos en común”.

3.1.2- A identidade em questão: mas qual identidade?

Os debates em torno da identidade são uma característica de nosso tempo. A identidade tem significados sociais e se constrói por meio de discursos que a atualizam conforme tempos e espaços. Vivenciamos hoje intensos debates em torno de temas como o multiculturalismo, a imigração, as ações afirmativas, a diversidade cultural, os

⁴² Na perspectiva dos Estudos Culturais outros autores têm se dedicado a análise sobre os processos de inclusão e exclusão produzidos pelos currículos, tais como: VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). Ênfases e Omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus, 2001. P. 229- 240.

nacionalismos étnicos, dentre outros, todos relacionados de uma forma ou de outra à identidade, destacamos os trabalhos de Hall (2006), Bhabha (2007) e Bauman (2007).

Nos estudos sobre identidade, o debate circula em torno de questões que passam também por esses temas, mas que questionam as formas de ver e tratar as culturas, as diferenças e as identidades de gênero, étnica, classe e nacional. Em todos esses temas, relevantes na atualidade, para compreendermos as relações entre grupos, comunidades, países, um tema para nós é significativo: o discurso sobre a identidade – constantemente produzido na fronteira Jaguarão/Río Branco. Este se resume na tentativa de supressão das diferenças culturais por meio da afirmação da identidade através da língua. A identidade é um discurso e como tal tem seus efeitos. O que se expressa no discurso do MEC, através do Projeto, é uma visão do diferente como diferente, via afirmação de uma identidade regional:

Como parte desse processo, o SEM – Setor Educacional do Mercosul – aponta, nos seus planos de ação, a necessidade de difundir o aprendizado do português e do espanhol por meio dos sistemas educacionais formais e não formais, considerando como áreas prioritárias *o fortalecimento da identidade regional*, levando, dessa forma, ao conhecimento mútuo, a uma cultura de integração e à promoção de políticas regionais de formação de recursos humanos visando à melhoria da qualidade da educação. (MEC, 2005, p. 02)

McCarthy⁴³ (1994), ao analisar o contexto norte americano, afirma que os responsáveis pela política educativa, juntamente com os intelectuais liberais, lideraram um novo discurso do multiculturalismo para os currículos. No início do século passado trataram de substituir o modelo assimilacionista dos currículos por um modelo que incorporava a diversidade cultural. Esse modelo reestruturado baseava-se nas demandas dos movimentos negros. Desta forma, os conteúdos passaram a contemplar questões como o fracasso escolar das minorias, as características culturais e a perfeição no uso da linguagem.

Como salienta McCarthy⁴⁴ (1994, p. 63), os defensores do multiculturalismo liberal têm investido em modelos curriculares que primam pelos seguintes aspectos:

⁴³ Até o começo do século XX, negros, índios e hispânicos experimentavam discriminações e exclusões raciais variadas, desde emprego, moradia, educação, em comparação a imigrantes europeus, irlandeses, italianos, que chegavam ao país e eram incorporados à sociedade norte americana como sublinha McCarthy (1994).

⁴⁴ Carlinda Leite, em interessante artigo sobre educação intercultural, se baseia nas críticas e explicações de McCarthy sobre o multiculturalismo para compreender o papel dos professores em contextos de bilinguismo cultural. LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação

compreensão cultural, competência cultural e emancipação cultural. O aspecto da competência cultural, por exemplo, geralmente o encontramos em programas de educação bilíngue e bicultural. Nesse modelo, alunos e professores deveriam demonstrar competência, não somente na língua que estão aprendendo, mas também na cultura de grupos distintos da sua herança cultural, pois há carências de competências interculturais, especialmente nas áreas da linguagem, entre os grupos minoritários na América do Norte. Esse tipo de programa advoga que as minorias devem adquirir os conhecimentos dos idiomas e culturas brancas e vice-versa, reduzindo o antagonismo entre esses grupos. Mas, segundo o autor essa importância dada à competência cultural tem seus problemas por apresentar uma contradição básica: por um lado, programas dessa natureza, que promovem estudos bilíngues e biculturais, desafiam os valores anglo-saxões dos currículos e ao mesmo tempo promovem a ideia de que a língua e as culturas dessas minorias são defeituosas por natureza. Por outro, essa ideia de estender pontes entre a cultura minoritária e a dominante “también los compromete a abrazar una vía que lleva a la incorporación y asimilación; resultado educativo y social antitético respecto a una de las principales preocupaciones de los defensores del biculturalismo: la valoración y conservación de la identidad cultural de las minorías”.

Como nos programas que visam a competência cultural através do ensino de línguas, o Projeto Bilíngue destinado às escolas de fronteira no Brasil e no Urugua, também se baseou nessa falta. Ao destacar o contexto para o qual se dirige essa política, o documento do Ministério discorre sobre as peculiaridades da fronteira que justificam, segundo o documento, um ensino bilíngue: a fronteira tem como característica a “indefinição e instabilidade sociolinguística onde atuam duas ou mais línguas” (MEC, 2005). O Setor Educativo do Mercosul que regula, controla e organiza as ações desse Projeto, defende a diversidade cultural na fronteira e ao mesmo tempo a língua portuguesa e espanhola. Esses discursos, como apropriações de outros discursos sobre o multiculturalismo, são uma estratégia mediadora que visa conformar, por meio da educação bilíngue, saberes, culturas, relações entre esses grupos – uma reconfortante forma de nos vermos e vermos os outros, sem, no entanto, nos movermos de nossa identidade segura.

Como afirma Larrosa (2002, p.76):

intercultural. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001. P. 45-64.

¿Y si todos esos discursos sobre lo multicultural sirvieran fundamentalmente para asegurar nuestra indiferencia? La indiferencia no tiene nada que ver con la falta de conocimientos o con la pérdida de valores. Más aún, la indiferencia es la cualidad de un ser idéntico, dotado de una identidad firme, cerrada y asegurada. ¿Y si fueran nuestras buenas intenciones, nuestras representaciones sabias y nuestra voluntad de construir el futuro las que constituyeran una identidad segura de sí misma, arrogante y satisfecha, hecha para cancelar la apertura al otro extranjero, la capacidad de escuchar, de responder y de ponerse en cuestión? ¿Y si toda esa retórica multicultural no fuera otra cosa que un modo de aliviar nuestra propia inquietud y de disimular la íntima certidumbre de que nosotros también somos extranjeros, que también estamos solos, desarraigados y como arrancados de este nuestro mundo que ya no podemos llamar nuestro?

O esforço de compactar as diferenças, como nos ensina o autor, é uma forma suspeita de nos conformamos ao mesmo, ao idêntico. O que acontece é que o discurso da fronteira, como limite, separação, nesse contexto é mais produtivo. Dito de outra forma, o discurso que funciona é de que existe uma fronteira disjunta, embora no Projeto se afirme sua integração. Portanto, a fronteira é reforçada. Desta forma, seguimos com a certeza de que continuamos com nossa identidade segura.

Acontece que a fronteira é híbrida, essa é sua transparência. O Projeto prevê o encontro entre as culturas, mas estas já estão, em nossa compreensão, visivelmente hibridizadas, transnacionalizadas, no sentido de que ultrapassam os limites do nacional, como pontuam Bhabha (2007) e Hall (2006).

Nessa fronteira há um trânsito permanente de espaços e também de subjetividades; atos de pura tradução entre o local e o nacional. O Projeto não nos desafia a pensar o lugar que ocupamos nessa conjunção, ele con-forma o lugar de cada um por meio do ensino da língua. A própria designação escola de fronteira⁴⁵ nos diz:

Institución intercultural bilíngüe basada en un concepto de frontera en estrecha relación con la integración regional, así como el *conocimiento y el respeto por la cultura y las producciones del otro país*. Conforme a esta propuesta pedagógica, la escuela desarrolla escenarios de aprendizaje tanto en la lengua materna como en segundas lenguas a lo largo de toda la escolaridad básica, *favoreciendo un perfil de egresado consciente de su lugar como ciudadano del Mercosur*. En otras palabras, el egresado y el proceso formativo son concebidos desde la identidad y la ciudadanía regional.

Aparentemente não há nada de incomum em um Projeto que visa ensinar o idioma português no país uruguaio e o idioma espanhol no país brasileiro, a não ser pelo fato que esse Projeto foi gestado por instâncias superiores, quadros de profissionais que compõem o Mercosul Educativo, sem ocorrer encontros com as docentes que

⁴⁵ Banco de dados terminológicos do Setor Educativo do Mercosul. Disponível em: <http://www.sic.inep.gov.br/pt/professores-pesquisadores>

lecionariam no Projeto. Não houve discussões antes da efetivação do mesmo nas escolas de fronteira. As professoras foram intimadas a comparecer e a trabalhar em um Projeto do qual elas não participaram de suas discussões, diretrizes, didáticas. Esses são aspectos que nos permitem afirmar que o PEBF é antidemocrático. Outro ponto que destacamos é o fato de não ter sido considerado que no Uruguay a primeira língua, na fronteira, nem sempre é a oficial do país, desconsiderando a herança linguística desses grupos. Por último e o mais importante: estamos situados geograficamente e historicamente em uma região cujo entrecruzamento cultural vem acontecendo desde o século XVIII-XIX e os seus atores vivem em uma situação de instabilidade, que como diz Bauman (2005), borram as linhas claramente definidas entre dentro e fora, falante do idioma português, espanhol e ao mesmo tempo dos dois.

Há uma luta discursiva em torno de uma identidade regional e uma identidade nacional. Embates que se tornam mais contundentes na realidade da fronteira, por ser esta uma zona de contato permanente na qual se resvalam tanto o nacional quanto o regional, mas que o Projeto pretende dar outra forma. Essa tensão entre o regional e o nacional pareceu-nos – uma agenda escrita por um organismo representativo dos países do Cone sul – uma política que constrói uma identidade regional acima da nacional, fato esse que gera conflitos, como trataremos nos próximos capítulos, além de desestabilizar os argumentos que prevêm a identidade nacional como ponto de apego comum, em torno de língua comum, identidade comum, a fixidez.

3.2- Os Programas de Educação: Jaguarão e Río Branco

Direcionamos essa análise pensando nos conteúdos ensinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e da Educação Primária no Uruguay. Fizemos um recorte que, como assinalamos anteriormente, se moverá no campo da história e da geografia. Estes campos têm na sua constituição histórica uma visível marca que contribuiu, dentre muitos aspectos, para a construção das identidades nacionais.

No século XIX, por exemplo, momento das constituições dos Estados Nacionais na América Latina, a partir dos processos de independência, buscou-se a unidade nacional por meio da uniformização da língua, bem como, a história contada se dava

partir de narrativas nacionalizantes. Assim como a História, a Geografia e a Literatura⁴⁶ também passaram a exercer esse papel: consolidar uma identidade nacional. No Brasil a partir da criação do Colégio Pedro II, em 1838 e ao mesmo tempo, do Instituto Histórico e Geográfico, tanto a História quanto a Geografia, como disciplinas, passam a desempenhar esse papel, ou seja, formar uma identidade nacional.

No caso do Uruguay, o sistema educativo foi inaugurado nos anos setenta do século XIX. É sobre ele que o Estado exerceu um rigoroso controle primando pela homogeneização e pela unidade da sociedade uruguaia. Como sublinha Behares (2007, p. 116), “el Uruguay, pequeño territorio de inmigración aluvional y baja densidad rural, puede considerarse como un modelo, aun cuando aceptemos las fisuras de ese modelo de homogeneidad, a partir de la escuela laica, gratuita, obligatoria, universalista y en español”. Para este intento foi necessário a uniformização da língua e a criação de uma escola que disciplina, corrige, impõe uma língua única e uma história nacionalizante ou seja, uma história voltada para as origens da nacionalidade e feitos revolucionários, criando, a partir desses discursos, uma identidade única, em outras palavras, uma identidade nacional. Para isso teve papel preponderante a Ley de Educación Común, redigida por José Pedro Varela, em 1877. Essa Lei contribuiu para o avanço do Governo Central sobre a sociedade fronteiriça: “con el objetivo principal de la imposición civilizada del español y la asimilación cultural de la sociedad norteña a las tradiciones sureñas” (BEHARES, 2007, p.112). Também impediu que a sociedade uruguaia se tornasse plurilíngue, pois a língua espanhola passa a ser a partir dessa Lei, o idioma nacional a ser ensinado em todas as escolas do país, um projeto de planificação linguística. Esta política educativo-linguística, diz Behares (2007, p. 144-145) foi veementemente seguida em todo o território, mas especialmente na fronteira,

los lusohablantes fueron aculturados desde entonces a partir del modelo de los hispanohablantes del sur. La educación monolingüe en el sur determinó una sociedad monolingüe en cambio en el norte dio por resultado una sociedad bilingüe. [...] El portugués fronterizo, a partir de los empujes de instrumentación de la escuela vareliana en

⁴⁶ Nos baseamos nos conteúdos de história e de geografia para esta análise, por estarmos situados em uma fronteira cujas histórias e geografias foram motivos de encontros e desencontros, lutas e resistências entre portugueses e espanhóis entre os séculos XVII e XIX. A literatura, um campo também importante para análise da construção identitária, não constitui eixo desta pesquisa por entendermos que em termos de efeitos dos discursos, pela própria constituição histórica e geográfica que envolve as zonas limítrofes entre nações, estas constituem fatores relevantes. Outro aspecto é que ao limitarmos um campo de análise, corremos sempre o risco de incluir e excluir. Incluímos também por afinidade, nesse caso, esta ocorreu pelo fato de sermos formados e pesquisarmos sobre história e ensino de história, e mais recentemente ensino de geografia, há pelo menos 10 anos, o que nos autoriza, de certa forma, a dizer sobre esses campos.

la frontera (datables como dijimos en la segunda década del Siglo XX), resultó acorralado y con él amplios sectores socialmente minoritarios norteros.

O caráter preponderantemente nacionalizador do Estado uruguaio se tornou possível a partir desse modelo de escola, reforçando as lealdades nacionais, a assimilação cultural e linguística. Ser uruguaio está estreitamente relacionado com ser aluno da escola pública uruguaia, isso o distingue e até os dias de hoje, nessa fronteira os alunos que vivem no Brasil e são filhos de uruguaias com brasileiros, ou vice versa, manifestam o gosto e o desejo de estudar na escola pública do lado do Uruguay, essa preferência se deve ao funcionamento de um discurso que criou a escola pública no Uruguay com rigoroso padrão de ensino, comprometimento, disciplina, que repercutem positivamente na educação, qualificando a escola pública.

Nos anos noventa do século passado, no Brasil passa a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A partir daí, uma diversidade de formas de ensinar e de aprender, passam a se vincular às diretrizes da LDB. No final dos anos noventa também foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) para as diferentes áreas do conhecimento, português, matemática, geografia, história, ciências. Complementando os Parâmetros, o Ministério da Educação também investiu nos Temas Transversais, tais como: Pluralidade Cultural, Ética, Meio Ambiente e Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Em 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena.

No Uruguay, desde a Ley de Educación Común, redigida por José Pedro Varela em 1877, houve várias reformas na educação tais como: a Lei Nº 15.739, de 28 de março de 1985; a Lei Nº 16.115, de 3 de julho de 1990, a Lei Nº 16.802, de 19 de dezembro de 1996, a Lei Nº 18.154, de 9 de julho de 2007 e atualmente, a Ley General de Educación 18.437, de 12/12/2008. Nesse contexto nos interessa, porque rege a educação inicial e primária, o documento oficial da República Oriental do Uruguay, Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), sob a responsabilidade da Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) e do Consejo de Educación Primaria (CEP).

En el mes de diciembre de 2008, el Consejo Directivo Central de la ANEP, por resolución nº 2, Acta Ext. nº. 21 del 12 de diciembre, aprueba, con carácter experimental, este programa disponiendo la creación de una comisión de seguimiento la que tendrá por cometido elaborar y ejecutar un plan que evalúe aquellos aspectos que la implementación y

desarrollo práctico del mismo, muestre que requieran ajustes. De esta manera, en marzo de 2009, entra en vigencia el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008, p. 04).

Este Programa curricular contém os saberes selecionados que nortearão o ensino nas escolas do referido país e deverá guiar os diferentes graus e níveis de ensino da educação inicial e primária, configurando seu caráter de universalidade (CEP, 2008, p. 03).

No Brasil, os municípios, diferentemente do Uruguay, são orientados a seguirem pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), mas podem criar a parte diversificada para atender as peculiaridades locais. O texto da LDB, aprovada em 1996, previa no artigo 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Em Jaguarão, a Secretaria de Educação (SME)⁴⁷, juntamente com representantes das escolas, formulou os Programas de ensino, que são utilizados por todas as escolas como o guia, o referencial adotado para os trabalhos pedagógicos. Estes programas constam de uma organização curricular por conteúdos, a forma de desenvolvimento e as atividades (estratégias de ensino).

O Programa de Educación Inicial e Primaria (PEIP) no Uruguay está dividido em: Fundamentos e redes conceituais por áreas e disciplinas, conteúdos por área de conhecimento, programas com conteúdos por grau escolar, exemplos por área de conhecimento.

Na área de conhecimento social do PEIP, a didática da Geografia assinala que a introdução do ensino desse conteúdo deve-se ao fato de que este contribuirá para o desenvolvimento de um pensar geograficamente os territórios e os ambientes numa concepção crítica (CEP, 2008, p. 105). Desde o primeiro ano da educação primária os alunos têm contato com a especificidade da Geografia, trabalhando com a representação de objetos em um plano, em diferentes perspectivas, passando por representações convencionais como os mapas.

No terceiro ano: El Uruguay en la Cuenca del Plata

⁴⁷ Em Estágio de docência realizado pelas alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, nas séries iniciais do ensino fundamental, no ano de 2010, constatou-se que todas as escolas do município de Jaguarão seguem um mesmo Programa.

- El lenguaje cartográfico en los mapas y el globo terráqueo: los símbolos, los puntos cardinales y las referencias
- El Uruguay a través de la cartografía: Los límites departamentales y nacionales (naturales, contestados y la plataforma continental).

No cuarto ano: El Uruguay en las Américas

- El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: escalas, coordenadas geográficas.
- Otras representaciones espaciales: las fotos aéreas e imágenes satelitales.

No quinto ano: Las Américas y su relación con el mundo.

- La información en diferentes mapas: físicos, demográficos, económicos y políticos.
- El reconocimiento de coordenadas geográficas en la cartografía convencional y digital (CEP, 2008, p. 224- 226).

Em Jaguarão, no programa curricular, os conteúdos de Geografia e História se misturam, formando os Estudos Sociais, apesar de nos Parâmetros Curriculares Nacionais essa denominação não mais constar. Para o primeiro e segundo anos do ensino fundamental, os alunos têm as primeiras noções espaciais: nascente, poente, norte, sul, leste, oeste, mudanças no tempo. A partir do terceiro ano, se introduzem noções de hidrografia, definições de área urbana e rural, o município de Jaguarão é destacado, a divisão política e administrativa do município de Jaguarão, relevo, vegetação, clima e hidrografia. A partir do quarto ano, o destaque é para os tratados políticos entre Portugal e Espanha, especialmente o de Tordesilhas. O povoamento da região, os mapas. A orientação: pontos cardeais e colaterais; o destaque é para o Estado do Rio Grande do Sul, sua localização no país e seus limites; a micro-região da Lagoa Mirim e sua localização; a divisão do Brasil em regiões. Todos esses conteúdos objetivam criar noções geográficas, que passam do local ao regional e ao nacional.

Os conteúdos, anteriormente descritos, têm como objetivo demonstrar a importância do ensino da Geografia na formação dos alunos. A Geografia é um desses campos disciplinares que com os seus saberes criam as noções de espaço, território, região, dentre outros. Nossos currículos estão estruturados por disciplinas e, por dentro delas, os conteúdos como uma rede, que ao ser lançada capturam tanto professores, quanto alunos. Podemos afirmar que os currículos, com os seus saberes, ao serem

lançados tentam capturar-nos com seus discursos. Ao captura-nos, imprimem modos de ver o outro na fronteira. As noções de geografia contribuem para marcar, não somente espaços, mas lugares de pertencimento identitário que os alunos, desde as primeiras aulas, já começam a entender de onde são, a que região pertencem. Isso possibilita aludir que o currículo produz a identidade de pertencimento ao mesmo tempo em que as diferenças geográficas são destacadas, permitindo ao aluno se situar dentro de um lugar, conformando-o à fronteira como separação, como divisão entre Brasil e Uruguay.

Em diálogo com Foucault, Hérodote fala-nos sobre o campo da geografia e questiona o filósofo “se o saber da geografia não traz consigo o círculo da fronteira, seja nacional, provincial ou municipal” (2011, p. 161), e se o espaço, a despeito do que ele analisou, as figuras do enclausuramento, como louco, doente, proletário, delinquente, “não seria infinitamente mais vasto e menos estanque?” (id., ib.). Foucault responde que se trata de uma ideia bastante sedutora, “pois esse discurso geográfico que justifica as fronteiras é o discurso do nacionalismo” (2011, p. 161). Como exemplo podemos citar os mapas. Eles constroem para nós as fronteiras, são instrumentos de poder, pois ao definir espaços exercem sobre nós comportamentos de pertencimento. Neste sentido, os mapas são discursos e sempre se cuidou de mantê-los em segredo. Se se conhecia os mapas, aqueles que os detinham, sabiam como invadir. Eles foram e são instrumentos de conquista⁴⁸. Por isso marcar o território, descrevê-lo, desenhá-lo, conhecê-lo, tornou-se um discurso potente na criação das diferenças, das fronteiras, pois remete às noções de quem está dentro ou de quem está fora.

A geografia ensinada nas escolas do Projeto investe na produção discursiva da identidade nacional: o nosso clima, o nosso relevo, o nosso Estado, o nosso país e os povos limítrofes, tudo isso compõe discursivamente um campo de frequências, os alunos estão sempre aprendendo isso. A geografia tem direcionado nosso olhar para o de dentro (nosso) e o de fora (não nosso). A geografia ensinada, sua materialidade e discursividade, reforçam “o espírito patriótico, já que permitirá clarificar às novas gerações as verdadeiras fronteiras do seu território e contribuir para construir uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que ajudava a definir a pessoa estrangeira”

⁴⁸ Em diálogo como Foucault, Hérodote, afirma: “os viajantes do século XVII ou os geógrafos do XIX eram na verdade agentes de informações que coletavam e cartografavam a informação, informação que era diretamente explorável pelas autoridades coloniais, os estrategistas, os negociantes ou os industriais” (FOUCAULT, 2011, p. 163).

(TORRES SANTOMÉ, 2008, p. 27). Desta forma, os mapas nos dizem mais que limites, com eles aprendemos desde a primeira aula quem são os outros, onde vivem e como vivem. Os mapas normatizam. A norma também estabelece um cânon cultural: quem está dentro e fora. Quais conhecimentos, saberes, nos vão guiar? A quem favorece essa história? Quem a escreve? Que contam?

As identidades nacionais, culturais, como tantas outras, não se encontram soltas à nossa disposição para fazermos usos dela. As identidades, quaisquer que sejam, são construídas. Nesse sentido, a história que se ensina também tem tido esse papel, como assinala o PEIP:

La enseñanza de la Historia contribuye a la construcción de identidad, teniendo en cuenta la historia colectiva de una comunidad, sin olvidar ninguno de los tiempos, ni los aportes que han fraguado en su construcción. La memoria colectiva de los pueblos resinifica la importancia de las efemérides como acontecimientos constitutivos de su propia identidad. (CEP, 2008, p. 105)

Na matriz curricular oficial, os conteúdos para a área de conhecimento social que incluem a Geografia e a História, potencializam a formação das identidades nacionais e regionais: “La enseñanza de la Historia contribuye a la construcción de identidad, teniendo en cuenta la historia colectiva de una comunidad, sin olvidar ninguno de los tiempos, ni los aportes que han fraguado en su construcción” (CEP, 2008, p. 105); “potenciar la formación de un sujeto situado con una identidad nacional y latinoamericana” (CEP, 2008, p. 107).

No Brasil a identidade nacional⁴⁹ é comumente definida em termos de diversidade e pluralidade de culturas, como patrimônio⁵⁰. Essa posição também é ressaltada pelo Programa da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, que se baseou nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, como fundamento de seus objetivos: “valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos, posicionando-se

⁴⁹ Rebeca Gontijo, destaca que a diversidade ou a pluralidade, no contexto da identidade nacional, podem ser vistas como patrimônio sócio-cultural do Brasil, à medida que se propugna sua valorização e reconhecimento. GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREL, M. & Soihet, R. (orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 55-82.

⁵⁰ Diferentemente da posição adotada por Gontijo, a autora Carmen Teresa Gabriel propõe analisar a identidade nacional como produto de uma hibridização oriundo de um processo permeado por rupturas e permanências. GABRIEL, C. T. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. M.; GABRIEL, C. T. [ET al]. *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 39-72.

contra qualquer discriminação baseado em diferenças culturais, de classe social, crença, sexo, etnia e outras características individuais e sociais” (SME, 2008).

Hobsbawm (1998), ao analisar a sociedade contemporânea, fala sobre os fios, os laços que comumente ligavam as pessoas, mas que agora estão se desfazendo. Isso conduz o autor a afirmar que nessa ruptura, a identidade social recua e dá lugar à identidade grupal. Essa análise ajuda-nos a pensar o contexto por nós pesquisado. No Brasil, há um discurso que constrói uma identidade grupal, ou seja, uma identidade que considera e valoriza as diferentes características de cada grupo, o que está expresso principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Reforçando o raciocínio de Hobsbawm, Gontijo (2003, p. 71) salienta que essa identidade grupal, cujos diferentes grupos têm suas culturas preservadas, é uma forma de deslocamento da identidade nacional e não a sua ausência. O que significa dizer que no Brasil, por meio dos Parâmetros, há um esforço para valorizar a identidade grupal por meio das tradições e das culturas próprias de cada região, sem no entanto, desfazer-se dos laços nacionais, da ideia de pertencimento. É uma suposta garantia de que a nação sobreviva apesar das diferenças grupais. Espera-se com isso que essas diferenças não obstruam a comunidade imaginada.

No Uruguai há uma construção discursiva da identidade vinculada ao pertencimento regional, esta pode ser lida como uma identidade latino americana, mas ao mesmo tempo é nacional. No Programa de História⁵¹, a partir de cinco anos de idade os alunos começam a estudar história tendo como referência a família. A primeira forma de pertencimento se dá através da família, mas esta se relaciona a outra, de grande importância para os uruguaios, a família do precursor da nação, do fundador da nacionalidade uruguaia, a família de Artigas: “La familia a través del tiempo en nuestro país: Indígenas, afro descendientes e inmigrantes y la familia de Artigas”. Com seis anos o aluno cursa o primeiro ano e os conteúdos que serão estudados por eles resumimos assim: El centro educativo como núcleo de actividades culturales: efemérides y festividades – estes acontecimientos referem-se ao trabalho de comemorações das festas culturais e do herói Artigas. No terceiro ano: Las identidades regionales y su evolución: Los bienes tangibles e intangibles que constituyen el patrimonio natural y cultural; Las festividades populares propias del Uruguay. A partir

⁵¹ No decorrer da tese, em interface com as entrevistas, voltaremos a explorar esses discursos.

dos nove anos de idade e cursando o quarto ano, os alunos estudam o processo de colonização. Nesse item, pela primeira vez, há menção dos povos portugueses na formação histórica do Uruguay e estes aparecem como luso brasileiros. Os conteúdos selecionados para este ano são: Las identidades latinoamericanas y su evolución: poblamiento de América (entre 40.000 y 20.000 a. C.); La consolidación del régimen colonial en la Banda Oriental⁵²: La Banda Oriental como escenario de rivalidades intercoloniales. Para o quinto ano de escolarização: La revolución Oriental em 1811: la incorporación de Artigas a la Revolución; El proyecto artiguista: origen de identidad nacional; La creación del Estado Oriental: la dominación luso-brasileña, la cruzada libertadora, la leyes del 25 de agosto de 1825, la convención preliminar de paz, la constitución de 1830, la creación de los símbolos nacionales (CEP, 2008, p. 217- 220).

Os estudos sobre a identidade nacional nos ajudam a pensar o contexto da fronteira. No Uruguay é explícito o discurso da nacionalidade como produto de lutas, mas principalmente por meio da figura heróica de Artigas: “El proyecto artiguista: Origen de identidad nacional”. A nação uruguaia, como todas as nações, são invenções, comunidades imaginadas. Para manter essa comunidade, artifícios são usados para tal intento. Um destes são os recursos simbólicos, como hinos, bandeiras, dentre outros. Na história ensinada no Uruguay predomina os feitos pátrios, atrelados aos simbolismos das repetições e estão diretamente ligados à figura heróica de Artigas, como o dia de seu nascimento que é feriado nacional, a independência do Uruguay, também feriado nacional, bem como o dia da constituição uruguaia. Todos esses eventos corroboram para manter acesa a ideia de unidade nacional. No decorrer do ano de 2010 e 2011, como observamos nas escolas, durante essas comemorações, a memória coletiva, por meio dos conteúdos, dos calendários pátrios, das encenações dos feitos heróicos, compõem um repertório discursivo sobre a nação, cujo objetivo principal é manter uma

⁵² “En los comienzos del siglo XIX la expresión Banda Oriental era utilizada para denominar una zona geográfica, carente de unidad política y de una estructura administrativa de conjunto. En ella vivía una población heterogénea, con factores y elementos disolventes, que no había llegado a formar una conciencia o un anhelo de voluntad orientado hacia un fin determinado. Su territorio, que (...) con el tratado de Tordesillas pasó totalmente a formar parte de la Corona española, fue objeto de reiterados actos de ocupación y conquista por parte de Portugal, a los que los tratados de Madrid en 1750 y de San Ildefonso en 1777 legalizaron formalmente. En 1801, la ocupación de las Misiones Orientales extendió las posesiones lusitanas hasta la confluencia de los ríos Uruguay e Ibicuy; con ello, los territorios de la Corona española en la Banda Oriental quedaron reducidos a las jurisdicciones correspondientes a Buenos Aires y a la gobernación de Montevideo.” SCHURMANN, M. & COOLIGHAN, M. L. *I- Historia del Uruguay. Época indígena, hispánica y libertadora*. 6 ed. Montevideo: Editorial A. Monteverde y Cia. S. A., 1985. p. 239.

coesão nacional, dito de outra forma, é criar uma vontade de nacionalidade como sublinha Bhabha (2007).

Assim como no Programa uruguaio, no Programa brasileiro da SME (2008) se investe na produção de uma identidade nacional e local⁵³. Na proposta de conteúdos priorizam-se as contribuições dos povos que construíram o território do Rio Grande do Sul, como os indígenas, os açorianos, os alemães e os italianos. Não há espanhóis, não há sequer um item que faça alusão ao povo espanhol.

Estamos situados em uma fronteira, no entanto, no currículo, se desconsidera essa peculiaridade. Por outro lado, a história, bem como a memória dos espanhóis, que desde o século XVIII, também ocuparam esse território juntamente com os portugueses, inexistente. Nega-se que historicamente haja participação dos espanhóis no processo de colonização e ocupação deste espaço fronteiriço. A não ser quando se trabalha os limites geográficos de Jaguarão ou no caso do Uruguai, quando se investe na reprodução dos fatos que predominam as lutas e resistências entre espanhóis e portugueses.

Como afirma Hobsbawm (1998), primeiro, uma história que seja destinada apenas para alguns não pode ser uma boa história. Neste caso específico da fronteira, uma história ensinada que privilegie alguns grupos em detrimento de outros, não pode ser uma boa história. Segundo, essas práticas discursivas são excludentes do ponto de vista da intersecção cultural fronteiriça. Terceiro, esse discurso reforça a linha divisória entre os fronteiriços.

Em Jaguarão, os conteúdos pátrios são uma constante e podem assim ser resumidos: O município de Jaguarão; origem de Jaguarão; semana de Jaguarão, divisão política e administrativa de Jaguarão; Arte e cultura de Jaguarão; Estudo das instituições particulares: Mão Branca, Casa da Amizade, LIONS, etc.. Datas significativas do bimestre; Usos e costumes do nosso município; Aspectos antigos e atuais de Jaguarão; Vultos ilustres de Jaguarão; Símbolos municipais e estaduais; Hino e Bandeira Nacional; Nosso Estado; Microrregião 319 ou da Lagoa Mirim; Forças Armadas; Proclamação da República (SME, 2008).

O que estes discursos evidenciam? Tanto em Ríó Branco quanto em Jaguarão, a história e a geografia ensinadas estão diretamente ligadas à constituição de um discurso

⁵³Voltaremos a discutir essa questão contrastando com os discursos das docentes no item IV.

nacionalista. Em Jaguarão a identidade nacional é marcada pelos eventos e símbolos, no Uruguay também. Tem-se a identidade de grupo, se considerarmos que em Jaguarão, há as peculiaridades culturais que diferem essa região das demais do país, o que se passa também com as diferentes culturas que compõem o cenário brasileiro. Por outro lado, também podemos falar de um discurso da identidade regional, construída particularmente pela literatura dos anos 20 do século passado, no Brasil. A partir dela o discurso sobre o gaúcho figurou como forte, destemido, valente, aguerrido, de origem mestiça e hoje é um gaúcho a pé⁵⁴, expressão que designa, dentro da literatura, aquele que foi deserdado das lides campeiras e torna-se um trabalhador rural desfavorecido e marginalizado dentro desse sistema. Essa identidade regional, cuja base é a exaltação da figura do gaúcho, não exclui a nacional nos currículos da SME. Aqui ela é expressa de maneira folclórica, principalmente nas comemorações do dia 20 de setembro, data que se festeja a revolução farroupilha no Rio Grande do Sul. Há danças, comemorações, festividades diversas, configurando aquilo que Torres Santomé têm denominado “El día de” uma metodologia que investe em um determinado tema, mas nos outros dias do ano, ele desaparece. No Uruguay há também o discurso da identidade regional em disputa com a nacional. Mas essa identidade regional se direciona à América Latina.

No cenário vivenciado atualmente nessa fronteira por meio dos discursos curriculares, a identidade nacional concorre com o discurso de uma identidade regional latino americana, no caso do Uruguay, e de grupo, no caso do Brasil, se contrastando ao discurso nacionalista ainda presente nos Programas curriculares tanto do Brasil quanto do Uruguay. Estes discursos investem na produção de um sujeito com identidade individual, mas que é formado nas relações com o coletivo, reforçando a identidade nacional, história comum, destino comum, culturas em comum, dos dois lados da fronteira. O tom nacionalista (Bhabha, 2007) marca fortemente esse espaço fronteiriço por meio dos currículos, isso significa dizer que ambos os lados se negam, se ignoram mutuamente. Tornam o outro invisível. Essa invisibilidade, acreditamos, é uma estratégia de afirmação da identidade nacional.

⁵⁴ BREND, Z. *O gaúcho a pé, estudo do romance social de Cyro Martins*. 1997. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – PPG-Letras/UFRGS, Porto Alegre, 1997. Sobre o gaúcho sul-rio-grandense ver também: OLIVEIRA, J. A. *Dicionário gaúcho*. Porto Alegre: AGE, 2002.

3.3- Suturando alguns pontos

Os discursos tentam interpelar-nos, convocar-nos para que ocupemos, nessa trama, um lugar, fixar o sujeito ao fluxo do discurso, como sujeitos sociais de discursos particulares – pedagógicos, políticos, econômicos etc. – como acentua Woodward (2000). E, por outro lado, esses discursos, como currículo são nas palavras de Silva (1998, p. 25): “a construção de nós mesmos como sujeitos”, construídos em relação ao outro que lhe é exterior. Há um processo de preenchimento constante, tanto do lado brasileiro quanto do lado uruguaio, de uma identidade nacional, como se esta, de tão frágil, pelo fato de se viver na fronteira entre uma e outra identidade, fosse se desintegrar. Esse preenchimento é acionado pelo trabalho do discurso curricular, entendido, como uma vontade de nacionalidade (BHABHA, 2007). Essa vontade é permanentemente acionada por e nos discursos para que se garanta a fixação de uma identidade nacional.

Neste sentido, o fato fundador da identidade heróica jaguareense, esse discurso com o qual se edificou a identidade de Jaguarão, realça e mantém ativa essa vontade de nacionalidade, conecta os sujeitos à cidade: em diferentes circunstâncias ela, a identidade heróica, é invocada, seja nos textos impressos – dia de Jaguarão (SME, 2008) – midiáticos, na internet⁵⁵, nos livros de História⁵⁶, nos documentos produzidos pelo Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão⁵⁷, dentre outros. Sob esse discurso se promove essa identidade – somos aqueles que venceram!

Como sublinha Hall (2003), as identidades sejam culturais ou nacionais não se constituem em um ponto de apego seguro, elas transgridem os limites da nacionalidade que querem cerceá-las. Essa cultura nacional nunca permanece sempre a mesma com

⁵⁵ Na internet, especialmente o site sobre cultura gaúcha, podemos encontrar o discurso da cidade heróica: www.paginadogaicho.com.br

⁵⁶ Caminhando através da história, por exemplo, é um livro de publicação recente, 2012 e novamente encontramos o discurso da cidade heróica que venceu os uruguaios, especialmente o Capítulo IV que trata da formação do núcleo urbano. SANTOS, V. P. dos. *Caminhando através da história*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

⁵⁷ Na publicação anual do Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão, Cadernos Jaguarenses, particularmente a edição comemorativa dos 40 anos do Instituto (23/11/1966 – 23/11/2006), especialmente o capítulo II redigido por Heitor Fontoura de Moraes, intitulado, “o que os jaguarenses não devem ignorar acerca de seu passado”, o autor também reforça o discurso da expulsão dos uruguaios.

começo e um fim, nos discursos oficiais ela funciona como um dispositivo que, ao ser acionado, interfere na formação da diferença forjando uma unidade ou uma identidade. As identidades existem na medida em que se estabelecem as diferenças; essa ação não é um processo unilateral pois, para existir, precisa do outro. Só existe a identidade heroica porque os discursos a produzem, justificam essa existência. Esses discursos construíram para os habitantes de Jaguarão – a cidade heroica – a identidade heroica, e com ela e a partir dela os sujeitos se posicionam. Eles também são efeitos desses discursos, se identificam com ele e o seguem manifestando e direcionando os comportamentos, a visão sobre fronteira como linha divisória, as visões sobre as culturas.

Quando necessário o discurso do heroísmo volta. Mas não fica somente nos heroísmos dos valentes jaguarenses, porque nos conteúdos nitidamente nacionalistas e nacionalizantes, símbolos nacionais, estaduais, municipais, dentre outros, compõem essas práticas discursivas que situam os sujeitos da fronteira em oposição ao Uruguai e por conseguinte aos Rio-branquenses.

Do lado uruguaio, apesar do Programa de Educación Inicial y Primaria da área de história, não focalizar um ensino factual, com datas isoladas do seu contexto, permanece a figura do herói Artigas como centro da reinvenção permanente da nacionalidade uruguaia. O seu nascimento é comemorado como feriado nacional e também é o dia no qual os alunos da educação primária prometem⁵⁸ à bandeira nacional uruguaia. Em que consiste essa promessa? É um ritual realizado pelos alunos em todas as escolas uruguaias no dia 19 de junho, dia do nascimento de Artigas. Os alunos a perfilam e lhe prometem fidelidade. O que é dito nessa promessa? O diretor da escola pergunta: “¿Prometéis respetar y honrar esta Bandera que representa la dignidad, la soberanía y la gloriosa historia de nuestra Patria, la República Oriental del Uruguay?” Os alunos respondem: ¡Sí, prometo.”

Não cabe aqui uma discussão da veracidade heroica de Artigas. Entendemos que esse é o discurso que funciona como verdadeiro. Nessa fronteira esse discurso é

⁵⁸ Os alunos do Primeiro ano do ciclo básico dos liceus, devem fazer um juramento de fidelidade. Por lei, todo cidadão natural ou legal do Uruguai é obrigado a prestar juramento de fidelidade à Bandeira Nacional em um ato público e solene. Esta obrigatoriedade foi estabelecida pelo artigo 28º da lei Nº 9.943, de 20 de julho de 1940, e decretos de 19 de dezembro do mesmo ano, de 26 de maio, 10 de junho e 1º de julho de 1943. A falta ao juramento acarreta sanções, como por exemplo, ser impedido de inscrever-se em universidades tanto públicas, quanto privadas. Disponível em: www.tacuarembó2030.com.uy

reforçado na medida em que os uruguaios olham para si mesmos, se veem como cidadãos uruguaios e não como cidadãos de uma fronteira. Em outras palavras, o discurso curricular cria uma vontade de nacionalidade, uma identidade, a nacional, que se fortalece por meio das repetições e encenações constantes. A fronteira tem de ser resguardada, e entender-se uruguaio é bem diferente de entender-se fronteiriço – é a existência da nação que está em jogo também.

O que têm em comum as políticas educacionais empreendidas por esses dois países e direcionadas para a fronteira – Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), o Programa de Educación Inicial e Primaria (Uruguay) e os Conteúdos Programáticos da Secretária Municipal de Educação de Jaguarão?

O Setor Educativo do Mercosul, por meio do Projeto Bilíngue, produz um discurso da integração entre as cidades de fronteira. No Programa de Educación Inicial e Primaria essa posição também é visível. No entanto, estes discursos não anulam o discurso nacionalista, aliás esse se torna verdadeiro, porque funciona como verdade.

No Programa de Educación Inicial y Primaria a posição nacionalista é evidente, nos Conteúdos Programáticos para o ensino de história e geografia, em Jaguarão, também. Por meio desses Programas investe-se na identidade de pertencimento a uma nação – apesar das brechas e fissuras de qualquer fronteira. Acreditamos que essa instabilidade – viver nas bordas, nos limites – constitui o motivo de tanto investimento no discurso da nação e da nacionalidade, tanto do lado brasileiro, quanto do lado uruguaio. Esse investimento discursivo torna possível o controle constante de quem é deste ou daquele lugar. Esses são os efeitos dessas políticas de verdade que funcionam nessa fronteira.

Nos currículos, os uruguaios e os brasileiros não têm suas histórias entrecruzadas, essas são silenciadas e quando um ou outro aparecem, ocupam o lugar do inimigo que ainda são os espanhóis e os portugueses em luta nos séculos XVIII e XIX. Os docentes, os alunos, assimilam esses discursos, o assumem, o reproduzem, lhe dão significados. A história e a geografia enquanto discursos curriculares anula a presença dos brasileiros e dos uruguaios e ao mesmo tempo, reforça suas diferenças.

4- IDENTIDADES E DISCURSOS

A concepção de identidade com a qual compartilhamos é aquela que defende que as identidades estão sempre em transformação, pois é fragmentada e fraturada, isso significa dizer que são móveis, cambiáveis e tem contextos históricos específicos, são construídas por meio de discursos, práticas e posições opostas mas que por vezes se atravessam (HALL, 2003).

Como já pontuamos nessa pesquisa, a identidade é um conceito estratégico e posicional. Cada pessoa assume, segundo os contextos nos quais se movem, várias identidades. Algumas vezes o que as mobiliza é a nacionalidade, em outras o gênero, ou a classe social, ou a religião, ou a profissão etc. As identidades são produzidas, são móveis e cambiantes, sofrem efeitos variados e seu contexto de produção não é fixo e tem historicidade específica.

Para Woodward (2000) a identidade somente faz sentido se a pensarmos em relação à diferença. Portanto ela é relacional. Ela depende da diferença e é constituída em contextos sociais e culturais distintos.

Estas afirmações da autora contribuíram para pensarmos o contexto educacional e seus currículos. Estes, são produtores e veiculadores de culturas. Por meio dos discursos curriculares pedagógicos, as culturas nos dão forma, estão intrinsecamente relacionadas à formação das identidades e das diferenças. O currículo é produto cultural, fruto de negociações, conflitos imbricados em relações de poder. “O currículo – tal como o conhecimento e a cultura não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 2001).

Nas instituições escolares, nos conhecimentos selecionados para ensinar, nos livros, todas essas ações implicam exercício de poder. O poder de escolher isso ou aquilo. Quando tentamos compreender os textos oficiais e não oficiais, nas suas tramas e complexidades, o que excluem, o que alteram, as condições nas quais aparecem, estamos tratando os currículos como discursos. Essa forma de ver e analisar os currículos, significa tratá-los como discursos que como ensina Foucault (2002), constituem os objetos de que falam.

Voltemos à questão das identidades, para traçarmos a análise do discurso que fizemos a partir das entrevistas como as docentes do Brasil e do Uruguay. As

identidades nacionais e culturais constituem a base de nossos questionamentos e estes se diversificaram por vários pontos. Nessa trajetória analítica, os pontos se dispersaram em uma heterogeneidade de enunciados, povoados por outros enunciados. Ao modo de Foucault (2002, p. 131),

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Essa forma de colocar o enunciado evidencia sua irrupção histórica, suas condições de existência. Tomamos como base três formações discursivas – conjunto de enunciados pertencentes a um mesmo sistema de regras, determinado historicamente, que podem ou não pertencer ao mesmo campo discursivo – que foram manifestadas a partir das entrevistas realizadas com as docentes brasileiras e uruguaias, e caracterizam estes discursos pedagógicos: a identidade cultural vista como diversidade e diferença cultural; a identidade nacional vista como pertencimento local e nacional; a identidade entre (ambivalente); e perpassando todas essas formações, a identidade como diferença e a diferença como identidade.

Que tem os discursos curriculares pedagógicos a nos dizer a partir dessas formações? Que enunciados compõem cada uma dessas formações? Identificamos nas falas das docentes vários enunciados possíveis, nesse primeiro momento, trataremos daqueles cuja unidade e dispersão se multiplicam na e a partir da formação discursiva, identidade cultural e identidade nacional.

Os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso ou em diferentes discursos; tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados reaparecerem, se dissociam, se recompõem, ganham em extensão ou em determinação, são tomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirirem, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituem entre si organizações parciais. Esses esquemas permitiram-nos descrever sua dispersão anônima através das falas das entrevistadas, mas também se encontram dispersos em textos, livros e obras; dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc. (FOUCAULT,

2002, p. 67). O enunciado não é apenas uma verbalização, como nos diz Veiga-Neto (2003, p. 113), “sujeita a regras gramáticas. [...] Um horário, uma fotografia ou um mapa podem ser enunciados, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos”.

Todo discurso se dispersa em outros e reaparecem em outros. Nos discursos das professoras, que estamos nos ocupando agora, há profusões de enunciados em conexão e dispersão. Tentamos individualizá-los a partir de sua dispersão. Para fazer esse exercício de individualização e caracterização, aglutinamos na heterogeneidade discursiva que é própria do trabalho arqueológico, os enunciados.

Para se apreender o enunciado, realizá-lo, descrevê-lo, se requer: 1- um referencial (um princípio de diferenciação); 2- um sujeito (ou seja, uma posição que pode ser ocupada, jogos de posições possíveis); 3- um campo associado (coexistência com outros enunciados); 4- uma materialidade (regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização, repetição) (FOUCAULT, 2002, p. 39).

Exercemos uma atividade de leitura e releitura observando os princípios de correspondência, transversalidade, complementaridade e regularidade que caracterizam os enunciados. Podemos assim dizer, citando Foucault (2002, p. 135), que “a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa”.

Os enunciados, como dissemos, encontram-se dispersos nas falas das docentes⁵⁹ das séries iniciais do Brasil e do Uruguay pelos diferentes domínios (geografia, história, línguas – Projeto Bilíngue de Escolas de Fronteira). Cabe ressaltar que o discurso das professoras é produto, efeito de outros discursos. Entendemos, como propõe Foucault (1992, p. 306) em *As Palavras e as Coisas*, ao se referir ao discurso pedagógico, que “o sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle”, como a escola, por exemplo.

⁵⁹ As professoras entrevistadas exercem no Brasil/Jaguarão/RS, um cargo de docência que oscila entre 20 e 40 horas semanais. Elas ministram todos os conteúdos nas séries iniciais tais como: arte, geografia e história (estudos sociais), matemática, português, dentre outras. As Professoras do Uruguay/Río Branco têm jornada laboral semelhante e também lecionam todos os conteúdos para os anos iniciais da educação primária.

Fizemos um estudo analítico dos discursos que não passou por uma análise dos materiais veiculados nos meios de comunicação de massa, tão pouco realizamos um estudo de materiais culturais difundidos em diferentes lugares, tais como nos comércios, nas festividades, na música, nas distintas formas que o discurso vai tomando corpo e se espalhando na formação social. Consideramos que estes aspectos são importantes e contribuem para compor o que as docentes pensam sobre identidade, currículo, cultura, uma vez que somos sujeitos dos discursos, somos falados e falamos nele e através dele. Nossa opção foi analisar os currículos como discursos pedagógicos, que contribuem para criar identidades – lembrando que o currículo é uma opção cultural, como afirma G. Sacristán (1998, p. 35), um projeto seletivo de cultura que determinado grupo escolhe o que deve ou não ser incluído.

Concordamos com Moreira (2002), quando afirma que quando passamos a ver a identidade como incompleta, cujo fluxo é constante e construído em práticas discursivas nas especificidades da história, da cultura e nas instituições, isso contribui para que percebamos e reconheçamos o valor da escola na formação de identidades.

De outro ponto, a educação é um direito, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.396/96) e a Ley General de Educación do Uruguay (18.437 de 12 de dezembro de 2008), bem como é obrigatória. Esse princípio tem implicações: todos têm o dever de frequentar a escola. Foucault (2009, p. 43-44) nos ensina que a apropriação social dos discursos tem seus efeitos e assinala que

a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Neste sentido, as instituições escolares, como destaca Torres Santomé (2011, p.213), “é um elemento a mais na produção e reprodução de discursos discriminatórios” que direcionam nosso olhar, daí o que se ensina ou não se ensina ser muito importante. Quais conteúdos merecem fazer parte do currículo? Através de distintos campos do saber como o português e o espanhol (PEBF), geografia, história, e outros campos do conhecimento, as identidades culturais, nacionais, classistas, racistas, sexistas e outras mais são formadas.

4.1 - Identidades e culturas, culturas e identidades: o currículo de turistas

Baseamos-nos na ideia de cultura que se relaciona àquela que se ocupa em saber não o que é a cultura, mas o que ela faz. No entanto, o que cada docente pensa sobre cultura delinea suas ações no campo pedagógico e contribui para formar identidades. Perguntamos às professoras de Jaguarão e Río Branco questões relacionadas à educação, cultura e integração entre esses países. Em diferentes questões identificamos os enunciados e fizemos correlações.

A ideia de cultura, com seus distintos significados, perpassa os enunciados a seguir. As professoras a relacionam com aspectos como os costumes e exemplificam citando a culinária, as bebidas, as roupas, dentre outros.

Ah! Tem a cultura. A parte cultural, a parte artística, isso tudo tem como buscar, como fazer a relação Brasil e Uruguay. Isso tudo tem, acho que sim, que é bem viável. [...] Eu trabalho a parte artística, a alimentação, o vestuário, usos, costumes. Trabalhamos a culinária, as bebidas típicas. Fazemos relação com a culinária daqui e a culinária do Uruguay. (F.)

A professora N., que leciona no Uruguay, relata sua perplexidade diante do fato de suas alunas usarem roupas e calçados semelhantes ao que se costuma usar em Jaguarão. Nas palavras da professora:

Sí, las costumbres que tienen. [...] Las ropas, [...] como que me chocaba cómo se vestían. Pero ¿cómo se pueden poner esas ropas para venir a la escuela? [...] Sí, las chiquilinas con plataformas, pero unas plataformas así, de esas que son caladas los tacos. Yo me quería morir, ¿pero cómo hacen para caminar?

São dois enunciados ditos por pessoas que trabalham em duas escolas situadas em lados distintos da fronteira e que se resume em “costumes do lugar”. O exercício que propomos é: identificamo-nos com esses enunciados? Que efeitos têm essas práticas discursivas, os modos de ver e tratar a cultura, como usos e costumes, nos currículos da fronteira?

Estes discursos, nos apoiando em Torres Santomé (2008, 2011), têm um efeito turístico, uma vez que a cultura, ou os elementos culturais que fundamentam essas práticas e fazem funcionar o currículo, são vistos como contribuições esporádicas. Um currículo de turistas, como demonstra o autor, é similar à maioria das pessoas que fazem turismo, uma vez que não aprofundam sobre as diferentes realidades culturais que veem e vivenciam; se detém nas danças, nas festas, nas comidas típicas, por exemplo, somente em datas específicas. Acentuam-se dessa maneira a trivialização do cultural. A

parte artística se resume em reproduzir as danças folclóricas, as comidas típicas se restringem em apenas se constatar que no Uruguay se preparam alguns alimentos de forma semelhante ao lado brasileiro. As roupas que as alunas usam, também indicam que há costumes diferentes. Por que estes costumes se repetem de um lado e do outro, se estes são importantes ou não, para quem eles são importantes, são reflexões que inexistem nestes currículos. Outra questão é que sendo turístico, não há compromissos, simplesmente são trabalhados os conteúdos culturais quando se solicita por um evento que está acontecendo naquele momento, ou quando os programas de ensino, as políticas oficiais, através desses programas, assim o prescrevem; de outra forma, constatamos que há pontos de encontro, fluxos culturais que as docentes não incorporam nos currículos, nas suas discussões.

Como sublinha Torres Santomé (2011), criamos “El día de”, uma metodologia que geralmente contempla o que falta aos currículos oficiais, livros didáticos, como o dia das mulheres, o dia da paz, por exemplo, e acabamos por banalizar as culturas, as lutas, até porque, como destaca o autor, as escolas costumam levar esses dias mais frouxos e os conteúdos muitas vezes ou quase sempre não fazem parte das avaliações, o que sinaliza uma irrelevância dos estudos sobre esses temas. O resultado disso é uma desconexão com a realidade cultural da qual o alunado faz parte e no resto do ano, estas situações permanecem silenciadas. Nas falas das professoras há uma prática discursiva da cultura como trivial e restrita a costumes, por conseguinte um currículo de turista.

A cultura como diversidade é evidenciada em algumas falas quando perguntamos às professoras sobre a América Latina e educação, integração entre Brasil e Uruguay e história local. A diversidade, como diferença e mescla de culturas, também é um problema. A professora vê as culturas como mesclas – as culturas do Brasil e do Uruguay se misturam, formando algo que não é de Jaguarão, tão pouco é de Ríó Branco – mas, ao mesmo tempo, também as separam, evidenciando, por um lado, diferenças entre Jaguarão e Ríó Branco e por outro lado, entre Ríó Branco e o restante do Uruguay. Para a professora a fronteira é diferente do restante do Uruguay.

El carnaval que nosotros vivimos en Melo (capital departamental) es totalmente diferente al carnaval de Ríó Branco. [...] No tiene nada que ver tríos eletricos, samba. Nosotros en Melo es un desfile, con candombe. Acá no tienen candombe; es muy poquito tal vez si no lo tienen, porque ellos tienen la mezcla de Yaguarón, de Brasil, adentro (M.)

No enunciado que acabamos de citar, a diversidade cultural é entendida por meio da diferença cultural. Para esta professora, o diverso se constitui como um problema. Os elementos dos quais ela se apropria para explicar essa diversidade, é pautado em critérios de diferenciação cultural, ser isso significa não ser aquilo. De outra forma, ter um carnaval com samba é ser brasileiro, ter um carnaval com candombe é ser uruguaio. A declaração o samba é do Brasil, carrega em si traços do outro, daquilo que não se é, da diferença, é o mesmo que dizer, não sou brasileiro.

No Brasil, o carnaval é construído discursivamente principalmente pela mídia como expressão máxima da cultura nacional, os efeitos desse discurso são também reproduzidos pela professora. Ao referir-se às diferenças culturais, o que mais lhe chamou a atenção foram os festejos carnavalescos. O carnaval, como símbolo da cultura brasileira⁶⁰, aqui é um dos elementos discursivos que produz as diferenças culturais e o outro como outro. Mas, ao mesmo tempo, a professora demonstra que esse símbolo borra a fronteira, na medida em que há mesclas, entrecruzamentos. Como acentua Hall (2006), as culturas nunca foram um ponto de apego estável, elas transgridem, ultrapassam os limites do nacional, especialmente as culturas nacionais.

Por outro lado, nessa fronteira, como em todas as fronteiras, temos culturas em movimento, em contato, ou melhor, fluxos culturais, quando a professora nos diz sobre *a mescla*, o carnaval do Brasil, e como ele penetra em Ríó Branco, são manifestações culturais vivenciadas pelos alunos, e os currículos não as levam em consideração. A diversidade do alunado atual, diz Torres Santomé (2008, p. 212), “não se encaixa nas instituições escolares pensadas para uniformizar e para impor um cânon cultural, que poucas pessoas questionam”.

De acordo com Morin (2002, p. 16), há que se esforçar para reformar o ensino e o problema vai muito além de esforços. Trata-se de abertura e não de isolamento, de substituir unidade por diversidade, singularidade por multiplicidade, de suturar saberes. Nas próprias palavras do autor: “a tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que

⁶⁰ Schneider, J. (2004, 116), no artigo intitulado, “Considerações sobre a etnografia da identidade nacional”, o autor apresenta uma análise sobre a identidade alemã e brasileira. O carnaval, considerado característica cultural tipicamente brasileira, não é apenas prática cultural, é um símbolo nacional em si mesmo. Para o autor a experiência da identidade nacional brasileira apresenta-se de forma descomplicada, e não problemática, imagem que é reforçada, dominante entre os demais países do mundo.

está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se eliminem tudo aquilo que traz desordens ou contradições para nosso entendimento”.

A professora F. também nos relatou seu desconforto em trabalhar com a diversidade cultural da América Latina e sinalizou que seus alunos têm uma visão estreita da realidade que os circundam, o que constitui o impeditivo de se trabalhar essa diversidade.

Eu particularmente acho que é bem complicado, é muita diversidade! E as crianças que atendemos não têm esse alcance dessa diversidade. Sobretudo aqui mesmo na escola, são crianças de um mundinho muito pequenininho, muito deles, muito próprio, e eu trabalho com crianças que não conhecem o centro da cidade.

Quando questionada sobre os aspectos culturais dessa fronteira, ela nos relatou:

Hoje [as comidas], estão muito misturadas, tanto aqui se serve pratos uruguaios, quanto no Uruguay se serve pratos brasileiros. Uma coisa que eles [alunos] adoram é o lanche, o chivito. O que é o chivito? *Não é nada mais que um bauru*⁶¹ acompanhado com batata frita, mas que feito do lado de lá tem outro sabor. O tempero que eles usam é diferente, é mais picante, mais forte. As bebidas deles, o pomelo, que é maravilhoso, que tentamos imitar mas não conseguimos [risos]. São coisas assim, básicas dessa diversidade.

Baseando-nos em Foucault (2002), entendemos que o discurso não somente forma o objeto de que fala, mas o constitui, produz saberes. Dessa maneira, na prática discursiva curricular sobre as culturas da América Latina, o diverso é impeditivo e constitutivo, concomitantemente, dessas culturas. Isso demonstra que as diferenças entre as culturas são muitas e, portanto, de difícil alcance e assimilação para os alunos – uma política de assimilação também não garante que diferentes grupos sejam escutados em suas diferenças culturais, sociais, políticas econômicas.

A ideia de diversidade nos soa como uma dificuldade de tratar com a diferença cultural ou, como sublinha Bhabha (2007), uma forma de contenção dessa diferença, o que particularmente está evidenciado no enunciado citado acima. Nós podemos aludir, a partir do enunciado da professora, que os alunos são constituídos como incapazes de conhecerem, conviverem e integrarem-se com as diferenças culturais. Essa postura não sinaliza uma educação que encoraje os alunos a tratar com a diversidade cultural própria dos espaços educativos.

Por outro lado, no segundo enunciado, a professora constata que há diversidade cultural, mas como acentua Burbules (2003, p. 163), essa postura “muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do Outro”. No discurso se fixa a cultura

⁶¹ Bauru: denominação atribuída a um lanche, que contém pão, queijo, bife de carne bovina, tomate e alface. Dependendo da região ele apresenta outras combinações.

diluindo-a em diversidade. Ela é comparativa ou mera constatação. Não se questiona como as culturas são construídas, estas são, nas palavras de Burbules, mal interpretadas.

Há nesse jogo discursivo, também, superposições de culturas: “o que é o chivito? *Não é nada mais que um bauru*” (F.). Essa forma de tratar as culturas, trivializando-as incidem no essencialismo das mesmas. De acordo com Silva (2001), a visão essencializada de cultura que habita e ganha corpus nos currículos não considera as relações de poder que estão imbricadas nesse espaço. Essa visão predominante nos currículos é fundamentalmente estática, o que significa dizer: a cultura é mais produto que criação, e cabe, apenas transmiti-la. De outra forma, excluem-se algumas e incluem-se outras. O fato é que esse processo de inclusão e exclusão se favorece alguns grupos e outros não.

A identidade cultural e a cultura, nunca são fixas, elas estão em transformação. A identidade cultural delineada nesses currículos tenta adsorver a ideia de cultura e esta, por sua vez, a identidade cultural. A diversidade é mera constatação, é celebrativa, inclusive descartando-se que entre as diferentes culturas há relações de poder e que, nesse jogo, se incluem umas e se negam outras. Esses binarismos – inferioridade e superioridade, alta e baixa cultura –, que ainda não foram totalmente superados no âmbito escolar. A escola é baseada em um modelo conformador, disciplinarizador. Ela procura tornar homogênea a identidade cultural. A rigidez das disciplinas, dos conteúdos a serem ensinados, legitimam um conhecimento histórico e social muitas vezes distante da diversidade dos alunos que a frequentam.

Se prestarmos atenção, as relações entre as culturas nunca foram de equidade. Há posições e oposições; há culturas que são vistas como subalternas e tratá-las assim, nessa instância de poder (o currículo), implica difundir valores de superioridade e inferioridade, de produzir as diferenças. Mas há que se ressaltar que esses binarismos na atualidade, segundo Canclini (2008), são desafiados pelas variabilidades de pertença, que o fenômeno da diáspora tem produzido através de migrações e imigrações voluntárias ou não.

A identidade cultural está em relação à diversidade e à diferença cultural. Nessa medida, a formação discursiva “identidade cultural vista como diversidade e diferença cultural,” evidencia componentes que a supõe e a atualiza, compondo e recompondo essa formação – identidade cultural como diversidade e diferença, ao mesmo tempo se

dispersando e povoando o discurso curricular pedagógico das professoras, produzindo a diferença cultural entre Brasil e Uruguay. Essas práticas discursivas modelam a cultura como turística, entretanto, ao mesmo tempo, a ambivalência⁶² as caracterizam e o currículo, por sua vez, é portador dessas características e contradições. Como afirma Bhabha (2000, p. 141, grifos do autor):

a ambivalência e o antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural porque negociar com a ‘diferença do outro’ revela a insuficiência radical de sistemas sedimentados e cristalizados de significação e sentidos; demonstra também a inadequação das ‘estruturas de sentimento’ (como diria Raymond Williams) pelas quais experimentamos as nossas autenticidades e autoridades culturais como se fossem de certa forma ‘naturais’ para nós, parte de uma paisagem nacional.

Nos enunciados da professora N. o carnaval de Río Branco é semelhante ao de Jaguarão. A professora F. de Jaguarão, também nos relatou que as comidas típicas, de um lado e do outro da fronteira, não respeitam os limites geográficos. Estas pontuações nos permitem afirmar que uma das características desses discursos é a ambivalência e o antagonismo (BHABHA, 2000, 2007; HALL, 2006), próprios de qualquer relação cultural, cujos significados e sentidos são compartilhados, negociados e re-historicizados conforme as circunstâncias. É nesse território, de culturas fendidas, não homogêneas, nos deslocamentos identitários, pontuados através das manifestações culturais nos enunciados das professoras do Brasil e do Uruguay, que se torna possível negociar com a diferença do outro. Entender que a ambivalência é uma característica desses discursos e por isso dos currículos nessa fronteira, não elimina, contudo, os binarismos e as oposições entre brasileiros e uruguaios. É necessário, como pontua Canclini (2008), registrar nesses entrecruzamentos, aquilo que permanece diferente.

4.2- No Brasil é diferente, no Uruguay é diferente

Nos campos disciplinares, Geografia e História, trabalhados pelas docentes dos dois países, identificamos, em forma de oposições e de comparações, a diferença cultural. Esses campos controlam a produção dos discursos, lhes fixam as regras, ao mesmo tempo em que limitam o próprio campo. Nessas escolas, nesse contexto histórico específico, a origem geográfica marca a diferença cultural, ou melhor, os discursos constroem a origem geográfica como diferença cultural e produzem

⁶² Voltaremos a discutir sobre a ambivalência no capítulo seguinte.

identidades baseadas a partir dessa procedência espacial. Embora nenhuma fronteira, como afirma Canclini (2008, p. 29, ss), seja estável, a porosidade é marca relevante quando pensamos em território enquanto limite e também nas suas culturas. O autor destaca que as fronteiras geográficas entre países e cidades, estabelecidas pelos Estados Modernos, não comportam atualmente a rigidez e a fixação de elementos étnicos e religiosos como naquele momento. Por outro lado, produtos e tecnologias avançadas também ultrapassam os limites da nacionalidade – “os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram fronteiras e alfândegas, assim como a autonomia das tradições locais; propiciam mais formas de hibridização produtiva, comunicacional”. Analisando o contexto da América Latina, o autor afirma que a indústria cultural, por meio das empresas turísticas e de comunicação, se apropriou de produtos populares e os expropriaram. Nesse contexto, o autor pensa em hibridização – que passa pelas misturas interculturais advindas desses processos. Atualmente ocorre misturas maiores e mais diversificadas do que em outros tempos. Há uma variedade de regimes de pertença proporcionados por esses processos de intensificação da interculturalidade, diz Canclini (2008). Na contramão desse pensamento, nas entrevistas das docentes, embora nessa fronteira esteja presente a fluidez cultural, o relevante é a delimitação nacional que reforça as identidades por lugares de pertencimento.

Os discursos pedagógicos, ao reduzirem as identidades à espacialização de procedência, criam fronteiras que podem ser fronteiras identitárias e imaginárias. No passado (séculos XIX e XX), Uruguaia e Brasil fixaram os limites territoriais e também separaram geograficamente pessoas, contudo, com relação aos fluxos de culturas, estes não se estancaram, como vimos no caso do carnaval, além das práticas intermatrimoniais entre famílias pertencentes à nacionalidade brasileira e uruguaia. Essas práticas corriqueiras, extrapolam os limites territoriais geográficos, as pessoas movem-se nesse território simbólico de pertencimentos nacionais e culturais.

O que nos disseram as professoras, sobre os laços de parentescos entre brasileiros e uruguaia, uma prática recorrente na fronteira, também demonstra como a diferença cultural é restrita à variedade ou a “diferença como variedade” (BURBULES, 2003), o que é evidenciado nos diferentes tipos de linguagem descritos abaixo.

Até os vocábulos, eu mesma tenho descendência uruguaia, meu pai era filho de uruguaio. Tem coisas que a gente usa que é vocábulo de lá. O brasileiro usa meias, no Uruguaia eles dizem carpin, que é a mesma meia. Muchacho é o moço, callarte, é cala boca. Às vezes eu

brinco com eles: callarte. E eles perguntam: O que é isso professora? É cala a boca [risos].

Em diálogo com a professora N., esta nos relatou sobre o fato de ter alunos brasileiros:

Você tem alunos uruguaios, que residem no Brasil? Sua aluna nos disse, quando lhe perguntamos se era brasileira: “Não, sou uruguaia!”

– *Es porque tiene la documentación uruguaya. Tiene cédula.*

Mas vive no Brasil?

– *Vive en Brasil, en Yaguarón.*

Como é que vocês lidam com isso? O currículo, a escola, tem algum trabalho?

– *No lo que he notado.*

Por outro lado, a mesma professora, exemplifica que cotidianamente lhe circunda as formas de falar daqueles que vivem na fronteira.

Acá yo he notado que los chiquilines, incluso no solo los que viven en Yaguarón, los niños que tengo acá que viven en Río Branco y que los padres son uruguayos que viven acá en Río Branco, ellos tienen una mezcla, ellos están hablando contigo y por ejemplo le dicen: “Maestra, porque viste que el envelope”. “Sí, maestra, ¿viste que la borboleta?” “Porque tenés que misturar las xícaras de azúcar”. “Claro, tenemos que mezclar las cucharadas de azúcar”. Que eso también tenemos que aprender, estamos trabajando también con ellos la adecuación del vocabulario. Ellos en la casa están acostumbrados a un determinado vocabulario que dentro de la escuela no lo podemos trabajar. Pero yo tengo que respetar también, que ese vocabulario que ellos manejan es la lengua que usan en la casa. Yo tampoco los puedo dejar de lado. Y ellos están acostumbrándose que eso se viene dando ya, no es conmigo, es todo un proceso dentro de la escuela a los cuales ellos se están habituando, pero eso como que no hay tanta dificultad.

Nos espaços escolares constantemente seus integrantes são provocados a definir de qual lugar cultural e geográfico pertencem. Essa forma de posicionamento é evidenciada nos discursos pedagógicos. As falas das professoras retratam esse movimento, essas posições e oposições da fronteira a partir do contato com falantes de um lado ou do outro desse local. Esses discursos se situam naquilo que Bhabha (2007, p.22) tem denominado designações de identidade. Os professores e alunos encontram-se no meio dessas designações. Esse processo se realiza de diferentes formas envolvendo aspectos de diferenciação cultural, como por exemplo: quando as pessoas em dados momentos confundem e até misturam palavras que geograficamente pertencem a um lado, mas que foram incorporadas ao vocabulário do outro lado, como podemos constatar nas falas da professora: “Sí, maestra, ¿viste que la borboleta?” “Porque tenés que misturar las xícaras de azúcar”. “Claro, tenemos que mezclar las cucharadas de azúcar”. As palavras borboleta e misturar são atribuídas ao vocabulário da língua portuguesa, pertencem ao Brasil. A professora tenta trazer os alunos para o lugar de

onde eles pertencem geograficamente através das palavras corretas. No entanto, ela também é provocada com as identificações dos alunos e com a sua própria, que não coincidem com o modelo com o qual ela tem que trabalhar, que é ensinar na língua espanhola dentro do território uruguaio.

Por outro lado, as fronteiras entre escola e casa se confundem: “tem coisas que a gente usa que é vocábulo de lá” (F.). “Ellos en la casa están acostumbrados a un determinado vocabulario que dentro de la escuela no lo podemos trabajar” (M.). O currículo, tal qual descrito e vivenciado, está justamente nessa passagem entre uma identidade fixa e um hibridismo cultural. Tanto alunos quanto professores são acionados a todo tempo para marcar de onde eles vêm; eles estão situados no interstício dessas identificações. São desacomodados de seus lugares de pertença, de suas identidades tanto nacionais, quanto culturais.

Nas práticas relatadas, nesses interstícios – deslocamentos de domínios da diferença – mesmo se tratando de escolas distintas, o valor cultural é negociado (BHABHA, 2007, p.20). No primeiro e no segundo relato, a diferença oscila entre os vocábulos que se assemelham e se diferem, os alunos têm o direito de se expressarem como em casa, mas na escola a pronúncia correta é estimulada, ou pelo contrário, a língua do outro é banalizada, usando-se expressões corriqueiras de forma burlesca “callarte muchacho” (F.). Nessa especificidade, as diferenças culturais não constituem um conhecimento do qual se possa aprender alguma coisa, ela se dispersa como anedota. Nesse trabalho de encontro das duas línguas, todos os dias alunos e professores convivem com essas situações e se deslocam em distintos domínios da diferença. Estas experiências identitárias – nacional e local – nos conduzem a pensar que a ambivalência é uma de suas características, justamente porque tanto professores quanto alunos, estão situados entre, nos interstícios dessas designações locais e nacionais.

Ao entrevistarmos a professora A. a indagamos se é considerado nos currículos, o fato de que há na escola alunos descendentes de uruguaio com brasileiros. Ela nos relatou que há descendentes uruguaio, no entanto, isso não tem interferido na execução do Projeto Bilíngue, do qual falaremos no capítulo seguinte. Nesse discurso, inexistente a presença uruguaia, dito de outra forma, isso não faz diferença. Neste espaço inexistente a possibilidade de negociação cultural. A diferença é o domínio, ou o domínio é o da indiferença.

Que dizer dessas situações de identificações fixas e não fixas? O que vemos nesse contexto é uma tentativa de fixar, por meio do discurso curricular, a diferença cultural, entre brasileiros e uruguaios. Essa diferença funciona, resalta o outro como aquilo que eu não sou. Essa forma de ver as diferenças culturais por meio da negação acaba por reafirmar uma identidade sobre a outra. Uma cultura nacional sobre a outra.

Woodward (2000, p. 41), nos ensina que “as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são cruciais para compreender as identidades. A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições”. Concordamos com Silva (2000), quando este diz que a identidade e a diferença são produzidas, são criaturas do mundo cultural e social. São as pessoas que as fabricam. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Nesse processo, diz Costa (2008, p. 492),

ser isso ou aquilo ou ser diferente disso ou daquilo é algo que se estabelece simbólica e discursivamente em meio às relações de poder que permeiam as lutas pelo significado nas práticas sociais de grupos assimetricamente posicionados. É o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza a diferença.

A cultura tal como o currículo são territórios de diferenças que requerem traduções contínuas, desta forma, como sublinha a autora, quem tem o poder de definir a identidade, a sua identidade como sendo a válida, impõem ao outro a diferença. No Brasil, a professora F., marca através do seu discurso a diferença por meio de práticas culturais como os hábitos de consumo de determinados alimentos:

Às vezes eles [alunos], fazem comentários que o pai contou que no Uruguay acontece de maneira diferente; as datas que comemoramos aqui eles comemoram diferente. Na semana santa aqui comemos o peixe, lá é o dia no qual acontece o maior churrasco da história do Uruguay [forte entonação]. Lá eles festejam a sexta-feira santa com um churrasco, quer dizer são coisas diferentes.

Esse processo – de construção de identidades – é um processo de distinção, cuja diferença pode ser denominada como diferença de analogia. Como sublinha Burbules (2003), esse tipo de diferença geralmente é identificado com modelos paralelos comparáveis e os exemplos mais claros são de ordem simbólica. Uma diferença nesse quadro serve a objetivos comparáveis, negam o comum. No relato em questão alguns comem peixe, outros comem churrasco, alguns falam a mesma língua, outros falam

outra língua. Essa forma de diferença⁶³ representa, segundo o autor, a perspectiva da diferença como diversidade, uma vez que dá atenção insuficiente ao caráter dinâmico da diferença, negligenciando que estas são circunstâncias temporais, contextuais e cambiantes. Essa maneira de ver e tratar a diferença, pontuada nos discursos das professoras é, portanto, uma diferença “entre”, elas fazem diferenciações no âmbito do discurso da diversidade. Burbules (id., ib.) embasando-se nos argumentos de Bhabha (1995), afirma que os discursos da diversidade estruturam a diferença de forma limitada. Bhabha (1995, p. 206, grifos do autor) nos esclarece sobre a relação entre diversidade e diferença cultural:

Se a diversidade cultural é uma categoria de ética, estética ou etnologia comparadas, a diferença cultural é um processo de significação por meio do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de “conteúdos” e costumes culturais pré-determinados.

Por outro lado, a identidade positiva é formada no campo de lutas discursivas e se espalha nos textos culturais, como afirma Costa (2008). Para a autora, aqueles que têm o domínio para estabelecer o que e quem está dentro da norma, acaba por imprimir aos outros a diferença, como já pontuamos em outro momento. Portanto a identidade positiva pertence à norma⁶⁴ e o seu negativo funciona como o diferente, ou seja, aquele que é portador de características culturais, sociais, que não se adequam à identidade hegemônica.

Woodward (2000, p. 43-46), analisando o papel dos alimentos na formação das culturas e, por conseguinte, das identidades e sua naturalização, aponta que a cultura da qual somos parte pode ser reconhecida pelos alimentos que comemos. As pessoas se utilizam das comidas para afirmar o lugar de onde elas são e para afirmar a si mesmas, e acrescenta, os ritos e as práticas alimentares podem demonstrar em alguma medida, que

⁶³ O autor distingue cinco tipos de diferença: diferença como variedade, em grau, de variação, de versão e de analogia. Sendo que todas essas formas, para o autor, podem ser consideradas diferenças como diversidade (BURBULES, 2003).

⁶⁴ Veiga-Neto (2001, p. 115-116) discute sobre a norma, numa perspectiva mais ampla do que estamos operacionalizando nessa tese. Para o autor, a norma, “ao mesmo tempo em que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela”.

somos o que consumimos. Há alimentos que são proibidos e outros não, alguns estão incluídos em um sistema particular de crenças e outros fora dele. Citando Leach, (p. 45, 1974), ela conclui: “são as convenções da sociedade que decretam o que é alimento e o que não é, e que tipo de alimento deve ser comido em quais ocasiões”.

As identidades são construídas dentro do discurso, isso significa que elas têm contextos históricos, temporais, sociais, culturais e institucionais específicos. Por outro lado, as diferenças culturais são produzidas em um processo de diferenciação cujo outro é o portador daquilo que soa como zombaria, desprestígio, incongruência; o que faz certas pessoas se tornarem desconcertantes, diz Bauman (1998, p. 37), é a tendência que possuem de “obscurecer e eclipsar as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas”. A diferença se ampara na exclusão e na distinção: adequar o vocabulário, vestir-se com adequação. Há diferenciação, inclusive, referindo-se a outros lugares do Uruguai (Departamental), onde o carnaval de Río Branco, como as docentes pontuaram em outro momento, é totalmente diferente daquele vivenciado pelos habitantes fronteiriços com o Brasil.

As diferentes formas que os sujeitos dessas escolas vivenciam as práticas culturais convergem para uma tentativa de fixar a identidade nacional e cultural distinta tanto do lado uruguaio, quanto do lado brasileiro. Há uma rede discursiva tecida no interior desses currículos que passa pela construção de binarismos⁶⁵, alguns estão incluídos porque partilham dos mesmos elementos culturais e outros não, estes podem ser forasteiros e estrangeiros⁶⁶. Esse processo de distinção e comparação relaciona-se a diferenciação cultural – as identidades brasileira e uruguaia são fixadas por suas diferenças, uma em relação à outra, e o outro, uruguaio ou brasileiro, se torna nesse discurso, o inassimilável (BAUMAN, 1998, 2005).

Por outro lado, os discursos das docentes demonstram que viver em fronteira é um estado de tradução cultural (BHABHA, 2002) permanente. Nos currículos há uma frequência de negociação com a diferença do outro, ao mesmo tempo em que este é construído como diferente. No entanto, a tradução cultural diz Bhabha (2000, p. 141),

⁶⁵ O processo desencadeado pela colonização européia na América repercute bem essas oposições: cristão, pagão, negro, branco. O Estado Moderno com seu aparato na América também classificou, ordenou, disciplinou as diferentes formas e pessoas que viviam nesses territórios. Ver sobre isso: CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculum. In.: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). *Curriculum: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.103-114.

⁶⁶ Trataremos no próximo capítulo sobre a ideia de estrangeiro.

“não é simplesmente uma apropriação ou adaptação; trata-se de um processo pelo qual as culturas devem revisar seus próprios sistemas de referência, suas normas e seus valores, a partir de e abandonando suas regras habituais e naturalizadas de transformação”. Nessa tradução, as professoras mobilizam diferentes discursos, dentro de âmbitos particulares. Elas se utilizam dos discursos oficiais, dos conhecimentos especializados de sua profissão e ao mesmo tempo, são sujeitos de uma fronteira e convivem com um fluxo cultural que as desestabilizam. Elas articulam essas diferenças, produzem discursos e são produzidas por eles. Demostram que o currículo também é um território híbrido, justamente porque a hibridização é um processo de tradução. Traduzir seria nesse caso, lidar com o que se tem de disponível nas culturas dessa fronteira, articulando e criando novos sentidos para e neste currículo.

4.3- Identidades Nacionais: A pedagogia patriótica

A identidade nacional, como a temos sublinhado, foi problematizada a partir das observações sobre a peculiaridade de vivermos em uma região de fronteira e de nos defrontarmos todos os dias com a marcação das diferenças de nacionalidade, presentes tanto nas línguas faladas e escritas quanto nos símbolos de identificação coletiva. A bandeira nacional está presente tanto em órgãos públicos, tais como, prefeituras, escolas, fóruns, agências federais, quanto no comércio local, nos quintais e em frente às casas dos habitantes dessa fronteira. Essas constatações nos impulsionaram a observar também as escolas por meio de seus discursos pedagógicos.

A identidade, principalmente a partir dos Estudos Culturais, passou a ser vista como uma construção de natureza cultural. Essa forma de ver a nação como produto cultural é visível na obra de Benedict Anderson (2008), como já sublinhamos nesta tese, ela é uma comunidade imaginada. Concordando com essa posição, Castoriadis (2003, p. 278), em sua obra *La institución imaginaria de la sociedad*, afirma que as nações e a identidade nacional são significações imaginárias através das quais inúmeras coisas podem ser representadas, governadas. Comumente as nações são confundidas com seus símbolos, bandeira, hino dentre outros.

Na atualidade alguns autores têm contribuído neste sentido para pensar a nação e a identidade nacional, como Bhabha (2007), Hall (2003), Bauman (2007). Eles

entendem que tanto a nação quanto a identidade são construções discursivas e sociais, porém, assentadas sobre a base dos interesses econômicos e territoriais da povoação originária. Bhabha (2006, p. 199) em *O Local da Cultura*, apesar de o nacionalismo não ser seu objetivo principal neste capítulo, procura desestabilizar a natureza estável desse termo. Discute, através de narrativas sociais e literárias, as estratégias de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam em nome do povo e da nação, mas uma narrativa nacional vista como um lugar de identificação ambivalente, agonística, porque a incerteza do significado cultural a torna assim. Hall, em sua obra *Identidade Cultural na Pós Modernidade* (2003), argumenta que alguns aspectos de nossas identidades surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas mas, acima de tudo, nacionais. Para Bauman (2007, p. 51-52), a identidade nacional nasce da crise de pertencimento e não de forma natural. O Estado moderno soberano utilizou-se da força, da coerção e de muito convencimento para limitá-la a um território, para garantir sua continuidade. O Estado foi o ápice do destino da nação, mas também criou condições para que a nação reivindicasse desse mesmo Estado, proteção e eficácia para aqueles cujo destino era agora compartilhado.

Pensando sobre essas conexões entre currículo e identidade nacional, perguntamos a professora brasileira a respeito da organização curricular da escola na qual ela leciona, o que esta nos relatou:

O currículo [conteúdos] vem pronto. No ano retrasado [2009] fizemos uma reunião. Algumas coisas nós reformulamos, outras trocamos de ordem. Mas os conteúdos [programáticos] vêm prontos. Podemos acrescentar, mas nunca deixar de dar o que está ali. Essa parte do intercâmbio, sempre que eu posso acrescento para eles. Às vezes, quando eu trabalho na matemática a moeda, eu vou ao Uruguai, pego os panfletos, aqueles do Shopping, trago para que eles tenham uma idéia do dólar, do peso. Eu faço a conversão com eles, explico no quadro, não cobro (em avaliação) porque não é do conteúdo, mas isso tudo eu trabalho com eles porque eu acho que é uma coisa da convivência.

A professora F. descreveu-nos como foi a receptividade dos alunos sobre essa atividade com as moedas brasileira e uruguaia:

Tem de tudo. Uns adoram, outros acham que é uma porcaria que não serve para nada [risos]: eu não quero saber disso porque não vai me fazer nada, eu não sou castilhano [castelhano], eu não vou trabalhar com peso, eu não vou trabalhar com dólar. Essas são as respostas que eles dão. Alguns ficam fascinados. Porque aquela magia de você ter tantos reais e transformar em peso e você ficará com aquele montão a mais, porque o peso dá mais [o real, BR, vale mais que o peso do UY, atualmente]. Você vai para dólar, diminui o valor. Então alguns ficam fascinados, por essa coisa, mas tem aqueles que não gostam.

A primeira leitura que tivemos desse enunciado soou como algo comum: os alunos partilham de costumes em comum, conhecem as moedas locais e da fronteira,

aprendem a converter Peso em Real e vice-versa. Em se tratando de currículo, de proporcionar por meio dele um diálogo com os povos vizinhos, isso se torna fundamentalmente relevante. Quanto vale um real na moeda uruguaia? Depende da cotação do mercado. Há momentos nos quais determinada moeda está mais valorizada e há momentos que não está. O que se passa corriqueiramente em qualquer fronteira onde o comércio também é feito numa zona livre. E mais atentamente que efeitos esse discurso produz? Que significados outorgam às diferenças no câmbio das moedas, peso político, econômico, cultural? Há hierarquias?

A economia das nações passa pela capacidade que estas criam para administrar seu mercado interno, para manter uma moeda forte. Este discurso é intensamente difundido pelos meios de comunicação e outros mais. Canclini (2005, p.34) salienta que as economias na América Latina, por exemplo, são frágeis e destaca que o papel das moedas não exerce nesse espaço um fascínio histórico. No caso dessa fronteira, a relação que se dá com as moedas é de outra natureza, não é a questão histórica de valorização das moedas que está em jogo. A fronteira é movimento, compram-se e vendem-se todos os dias o tempo todo, dólares, pesos, reais. Nos comércios tanto do lado brasileiro quanto do lado uruguaio há tabelas de valores das moedas afixados em cartazes e há moedas distintas nos diversos comércios. Não há como se desviar disso. Em contrapartida, ao converter uma moeda em outra, produzimos uma operação matemática, mas ao mesmo tempo, se uma moeda tem mais valor de mercado que outra, a superioridade é visível, mais que isso, ela funciona como superior, pois produz esses efeitos na sociedade, uma vez que reforça os binarismos entre aqueles que são superiores porque tem moeda mais valiosa: “Alguns ficam fascinados. Há outros que desprezam: outros acham que é uma porcaria que não serve para nada (risos). Eu não quero saber disso porque não vai me fazer nada, eu não sou castilhana (castelhana), eu não vou trabalhar com peso” (F.). As oposições binárias, diz Torres Santomé (2011, p.23), “son contempladas desde el sentido común como las únicas realidades y alternativas posibles, obligándonos a elegir entre ambos polos opuestos, sin tener que dar grandes explicaciones, pues esas polarizaciones son reforzadas y reconstruidas continuamente mediante toda clase de discursos, legislaciones e interacciones como obvias, naturales”.

No discurso pedagógico, o conhecimento e reconhecimento de valores monetários do Brasil e do Uruguai é mais um componente da produção discursiva de uma realidade cultural cuja distinção é marcada pelo processo de construção e naturalização das polarizações, daqueles que estão do lado de cá e do lado de lá da fronteira, isso se converte em escolha, e toda escolha implica o abandono de algo, de alguma coisa, de algum lugar, e porque não de alguns elementos da cultura nacional que não se identificam com o meu lugar de pertencimento? Trata-se nesse contexto de produzir um distanciamento das fronteiras, alargando os fossos. A identidade ou sua marcação, a diferença cultural ou a sua marcação, criam fronteiras. Há um esforço em direção a uma identidade/diferença local e ao mesmo tempo nacional.

Essa marcação é feita em contextos sociais diversos. Basta um turismo pela cidade de Jaguarão, não somente em um dia festivo, como o dia 27 de janeiro, 07 de setembro, mas também em datas não comemorativas, para nos darmos conta de que estamos em uma fronteira. Vemos expostos veículos militares terrestres, metralhadoras, homens fardados e armados e ouvimos o som dos aviões de caça, bem como vemos suas manobras no ar. Perguntamo-nos: porque todo esse aparato? Que discursos produzem? Esses aparatos são corriqueiros na fronteira, não são apresentados somente em festividades como dissemos, a sua função é lembrar, convencer os outros e a si mesmos que são superiores culturalmente, politicamente e militarmente. Por isso em várias ocasiões, inesperadas, por suposto, eles desfilam pelas ruas de Jaguarão. Analisando o contexto pós colonial Fanon (1986, p.150), ao se referir aos símbolos da ordem nacional (bandeiras, clarins, paradas militares), afirma que estes são ao mesmo tempo inibidores e estimulantes: pois não nos dizem “não ousem se mover mas o contrário: preparem-se para o ataque”. Essas práticas discursivas militares, políticas, culturais, são lembradas, dramatizadas permanentemente nos atos sociais e nos currículos escolares.

O que percebemos nos discursos pedagógicos é a constatação do que havíamos problematizado sobre a identidade nacional. Ela converge para a formação das diferenças nessa fronteira, através de práticas de identificação, tais como os símbolos

nacionais⁶⁷. Num misto de local e nacional, as docentes se referem aos conteúdos ensinados como verdades com as quais elas acreditam e se identificam.

Foucault (2009, p. 26) em *A ordem do discurso* nos alerta: se o discurso tem algum poder é de nós que lhe advém, por isso nas falas das docentes “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Porque o discurso da Cidade Heróica, das lutas, sempre é invocado? Quando tentamos fixar uma identidade nacional através do currículo, o que isso faz? Ao apropriar-se do discurso da história, enquanto grandes feitos, o que isso faz?

Perguntamos a professora F. sobre o passado histórico e heroico de Jaguarão, como o fato da cidade ser conhecida como Cidade Heroica, se isso é considerado no currículo. Obtivemos a seguinte resposta:

Trabalhamos o dia 27 de janeiro. Que também é uma data festiva para Jaguarão. Foi a última batalha. Conto para eles [os alunos] a história e eles acham engraçado. Foi quando os espanhóis, os castilhanos [castelhanos], no caso, tentaram invadir Jaguarão e os jaguarenses correram os espanhóis a pelego e as mulheres aqueciam água e jogavam nos espanhóis, água fervendo, eles foram corridos a pelego. A moral da história é essa. E foi no dia 27 de janeiro. Isso eu trabalho com eles. Depois o dia 23 de novembro quando Jaguarão deixou de ser vila e se tornou cidade. E depois tem mais duas datas que são as mudanças de nome, quando deixou de ser acampamento, passou a ser freguesia, vila e cidade.

Questionamos a professora F., a que ela se referia quando nos disse que os espanhóis foram corridos a pelego de Jaguarão?

Correr a pelego [risos]. É claro, antigamente quais eram os meios de batalha deles? Era a espada, eram difíceis, as brigas, as lutas, as batalhas, eram lanças e espadas, depois raramente tinha armas de fogo, era difícil eles usarem. Naquela briga, eles tiravam os pelegos dos arreios dos cavalos para baterem nos outros [castelhanos], para deturpar a visão dos outros [...] e colocaram todos [castelhanos] na Ponte e foram embora [risos] ai já existia a Ponte.

No discurso curricular pedagógico produz-se um conhecimento histórico que se pretende comum, legitimando dessa forma a heroicidade jaguarense⁶⁸. O trabalho com as datas sinaliza essa legitimação. Os poucos livros que existem sobre a história de Jaguarão, também atestam a façanha, como descreve Cechim, (1979): o dia 27 de janeiro de 1865 é uma data festiva, comemorativa de Jaguarão pela vitória obtida sobre os espanhóis. Nesse confronto, o Uruguay definitivamente reconheceu que Jaguarão fazia parte do Brasil, por isso mesmo, esta fronteira comemora a vitória obtida sobre os

⁶⁷Práticas discursivas de identificação simbólica, explorarei em outro momento. Os símbolos só adquirem significado no contexto no qual estão inseridos.

⁶⁸ Não está em questão a brasilidade, mas a localidade entendida aqui também como nação.

espanhóis. É a expulsão dos uruguaio pelos bravos milicianos e pelo povo jaguareense, fato este que é comemorado com o desfile dos jaguarenses na Avenida 27 de Janeiro.

O trabalho pedagógico segue abordando as datas, a retrospectiva de Jaguarão de vila até tornar-se cidade, depois se comemora as datas a partir do ponto de vista daqueles que venceram. Rememora-se a glória daqueles que venceram, remonta-se a feitos históricos de caráter nacionalista, mas ao mesmo tempo, foram os jaguarenses que venceram. Não há um jogo de significações prévias, daí ser o princípio de regularidade notório, é um acontecimento que se repete e ao ser repetido faz coisas, como produzir uma história de vencidos e vencedores, como convencer os outros e si mesmo de sua supremacia: “Todas as vezes que ocorreram batalhas, normalmente Jaguarão as venceram. Por isso recebeu o nome de cidade heroica, pois todas as vezes que eles tentaram invadir o município, o povo se uniu e venceu os invasores” (professora F.).

Solicitamos a professora F. que nos esclarece sobre quem eram os invasores e esta nos respondeu:

Tiveram os uruguaio que várias vezes tentaram invadir. A parte da Espanha, a parte de Portugal e o Rio Grande do Sul, pelo tratado de Tordesilhas pertencia à Espanha. Então, os espanhóis também achavam que Jaguarão lhes pertencia⁶⁹. Várias vezes tentaram invadir e nunca foram felizes.

De acordo com a professora os inimigos foram vencidos, por isso a ideia de superioridade está presente; princípio de hierarquização das identidades locais e nacionais que se sobrepõem a identidade uruguaia, nesse caso, como afirma a professora F.: “os espanhóis também achavam que Jaguarão lhes pertencia”. Em se tratando de história, a batalha na qual a professora se refere é datada de 1865. Para ela a identidade local jaguareense tem peso mais que a nacional, e os espanhóis são os uruguaio. A identidade de pertencimento local se sobrepõe à nacional. Jaguarão aparece deslocada do nacional, ela não é brasileira, ela é jaguareense. A comunidade jaguareense é nesse contexto uma nação, ou melhor, como sublinha Anderson (2008), as nações são comunidades imaginadas e têm papel relevante na constituição das identidades. São comunidades, cuja existência se explica, não apenas, mas também,

⁶⁹ Franco (1979) descreve com detalhes a origem da cidade de Jaguarão, inclusive quando ainda este território era dominado pelos espanhóis. Pelo Tratado de Santo Ildefonso, o território onde hoje está situada a cidade de Jaguarão pertencia à Espanha, o que não impediu que fosse disputado entre Espanha e Portugal. Ambos os países reivindicavam a posse do mesmo, por este motivo, Jaguarão foi considerada como parte dos campos neutrais, ou seja, nem de Portugal nem de Espanha. FRANCO, Sérgio da costa, *Origens de Jaguarão 1790- 1833-*. Porto Alegre: Evangraf, 1979.

pelo fato de conseguirem aglutinar seus membros de tal forma que estes sejam capazes de morrer por ela.

Mas esses discursos ao mesmo tempo em que evocam as glórias, as grandezas, pretendem mobilizar “as ‘pessoas’ para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os ‘outros’ que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para frente” (HALL, 2003, p. 56).

Os currículos são dispositivos discursivos que ao serem acionados fundam e formam as identidades dos alunos da escolarização básica. De tanto serem interpelados por práticas culturais – Cidade Heroica – que os convocam a guardar o território do qual fazem parte, acabam ocupando essa posição. A natureza cambiante, é característica das identidades, em diferentes situações nos identificarmos com esta ou aquela identidade, como uma identidade de professora, de mãe, de trabalhadora. Nessa especificidade da identidade, enquanto construção discursiva, os atos desencadeiam inúmeras possibilidades de identificação dos sujeitos da fronteira, jogos de posição possíveis. “A identificação [...] é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura do Outro de onde ela vem” (BHABHA, 2007, p.77).

Esses exemplos, a Cidade, o Heroica dia 27 de janeiro, as lutas que sempre vencemos, esse discurso nacional realiza a tarefa – ao mesmo tempo em que incube aqueles que aqui vivem de agir por ela (a cidade), de criar a identidade como comunidade de pertencimento. E nos currículos escolares, esse discurso é fortalecido pois ao impor um currículo, constrói uma cultura comum, que identifica os cidadãos de um país; a cultura que os dota de origens e destinos comuns.

De acordo com Hall (2003), uma cultura nacional é um discurso e, ao produzir sentidos sobre as nações, criam identidades. Estes sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre as nações. O discurso nacional – os discursos adquirem força, são revigorados em contextos específicos, à medida que voltam e se repetem – via currículo, ao rememorar a expulsão dos uruguaios em 27 de janeiro de 1865, produz um chauvinismo cultural, político e militar. Há todo um aparato discursivo, uma pedagogia patriótica, que acompanha esse ritual de repetição: o calendário, as datas, os feitos patrióticos, as ações patrióticas. Nesse cenário quem são os heróis? Os personagens que venceram por nós. As lembranças do dia 27 de janeiro reforçam a superioridade. São

efeitos de práticas culturais discursivas que vêm posicionando esses sujeitos da fronteira em lados opostos, polarizando identidades por meio dos currículos.

O discurso curricular é uma das estratégias potentes para a formação de uma cultura nacional, de um senso comum de pertencimento. Como assinalamos, o fato de contar histórias sobre as nações, evocando rituais, eventos heroicos, símbolos nacionais, é apenas uma das estratégias discursivas acionadas na formação das identidades nacionais. Por meio desses atos, recria-se a ideia de culturas superiores e inferiores. Por outro lado, os pontos de lealdade a uma cultura nacional, a uma identificação simbólica a essa cultura nacionalizante é constantemente fragilizado, principalmente pelo uso contínuo das línguas portuguesas e espanholas em espaços não brasileiros, não espanhóis.

Contudo, ao mesmo tempo essa identificação nos provoca a retornar para o nosso espaço de pertença, pois assim como a nação é discursivamente criada, através de suas formas de identificação, o currículo também o é. Então, uma cultura nacional unificada, coerente, na sociedade na qual estamos vivendo, torna-se praticamente impensável, a cultura nacional afirma Hall (2003, p. 62, grifo do autor), constitui “um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade”.

Na construção das narrativas sobre as nações o sentido de intemporalidade, de continuidade que subsiste apesar dos tempos, também está presente nos discursos. É o caso por exemplo da Ponte: “naquela briga, eles tiravam os pelegos dos arreios dos cavalos e colocaram todos [castelhanos] na Ponte e foram embora. [Nessa época] já existia a Ponte” (professora F.). A Ponte da qual há referência na fala da entrevistada é a Ponte Internacional Mauá, inaugurada em 1931. Independente da narrativa histórica equivocada da professora, ela recorre a elementos visíveis como a Ponte para reafirmar a natureza simbólica do fato. A Ponte funciona como testemunho que permanece, é por ela que as pessoas passam, atravessam e chegam ou saem do seu ou do outro país. A identidade nacional também é geográfica, impõe limites.

O outro elemento refere-se ao trabalho de inculcar através de valores, comportamentos e por meio de repetições, uma continuidade com o passado, o que Hobsbawm e Ranger (2008) denominam invenção da tradição é o que se sucede com as comemorações do dia 27 de janeiro. E por fim, o mito da fundação que forja um passado mítico restabelecendo à comunidade desordenada a ordem, como é o caso da

última batalha que os jaguarenses venceram e a partir daí os espanhóis entenderam que Jaguarão não lhes pertencia: estabelece-se a ordem. Esses discursos são produtivos na medida em que contribuem para formar uma cultura nacional de pertencimento. Por outro lado não há nos discursos histórias dos indígenas anteriores ao colonialismo. A origem comum passa pela construção de um discurso após a colonização o que nos indica a colonialidade desses discursos.

Os discursos curriculares das culturas nacionais, constroem identidades – lembrando que a identidade nunca é um a priori, é um processo relacional e conflituoso onde a imagem do outro é constituída a partir de uma falta – que confundem o passado e o futuro, diferença e identidade/unidade.

4.3.1- A Identidade nacional e os símbolos de identificação: uma função cívica

A identidade nacional tem sido problematizada a partir dos discursos curriculares das escolas de fronteira. A análise dos discursos é crucial para a compreensão desses processos de construção, não apenas das diferenças, mas das identidades. O trabalho arqueológico possibilita ao analista lidar com a materialidade de diferentes campos discursivos que, por vezes, convergem para uma mesma interpretação e, outras vezes, para o puro antagonismo.

Desta forma, a identidade nacional é discursivamente construída pelas professoras como pertencimento local e nacional. Muitas vezes o local se confunde com o nacional e o regional. Há profusões de enunciados derivados dessa formação e, ao mesmo tempo, constituindo-a, formando uma intrincada rede discursiva na qual os sujeitos se produzem e produzem suas identidades. O discurso, afirma Foucault (2002, p. 61-62), “não é a manifestação majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos”. Ora estamos falando de um lugar, ora de outro lugar, e os ditos nem sempre coincidem.

Através do sujeito outros ditos se dizem, como afirma Fischer (2001, p. 207). E continua a autora: “a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando

ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade”.

Nesse movimento, o conceito de heterogeneidade discursiva nos permitiu ver que em um enunciado se manifestam diferentes formações discursivas. Como assinala Fischer (2001), se embasando em Foucault, o discurso é o espaço da multiplicidade dos enunciados e dos sujeitos. O sujeito se produz no fluxo dos discursos e estes produzem coisas, produzem efeitos; o sujeito é um desses efeitos, isso implica em ver os enunciados não no sentido de tecer comparações entre o que é dito e o que o sujeito quis dizer, mas em ver qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 2002, p.109).

A construção discursiva da identidade nacional nessas escolas de fronteira é marcada pelos posicionamentos identitários desses sujeitos do e no discurso. Em diferentes circunstâncias eles são convocados a posições, ao mesmo tempo em que a produzem para si mesmos. É dizer: fixa-se o sujeito ao discurso – sujeito que fala e é falado. “Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos construir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos” (SILVA, 2001, p. 21).

O currículo é um dos lugares potentes para onde se convergem e circulam discursos dos mais variados, econômicos, políticos, educacionais, dentre outros. Mas a escola, através do seu currículo, também cria discursos que têm o potencial de se tornarem verdadeiros – são os efeitos de verdade que agrupamos através das formações discursivas e que se multiplicam por meio da heterogeneidade da prática discursiva funcionando como um regime de verdade (FOUCAULT, 2002).

A nação e os nacionalismos⁷⁰ têm sido ao longo de décadas discursivamente construídos nos meios de comunicação, educacionais, dentre outros. Nesse percurso, a escola, através do seu currículo, tem produzido papéis. Aqui agrupamos os discursos, que identificamos como discursos nacionalistas de cunho cívico, à medida que utilizam de uma linguagem patriótica criando um sentimento de pertencimento.

⁷⁰ GELLNER, E. *Naciones y nacionalismo*. Madri: Alianza Editorial 2001 & CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona: Tusquets, 2003, v. 1, analisam nestas obras a construção discursiva das nações como herança do Estado Moderno.

Perguntamos à professora F. sobre o ensino da história, sobre o passado histórico e heroico de Jaguarão e quais linguagens são utilizadas no currículo para fazer esse trabalho. Assim relata a professora:

A gente trabalha alguns heróis jaguarenses. [A história] É só contada. Eu seleciono a lenda e conto para eles. Tem o Joaquim Caetano, que é nome de escola hoje, ele era jaguarenses, escritor; Léo Santos Brum, que era tropeiro. [...] Os vultos jaguarenses. *Alguns músicos nossos locais.* [...] *O canto jaguarenses, sim (forte entonação). O canto jaguarenses nós trabalhamos, que foi escrito por um jaguarenses.* [...] Isso eu trabalho bastante com eles. [...] Eu trabalho a história deles [dos músicos] e músicas.

Perguntamos: E sobre a Ponte Internacional Mauá?

Sim, a Ponte, a parte artística [risos] é uma das coisas que nós mais exploramos. Outra coisa que eu sempre digo para eles é a respeito dos desfiles cívicos, eu sou da opinião que deveria ser obrigatório. *Todo mundo tinha que desfilar no [dia] 07 de setembro porque eles perdem a noção de respeito, de posicionamento,* porque as coisas vão ficando muito à vontade, vai quem quer, porque não pode obrigar. *Tem coisas que a gente tem que ser liberal, mas tem coisas que eu acho que temos de ser tradicional.* E essa parte da hierarquia e do respeito eu cobro bastante deles.

Perguntamos: As datas cívicas, quais são?

Dentro da sala de aula *eu trabalho todos os bimestres, revejo todas as datas cívicas,* o que é, por que se comemora, qual o fundamento daquela data. *Quando é feriado nacional eu aprofundo um pouco mais.* Corpus Christis, 7 de setembro, dia das mães, dia dos pais, 13 de maio. *A importância da data eu trabalho na sala de aula.*

As festas, as nossas festas, trabalhamos bastante com eles. As poesias gaúchas, o 20 de setembro, que agora, de alguns anos para cá, está ficando bem difundo, eles estão gostando, porque tem as invernadas artísticas, a parte da poesia gaúcha.

Que escolhas a professora faz? Quais discursos são privilegiados e legitimados?

Como percebemos, a disciplina de História, enquanto campo discursivo, produz uma história na qual apenas alguns se reconhecem, mas essa mesma história os provoca – os alunos – a identificarem-se com os seus antepassados, com os vultos, com os heróis. O discurso vai produzindo, no sentido de que uma identidade nunca está completa, um pertencimento – heróis, vultos, músicos locais, autores locais. Essa identificação se realiza por meio das linguagens que a professora seleciona para trabalhar a história do município: hinos, músicas etc. O conteúdo dessas linguagens é potente na criação dos nacionalismos; posições com as quais a professora assume e os provoca a assumirem.

A difusão da cultura local também contribui para aguçar um sentimento de pertencimento à cultura comum e ao apelo a um sentimento de identificação como essência, como podemos observar nos versos do Canto Jaguarenses e no Hino Riograndense, muito trabalhado pelas professoras.

Canto Jaguareense

Letra: Eduardo Álvares de Souza

Música: Régis Bardini

Quem navega nestas águas
Segue a Mirim, na canoa,
E vem singrando a lagoa
E o rio, rumo à fronteira:
Traz Jaguarão na Bandeira,
Traz a esperança, na proa [...]

Cada um tem seu afago,
Cada terra sua essência.
Agora eu canto meu pago,
Jaguarão, minha querência!

Hino Riograndense⁷¹

Joaquim José Mendanha

Como a aurora precursora
do farol da divindade,
foi o Vinte de Setembro
o precursor da liberdade.

Estrilho:
Mostremos valor, constância,
nesta ímpia e injusta guerra,
sirvam nossas façanhas
de modelo a toda terra.

Entre nós revive Atenas
para assombro dos tiranos;
sejamos gregos na glória
e na virtude, romanos.

Mas não basta p'ra ser livre
ser forte, aguerrido e bravo,
povo que não tem virtude
acaba por ser escravo.

Sobre o hino jaguareense a palavra querência, seguindo o dicionário de Figuras e Mitos Literários das Américas, é o lugar onde o gaúcho foi criado, onde nasceu, acostumou-se a viver e ao qual procura voltar. São sinônimos: pago, pátria, lar. Etimologicamente vem do espanhol e tem o mesmo significado na língua portuguesa. Sua aparição na literatura se deu por volta de 1835-1845, quando surgiram os primeiros poetas no Rio Grande do Sul. A querência, como significado de pertencer a um lugar, à terra amada, ao longo dos tempos foi discursivamente construída pela literatura sulriograndense. Essa construção acompanha a criação do mito do gaúcho, que passa de

⁷¹ Disponível em <http://www.paginadogaicho.com.br>

forte e destemido, no século XIX, a pobre e sem propriedade, nos dias de hoje, sendo obrigado a sair do seu pago e habitar a zona urbana. O discurso de um gaúcho que ama sua terra ainda tem efeitos sobre os currículos da escola, como salienta a professora F.: “porque temos as invernadas artísticas, a parte da poesia gaúcha,” e em outro momento ela nos fala do tropeiro, que na literatura⁷² também é uma referência ao gaúcho: “nós trabalhamos alguns heróis jaguarenses, [...] tem o Joaquim Caetano, que é nome de escola hoje, ele era jaguarense, escritor, Cléo Santos Brum, que era tropeiro. Eu vou contando. Os vultos jaguarenses”.

As linguagens representam o que queremos dizer, fazem coisas. Os enunciados acima reforçam uma identidade regional, misturada a nacional, promove uma espécie de liga, que une façanhas, heroicidade e símbolos, como o hino àqueles que pertencem a esse lugar. Reforça os limites entre eu (jaguarense, gaúcho) e os outros (aqueles que não são jaguarenses, nem gaúchos). Essa forma de organizar o currículo, de colocá-lo em funcionamento, também nos provoca a ver que essa cultura é tratada como fetiche (SILVA, 2001) – não como encobridor da realidade, mas como constituidor dessa mesma realidade.

No entanto, não banalizemos essas linguagens como não representativas de discursos políticos, econômicos e culturais. A sua banalização incorre em riscos de não nos perguntarmos o que essas práticas discursivas fazem.

No Uruguai, conforme nos relata a professora N. também a construção da identidade nacional passa pela frequência, pela repetição de comemorações em torno de figuras heroicas, hinos e juramento à bandeira nacional⁷³.

Perguntamos a professora N. sobre as comemorações em torno do bicentenário⁷⁴ de independência do Uruguai e como o currículo lidou com isso:

⁷² Sobre o gaúcho livre cuja verdadeira querência era o pampa, na literatura são referências: HERNANDEZ, J. *Martín Fierro*. 2 e. Porto Alegre: Editora Bels, 1972 & Güiraldes, R. *Dom Segundo Sombra*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1981.

⁷³ A Bandeira do Uruguai ou Pavilhão Nacional é um dos símbolos nacionais do Uruguai. Adotada pelas leis de 16 de dezembro de 1828 e 12 de julho de 1830. Suas cores são o branco e o azul, apresentando um sol dourado na extremidade superior esquerda, que é a parte mais famosa da bandeira uruguaia. A bandeira possui as seguintes proporções: 3x2, comprimento por largura, e o espaço que contém o sol consiste em um quadro na parte superior, junto ao mastro, que chega até a sexta faixa, exclusiva, de cor azul. A primeira listra e a última são de cor branca. O sol consiste num círculo radiante, com face, circundado por dezesseis raios, com um diâmetro de 11/15 do quadro branco. Quanto ao significado das cores, elas expressam os ideais revolucionários de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/bandeira_do_uruguai.

[O novo Programa de Educação Primária] tiene la formación personal y la parte de pertenencia, este año con el Bicentenario, buscamos la nacionalidad en mi país, quiénes fueron mis antepasados, por qué yo estoy acá, por qué tenemos las cosas que tenemos hoy. (...) Es un referente en nuestra historia, el Bicentenario, en los que nos compete a todos los uruguayos.

Em que consiste as comemorações, perguntamos:

Es celebrar todos los hechos que se fueron dando y rescatar la importancia que tuvo en la Historia, porque durante mucho tiempo como que la Historia no era bien vista, o sea, partes de nuestra historia se habían recortado, no se estudiaba, no se profundizaba. [...] Dentro de toda esa formación que tenemos, y esos paradigmas que estamos trabajando, mostrar otras soluciones a los niños y llegar a institucionalizar lo que queremos. Trabajar con Artigas, el hombre humanista y dentro del enfoque del Bicentenario ver toda la evolución y la importancia que tuvo la figura de Artigas para nosotros. [...] El proceso de celebraciones con respecto al Bicentenario son esos: buscar nuestros orígenes, entender por qué hay estas fechas patrias, no descontextualizarlas. Pero, hubo todo un proceso que se dio. Gracias a ese proceso que se fue dando en 1811, es que nosotros estamos acá porque tal vez si eso no se hubiese dado [nosotros] fuéramos parte de Brasil, o de Argentina, o de España y bueno, nosotros siempre seguimos luchando.

Nas escolas uruguaias promovem-se comemorações da independência do jugo espanhol – Bicentenário da independência. O costume é cantar um hino que é um canto popular adotado como hino a Artigas. Nessas comemorações, por sugestão dos órgãos departamentais de educação de Cerro Largo, o qual pertence a escola onde realizamos a pesquisa, foi solicitado e acatado pelas docentes a sugestão de cantar o hino oficial uruaio que transcrevemos abaixo.

Himno Nacional de Uruguay

Letra: Francisco Acuña de Figueroa

Música: Francisco José Deabaldi

Versión actualmente cantada:

Orientales, la Patria o la tumba.

Libertad, o con gloria morir.[...]

*Es el voto que el alma pronuncia,
y que heroicos, sabremos cumplir.[...].*

¡Libertad, libertad, Orientales!
Este grito a la patria salvó.
que a sus bravos, en fieras batallas,
De entusiasmo sublime inflamó. [...]

De este don sacrosanto la gloria
Merecimos. Tiranos ¡temblad!
Tiranos ¡temblad!
Tiranos ¡temblad!
¡Oh!

⁷⁴ Os uruguaios comemoraram no ano de 2011, o Bicentenário de Independência. Em 28 de fevereiro deu-se início os festejos do Bicentenário dos 200 anos do Grito de Ascêncio. O grito constitui na declaração de independência da Banda Oriental em relação à Espanha e foi comandado por José Gervásio Artigas.

¡Libertad! en la lid⁷⁵ clamaremos.
Y muriendo, también ¡Libertad!
¡Libertad! en la lid clamaremos.
Y muriendo, también ¡Libertad!
Y muriendo, también ¡Libertad! [...]

O hino mais popular no Uruguay é uma milonga⁷⁶, que é uma homenagem a Jose Gervasio Artigas, denominado Don Jose, de Alfredo Zitarrosa.

Ven a ese criollo rodear,
rodear, rodear...⁷⁷
Los paisanos le dicen,
mi General.

Va alumbrando con su voz,
la oscuridad...
Y hasta las piedras saben,
adónde va.

Con libertad, ni ofendo ni temo.
¡Qué Don José!...
Oriental en la vida,
y en la muerte también.

Ven a los indios formar
el escuadrón...
Y aprontar los morenos,
el corazón.

De fogón en fogón
se oye la voz:
-¡Si la patria me llama,
aquí estoy yo!

Con libertad, ni ofendo ni temo.
¡Qué Don José!...
Oriental en la vida,
y en la muerte también.

Tanto a escola brasileira quanto a uruguiaia trabalham repetitivamente as datas cívicas: os desfiles de 7 de setembro como obrigatório no Brasil, a festa do nascimento

⁷⁵ Lucha o pelea. Luta.

⁷⁶ De acordo com o dicionário on line de português, milonga é uma música popular platina, de estilo dolente, acompanhada por guitarra ou violão. Disponível em: <http://www.dicio.com.br>

⁷⁷ Alfredo Zitarrosa disse: "Ven a ese criollo rodeau, rodeau, rodeau...", mas canta-se rodear.

de Artigas⁷⁸, a Independência uruguaia, os hinos, juramento à bandeira uruguaia, todos são elementos da cultura. Mais que representar a nação a constroem e, por conseguinte, o sentido de pertença. Esses são aspectos corriqueiros dos currículos, constantemente mobilizados para realizar esses atos.

As repetições desses atos, sempre invocados nas suas datas específicas, dificultam sua desnaturalização. Perez Blanes (2011), analisando as contribuições de T. Edensor para a compreensão dos processos de formação identitária, afirma que este distingue três áreas nas quais a vida cotidiana estabelece um sentido de pertencimento nacional: a primeira tem ligação com o Estado que regula através das leis, da burocracia, das comemorações; a segunda refere-se ao que Bourdieu⁷⁹ denomina *habitus*, significa dizer que compartilhamos maneiras de comer, trabalhar, dentre outras. Essas experiências interiorizadas localizam as pessoas em espaços concretos e em uma coletividade e, em muitas ocasiões, se vinculam com a nação; a terceira tem a ver com a presença espacial da identidade nacional visíveis nas paisagens simbólicas, locais famosos, como também em comércios, ruas, edifícios públicos.

Todas essas práticas, também são potencializadas pela escola via currículo. As comemorações no Brasil de 07 de setembro, de 20 de setembro e de 27 de janeiro, cantar o hino brasileiro, o canto jaguarense, o hino Riograndense (hino gaúcho); no Uruguaia, Independência, batalhas que Artigas comandou, os comportamentos como o juramento à bandeira uruguaia, cantar o hino uruguaio. A presença espacial da identidade nacional, as bandeiras do Uruguaia e do Brasil, são visíveis nos edifícios públicos tais como consulados, prefeituras, escolas, dentre outros. Assim como os heróis, Artigas está presente no Uruguaia nas praças, nas escolas, nos edifícios públicos em forma de monumento, nas músicas. As datas festivas, as comemorações, a presença espacial tanto do lado brasileiro quanto do lado uruguaio, constroem uma identificação como o nacional.

⁷⁸ Artigas nasceu em Montevideu em 1764 e faleceu em Ibirai, Paraguai, onde se encontrava em exílio, em 1850. Seu nascimento é amplamente comemorado, pois no discurso recorrente, ele é o fundador da nacionalidade uruguaia.

⁷⁹ Na teorização de Pierre Bourdieu, conforme Silva (2000, p. 65), “*habitus* refere-se ao conjunto de disposições internalizadas que estão na origem das ações sociais das pessoas. Com o conceito de *habitus*, Bourdieu quer enfatizar o fato de que aquilo que as pessoas fazem não é inteiramente determinado pela estrutura social, mas tampouco é totalmente livre dos constrangimentos sociais”.

Tanto nas escolas brasileiras quanto nas escolas uruguaias canta-se hinos. Além disso, no lado uruguaio também promete-se a bandeira. Todo cidadão natural ou legal uruguaio está, ao menos uma vez na vida, obrigado a prometer fidelidade à bandeira nacional em ato público e solene. No primeiro ano do ensino fundamental, todos alunos das escolas uruguais prometem à bandeira, como já registramos nesta tese. Em fila, de forma honrosa, com a cabeça um pouco baixa, de mãos para trás, eles perfilam a bandeira olhando-a mas ao mesmo tempo desviando o olhar em sinal de respeito. Isso ocorre no dia 19 de junho, dia no qual se celebra o nascimento de Artigas.

O Uruguaio adotou três bandeiras como símbolo nacional. Elas são erguidas em conjunto em ocasiões festivas nacionais, permanecendo alinhadas durante todo o dia. Nos colégios e instituições de ensino, tanto privados como públicos, escolhem-se três alunos com melhor rendimento escolar e lhes designam uma bandeira a cada um: a Nacional, a de Artigas e a dos Treinta y Tres Orientales. Outros seis estudantes também recebem homenagens, dividindo-os dessa forma em abandeirados.

Nos espaços escolares, por meio dos currículos se reforça a nação, os hinos e as bandeiras são potentes nesse caso, para criar identificações nacionais, mas ao mesmo tempo locais, como é o caso do Brasil. Podemos afirmar que por meio dos discursos, a pedagogia nacional funciona como cívica, à medida que sinaliza para a construção de uma cultura nacional, valorizando alguns conhecimentos (datas cívicas, heróis) como os mais relevantes.

A nação é fixada por meio de discursos, aliás que a supõe e ao mesmo tempo a atualiza. O currículo dessas escolas concretiza esse papel. Novamente Periz Blanes (2011), referindo-se a obra de Tim Edensor (2002), aponta que este formulou um conceito em sua análise sobre identidade nacional: nacionalismo cotidiano. Segundo o autor, banalizar algumas representações da identidade nacional pode reduzir e até mesmo eliminar as inegáveis consequências políticas e ideológicas de processos que regulam demasiado nossos comportamentos. Em outras palavras, o reducionismo, a banalização das diferenças, aqui identificadas como cotidianas, corriqueiras, habituais, podem camuflar a importância dos discursos curriculares e outros mais na formação das identidades nacionais.

O que faz um discurso nacionalista? Discursivamente constrói um sentimento de pertencer, nos constituindo como sujeitos com uma identidade essencial nacional. As

identidades nacionais são discursivamente produzidas também por meio dos símbolos, que os currículos dessa fronteira têm se utilizado e, como é possível constatar, esses discursos, ao produzi-las, as essencializam. Através dos hinos a sociedade é convocada a defender a pátria, a lutar como heróis, a morrer se preciso for. Congrega a todos dentro de uma unidade: os orientais, “orientales, la pátria, o la tumba”; e individualmente: “si la pátria me llama, aqui estoy yo”. Lembrando Ignatieff, “el nacionalismo no *expresa* una identidad previa, la *crea*” (2004, p. 42, grifos do autor). Mas o mesmo autor nos adverte que o nacionalismo é uma ficção, por isso convém sempre olhá-lo com certa suspeita. As culturas, principalmente as nacionais, diz Hall (2003), não são um apego consistente, elas deslizam.

Nenhuma identidade é fixa, e portanto nesses processos de constituição das mesmas, marcar a posição de que todas são identidades essencializadas é incorrer em um equívoco; muito pelo contrário, o que estamos dizendo é que nessa especificidade histórica e curricular o discurso cria essa possibilidade de posicionamento nacional potencializado através dos usos da bandeira, dos hinos, das datas comemorativas.

Nos programas de ensino do Brasil isso também é evidenciado: “Vultos ilustres de Jaguarão; Produtos do município; Símbolos municipais e estaduais; Hino e Bandeira Nacional; Nosso Estado; Microrregião 319 ou da Lagoa Mirim; Forças Armadas; Proclamação da República (SME, 2008). Nos conteúdos de história no Urugua: “El proyecto artiguista: Origen de identidad nacional; La creación del Estado Oriental; La dominación luso-brasileña; La cruzada libertadora; La leyes del 25 de agosto de 1825; La convención preliminar de Paz; La constitución de 1830; La creación de los símbolos nacionales” (CEP, 2008, p. 220). Nos conteúdos de Ética: “La relación entre identidad y etnia en la construcción de la identidad nacional” (CEP, 2008, p. 230).

A pedagogia nacional, por meio da história, da geografia e outros campos, criam posições de civismos com as quais os alunos por meio das repetições se identificam com a nação. Repetição dos eventos, comemorações das independências, datas cívicas, esse chamamento para a nação, esses atos são repetidos e buscam naturalizar os nacionalismos nessa fronteira que podem ou não ser, ou se tornar, étnicos, racistas, xenófobos, estereotipados.

O efeito cultural desses discursos é acompanhado de um movimento ambivalente, que como diz Bhabha (2007) resvalam as identificações com a nação entre

o pedagógico e performático. Ao analisar a escrita da nação como o espaço do povo, o autor considera que “o sujeito do discurso cultural – a agência de um povo – se encontra cindido na ambivalência discursiva que emerge na disputa pela autoridade narrativa entre o pedagógico e o performático” (BHABHA, 2007, p. 210). O que caracteriza um enunciado como performático, comenta Silva (2000), é o fato de que ele seja repetido, independentemente de quem os emitiu ou o recebeu.

Mas, onde se encontra o performático? Bhabha (2007) defende que a nação nunca conseguiu se fixar como tal. Há sempre nesse jogo formas de representação que não se coadunam a fixidez, a homogeneização, que o Estado nação busca, principalmente quando trabalha com a ideia de uma origem comum, um passado comum, que une todos dentro dele e a partir dele. Garantir a eliminação completa da diferença nunca foi possível. No processo de significação da nação há oposições, resistências. Entre as construções discursivas que essencializam as nações há sempre espaços para a temporalidade das identidades, no sentido de que não são fixas e sim “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p.112).

A identidade então é um ato performativo, ao ser enunciado faz com que a ação aconteça. O que é dito pelos professores, pelos atos simbólicos, pela cultura nacional, são apelos a uma identificação, não apenas simbólica, mas também afetiva e não apenas interferem na identidade nacional, mas em muitos casos a constroem e ou a reforçam. É essa força da repetição promovida por estes atos que recriam a nação e os nacionalismos nessa fronteira.

4.4- A Origem comum, destino comum: o discurso do colonialismo

Podemos verificar que o discurso da identidade nacional está repleto de analogias recorrentes se multiplicando em outras vozes, simultaneamente. Verificamos que esses discursos estão em relação de afinidade com outros como o discurso do colonialismo. O colonialismo, além de ter uma historicidade específica, diz Hall (2006, p. 111), também é uma maneira de narrar a história estruturada dentro e a partir de um paradigma teórico, uma episteme, que discursivamente foi criando um pensamento sobre esse momento. A própria sucessão de termos criados a partir desse processo,

colonização, imperialismo, neocolonial, dependência, Terceiro Mundo, são formas de saber-poder, que produziu discursos, não somente no campo teórico, mas relações assimétricas de poder.

N'A *crítica da razão indolente*, Boaventura S. S. (2002, p. 95), afirma que a ciência moderna colonizou as outras formas de racionalidade, monopolizou as interpretações desequilibrando regulação e emancipação, em detrimento desta última. O conhecimento colonizado segue sua trajetória, mas que o autor acredita e defende que estamos vivenciando uma transição paradigmática, na qual o conhecimento-emancipação está em curso.

Avaliando esse conhecimento colonizado, Silva (2001, p. 128) afirma que “o projeto colonial sempre teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica”. As definições de raça e nacionalidade são heranças epistemológicas do colonialismo, que consistia em descrever o outro como o possuidor de natureza selvagem, irracional, bem como seu ambiente, com os recursos naturais das terras ocupadas. Mas a dimensão epistemológica e cultural do processo de dominação colonial vai além da produção de conhecimento sobre o sujeito colonial, ela necessita reafirmar-se culturalmente, isso significa dizer que o que estava no jogo saber-poder é a subjugação do outro a uma determinada forma de conhecimento: converter a visão de mundo, de homem, de ciência, de linguagem à visão européia e civilizada. Essa era a pedagogia do colonialismo.

Nos discursos sobre educação, culturas, o nosso olhar se deparou com uma heterogeneidade discursiva que produz nesse contexto, posições para os sujeitos e dos sujeitos. A marcação da identidade e diferença nacional se dá por uma intrincada rede, que às vezes nos confundem, como veremos no caso do discurso sobre as histórias dos povos originários do continente americano, que resvalou na forma colonial de se ver e produzir o conhecimento. Isso nos indicou que o colonialismo, enquanto um discurso, exerce poder-saber; produz, por meio de um conjunto de práticas discursivas, uma forma de nacionalismo na qual a ancestralidade indígena é negada. A origem que dá sentido à nação, não reconhece os povos nativos do continente americano. Eles então não fazem parte da formação cultural do Brasil e do Uruguai. De acordo com os conteúdos programáticos do Brasil e nas entrevistas das docentes brasileiras e uruguaias os povos indígenas não existem. Já nos conteúdos programáticos do Uruguai se

menciona sobre os indígenas não como ancestralidade comum, mas como grupos que aqui viveram com contribuição reduzida para construção da identidade nacional uruguaia. Esse é um dos efeitos de um conhecimento colonizado.

Essa forma de ver o conhecimento marca a diferença entre os de dentro, entendidos como herdeiros dos europeus, e os de fora, os outros, índios e negros. Nesse jogo, os eleitos são os europeus em três escalas: os portugueses e espanhóis, porque foram os primeiros a chegarem no continente, na própria visão deles, e que ainda tem efeitos de verdade; e os italianos e alemães, porque chegaram na imigração do século XIX e, por fim, os índios e africanos na terceira escala de importância, uma construção discursiva da superioridade europeia constituída às expensas desses outros.

Mas nesse jogo, das verdades sobre esses grupos, ainda existe a relação hierárquica entre portugueses e espanhóis, vista pelos professores brasileiros, e de outro ponto vista, pelas docentes uruguaias. O que direciona a posição dessas docentes é o lugar de onde elas falam, se são brasileiras ou uruguaias. O conhecimento disperso nos currículos oriundos do regime de verdade que a racionalidade moderna inventou, ainda se coaduna na materialidade discursiva dos conteúdos e textos oficiais. Vejamos o que nos relatou a professora F. sobre a história local:

Eu trabalho a parte de Estudos Sociais que é praticamente o município de Jaguarão. Trabalho *quando vieram as primeiras pessoas que descobriram o município*; o acampamento, a cidade teve vários nomes, o porquê de cada um desses nomes; as brigas entre fronteiras Brasil e Uruguai pela posse da terra.

Sobre o povoamento do Rio Grande do Sul, o que você ensina?

No quinto é bem superficial, porque depois nas séries finais eles veem mais aprofundado. O Rio grande do Sul era uma grande extensão de terra produtiva *que não tinha população*. Aos poucos eles [espanhóis, portugueses e italianos] vieram para o Brasil com a intenção de ficar, se deslocam para o Sul pelo gado xucro. Eles foram cercando, aprisionando e amansando aquele gado.

O que você ensinou de história nesse semestre, para os alunos?

Nos Estudos Sociais, nós trabalhamos *a origem da cidade*, clima, relevo, hidrografia, vegetação. Trabalhamos as entidades assistenciais. História e geografia são [conteúdos] separados.

Você trabalha o povoamento específico da fronteira Brasil e Uruguay?

No quarto ano, trabalhamos a influência portuguesa, pelas construções. Vemos bastante os povos portugueses e também alemães e italianos aqui em Jaguarão. E muitas dessas raças se misturaram com os espanhóis da fronteira pela proximidade. Então é muito comum hoje termos alunos que têm pai brasileiro e mãe uruguaia, ou vice-versa. Eles confundem muito a língua, porque em casa falam o portunhol que é aquela mistura: não é nem brasileiro nem uruguaio. É uma mistura dos dois. Tem termos que eles usam que é do lado de lá. Como o

carpin. Tem alunos que chegam e dizem professora, esqueci o carpin. O carpin é meia do lado de lá [risos]. Claro, nós que vivemos na fronteira, sabemos, entendemos, mas quem chega de fora não sabe. E isso eu trabalho bastante com eles.

Nos currículos tem algum momento em que a história de Jaguarão e Río Branco se encontram?

F: Ah... que eu me lembre assim, não. [silêncio]

Para a professora N. perguntamos: Nos currículos, o que você ensina tem algum momento na história local em que a história de Jaguarão e Rio Branco se encontram?

Y con respecto a los puntos de encuentro, sí hay. Yo no he investigado muy a fondo, pero estoy investigado y averiguando, y sí, hay. El año pasado, cuando nosotros tuvimos una instancia de coordinación a través del proyecto bilingüe, vinieron formadores del grupo de segundas lenguas y lenguas extranjeras y uno de las personas disertantes nos comentaba: “¿Ustedes nunca se pusieron a pensar por qué los habitantes de frontera tienen mejores habilidades, mejores estrategias para aprender el portugués? ¿Y por qué las personas que están sobre el límite en la frontera con Argentina no tienen esa facilidad de oído para el portugués?” Dice “Ya dentro de la historia nuestra, los primeros grupos que poblaron acá esta zona fueron los portugueses”. Así que hay un punto de encuentro. Dice “los primeros pobladores fueron portugueses dentro de las familias nuestras, de los que vivimos dentro de la zona de frontera, ya sea Artigas, Rivera, Tacuarembó, Cerro Largo, Gorrocha, si buscamos en nuestra historia, volvemos para atrás en nuestra historia familiar, tenemos portugueses. Y eso fue la posibilidad que nos dio esta frontera que es abierta.

Lembremos que os Estados Nacionais buscam a homogeneidade étnica, religiosa, linguística e cultural (HALL, 2003; BAUMAN, 1999) e a colonização também exerceu esse papel. Pregavam a herança, destino e missão comuns. Nos conteúdos ensinados, há construções que convergem para determinadas verdades, ou melhor, que funcionam a partir de um regime de verdade. Esse regime está circunscrito nas formas coloniais de ver o autóctone da América. Nesse discurso, ainda predominante, o índio, com seus saberes, sua pedagogia, foram subsumidos no discurso civilizatório europeu, como pontuou a professora F.: “trabalho *quando vieram as primeiras pessoas que descobriram o município*”; “o Rio grande do Sul era uma grande extensão de terra produtiva *que não tinha população*”; “*vemos bastante os povos portugueses e também alemães e italianos aqui em Jaguarão*”. A professora N. também tem essa posição: “*ya dentro de la historia nuestra los primeros grupos que poblaron acá esta zona fueron los portugueses*”. Essa forma de nomear os habitantes da América, índios⁸⁰, também foi discursivamente construída pela visão do colonizador e produziu

⁸⁰ Nos anos 80 do século passado, as escolas para índios ainda eram submetidas á lógica da dominação e homogeneização cultural, onde se preconizava uma cultura nacional com referencias do colonizador, como o ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

conhecimentos e desconhecimentos a respeito desses grupos. Ao modo de Foucault (2001, p.08), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

O que faz um discurso colonialista? O que potencializamos com eles e a partir deles?

Nos enunciados sobre as origens e povoamento dessas cidades e sobre os povos ibéricos e espanhóis que colonizaram esse território, que desde o século XVIII fazia parte da disputa européia, a intensidade dessa ação – colonização –, sua bagagem epistemológica, nos permite ver que aqui as descobertas, os feitos do colonizador e a origem desses municípios somente existem nos discursos curriculares a partir da chegada do ente chamado Europa (PRATT, 1999). Os índios não fazem parte da população, uma vez que inexistem nos currículos e, quando aparecem, são resumidamente citados como folclore.

O discurso da colonialidade construído dentro do paradigma da modernidade construiu os modos de compreensão sobre o outro. Quem é o outro no discurso da modernidade? Etnicamente, culturalmente, aquele que se difere do europeu, branco, cristão. Para Jovchelovitch (1998, p. 69), “a consciência do outro em sua alteridade, ou seja, a consciência da diferença, é um problema de proporções históricas e de contínua importância na vida de grupos e comunidades. Longe de ser um problema recente, as relações que o eu desenvolve com seu outro, [...] têm provocado medo, segregação e exclusão”.

Na colonização européia, as culturas indígenas foram desconsideradas. O outro, que não tem as mesmas práticas eurocêntricas, cujos costumes não são os mesmos que o dos europeus, incomodam pela diferença que representam; desassossegam, são seres desprezíveis por sua “falta de humanidade”, segundo o colonizador. O outro foi classificado como índio; a barbárie é uma de suas características, por isso sua natureza é animal; ele é o não civilizado, suas histórias e culturas são banalizadas, por isso a ele se impôs outras formas de religião, de costumes, segregando, disciplinando, demarcando fronteiras culturais e territoriais. Os índios são os supersticiosos, os sem alma, suas crenças e costumes são trivializados.

A produção dos discursos das professoras se dá por meio de símbolos, textos, imagens, tem uma materialidade visível, e as pessoas se identificam com o que está dito, uma vez que para elas o que é afirmado, atos enunciativos, lhes é peculiar, próximo, comum. Isso se relaciona a determinados regimes de verdade de determinados tempos, pois como ensina Foucault (2002, p. 135-136), o discurso é fragmento da história, unidade e descontinuidade atravessado pelos problemas que o cortam e o transformam. Por outro lado, o que são as coisas ditas, se encontram atravessadas por relações de poder e saber. Desta maneira, o novo mundo, através dos inúmeros relatos de viagens, foi pintado de forma adversa ao mundo antigo (europeu). Candau (2000, p. 126), afirma que historicamente nossa formação está marcada pela eliminação do outro, os mecanismos foram a escravidão, sendo esta uma das formas mais violentas da negação da alteridade. As professoras de ambos os lados da fronteira não estão isentas dos efeitos desse discurso.

A concepção de mundo, de conhecimento, de culturas, de crenças do colonialismo foram herdadas pelos currículos, criando formas de identidade que se identificam muito mais com o europeu do que com o indígena, nesse caso. A modernidade não apenas criou o outro como indesejável, como também as formas de excluí-lo. O fato é que tanto no Brasil como em quase toda a América Latina colonizada pelo europeu, imperou “o etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado” (CORAZZA, 2002, p. 104). Para estes diferentes povos (tupis, guaranis, charruas, dentre muitos outros) uma língua, a oficial, um modelo de cultura, a do europeu.

No discurso das professoras, se desconsidera os índios como povos originários, que embora silenciados nos currículos escolares, estiveram em contato com o português e o espanhol. Desconsidera-se que os povos indígenas são possuidores de culturas, prevalecendo uma visão eurocêntrica, colonialista. Ao ensinar os conteúdos curriculares se privilegia o processo de conquista e de expansão territorial empreendido pelo europeu (século XVI-XIX). O sentido de povoamento, discursivamente construído, é a partir da perspectiva da colonialidade. Portanto, a história o Rio Grande do Sul, do Uruguai, dessa fronteira, só passa a ter vida efetiva, existência, a partir da vinda do europeu colonizador.

Desta forma, o discurso sobre a ocupação feito através do ensino de História e Geografia (Estudos Sociais), tem contribuído, como sublinha Torres Santomé (2008, 27), “para a imposição de uma única narrativa acerca do passado e do presente da comunidade” e, por outro lado, continua o autor, para “a seleção dos eventos do passado que se propõem como relevantes e de conhecimento obrigatório serve aos grupos contemporâneos de poder para justificar a forma de organização existente atualmente”.

No quarto ano no ensino de Estudos Sociais na escola brasileira⁸¹ inexistem os índios. Torres Santomé (1995: p.161), ao analisar os currículos, afirma: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”. Isso nos leva a pensar que todos os conhecimentos vinculados nesses currículos, não só esses, mas todo e qualquer conhecimento é atravessado pelas noções de cultura, de poder-saber. Essas, por sua vez, criam verdades universais, tais como: os índios são aqueles que estão distantes de nós e não descendemos deles. Dito de outra forma, o discurso sobre o índio é, nesse contexto, ainda um discurso do colonialismo, pois nos remete a construção discursiva sobre a modernidade, a suposição de uma ordem universal; um modelo de racionalidade (o ocidental); uma idéia de sujeito (o sujeito poderoso); a supremacia do Homem (como espécie, como gênero, como medida de todas as coisas); uma cultura (a ocidental) como o lugar privilegiado a partir do qual se inventam e nomeiam as outras (COSTA, 2002, p. 150).

Um pós-colonialismo, ou uma pedagogia pós, não reconhece esse discurso, caminha em sua contramão, se opõe ao conhecimento que quer homogeneizar, disciplinar, uma vez que essa verdade sobre o índio é reducionista. Como alerta Torres Santomé (2011), falta justiça curricular para os grupos minoritários.

Isso também nos permite pensar que a visão eurocêntrica – colonialismo do conhecimento – ainda tem seus efeitos no ensino das séries iniciais quando marca a cultura como a do homem branco, cristão, heterossexual como a dominante, como sublinhamos. Colonizar o conhecimento também é impor valores universais. Esse discurso produziu o outro como, os autóctones, como grupos sem história, sem memórias, dissolvidos em usos e costumes.

⁸¹ A lista dos conteúdos no qual constatamos essa ausência, nós a reproduzimos no item: A identidade nacional e os símbolos de identificação: uma função cívica.

Petronilha Silva e Luiz Gonçalves (2002, p. 73-74), ao analisar o multiculturalismo na América Latina, expõem que o mito racial, construção do Estado Novo, no caso brasileiro, permanece irresistivelmente atual, apesar dos vários estudos que versam na contramão desse discurso. O caráter inter-racial da sociedade brasileira, da qual a mistura se transformou, nesse imaginário, como positiva, o Brasil miscigenado, é o Brasil da não existência de preconceitos. Os autores sublinham que o discurso sobre negros, índios e mestiços produziu ao mesmo tempo metáforas magníficas sobre a miscigenação e a pluralidade étnica, mas na sociedade brasileira esses grupos são brutalmente discriminados nos lugares em que vivem, seja no campo ou nas cidades. Estranho jogo, dizem os autores, no qual “os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão”.

Os mesmos autores afirmam que o movimento multiculturalista no Brasil – as lutas dos grupos, os índios, negros, mulheres, para que suas vozes não sejam silenciadas –, avançou nas últimas décadas do século XX. Vários Estados brasileiros têm tido investimentos em escolas cuja função principal é a educação de crianças e jovens indígenas. Essas escolas se tornam objeto de pesquisas pois o modelo pedagógico das mesmas prima pela formação de professores índios. Contudo, as culturas indígenas, ainda têm espaço restrito nos sistemas de ensino oficial.

O continente americano foi desenhado a partir da construção das diferenças culturais entre o europeu e o não europeu. Isso contribuiu para criar discursos cuja cultura europeia se sobreponha às culturas autóctones. A autora Mary Pratt propõe ao leitor, através do seu livro *Os olhos do Império* (1999, p. 24), ver como o imperialismo cultural formou, a partir de relatos de viagens e de explorações, como os europeus escreveram o mundo não europeu, hierarquizando determinadas visões de espaço, de homem, de mundo, de identidades, de histórias, recuperando textos, como ela assinala, “cobertos pela repetição e irrealidade”. É nessa contramão da herança epistemológica colonial que a autora, através da literatura de exploração, provoca o leitor a deslindar por meio dessas narrativas como os valores culturais foram discursivamente construídos e funcionaram como a verdade, fundando uma verdade dos espaços, dos povos, nomeando aquilo que já era de conhecimento dos povos autóctones, criando versões dos espaços, das pessoas, dos costumes.

A diferença cultural é articulada a partir não da negação do outro, mas do seu permanente controle. Totalizar, universalizar. Povoar significa colonizar.

A metrópole imperial tende a ver a si mesma como determinando a periferia (seja, por exemplo, no brilho luminoso da missão civilizatória ou na fonte de recursos para o desenvolvimento econômico), ela é habitualmente cega para as formas como a periferia determina a metrópole – começando, talvez, por sua obsessiva necessidade de continuamente apresentar a e reapresentar para si mesma suas periferias e os *outros* (PRATT, 1999, p.31, grifos da autora).

Caudatários desse discurso colonial, ou dessa verdade que instituiu formas hierárquicas entre as culturas, os currículos não somente sinalizam para o nacionalismo excludente – triste jogo o da nação que exclui afirmando incluir –, mas para a colonialidade do conhecimento, de saberes que estão intrincados nas relações de poder.

No jogo da origem comum, o discurso verdadeiro, porque funciona como verdade, o branco europeu é o civilizado, tanto que no relato seguinte uma docente do Brasil, realiza a diferença entre aqueles que vivem na serra gaúcha e os outros brasileiros.

Perguntamos: O que você considera importante ensinar para as crianças sobre o povoamento do Rio Grande do Sul?

Eu gosto de como iniciou, porque eu penso que é importante para eles. Eles não sabem. Então eu conto. Conto toda a história [...], como era e como é hoje, sempre fazendo um paralelo. [...] Conto quando vieram os primeiros colonos. Porque aquela *região da serra é tudo organizado. Porque é a herança cultural que eles trazem. [...] Aqui mais para o sul o povo é mais acomodado. É assim: dando para viver, está bom. Eles não batalham muito. A herança do cultivo dos imigrantes alemães e italianos tem muito mais o cultivar, cuidar do que é do outro.*

Você está comparando os Italianos e alemães com quem?

Com o outro, com essa mistura mais do sul, o português, *que não é isso aí. Esse brasileiro mais misturado, que não é puro. O italiano mais puro, ele cultua mais essa parte, do que essa miscigenação assim. Quando vai misturando muito não fica nem uma coisa, nem outra. Não fica nem o arroz, nem o feijão. Fica a mistura.*

Esses efeitos de verdade, jogos de verdades que ocorrem nessa realidade, continua a reproduzir os conhecimentos a partir da visão do colonizador. Nessa materialidade, a mistura é considerada, tratada como defeito. Os bons são os descendentes de europeus, aqueles que têm uma herança cultural, mas não é qualquer europeu, são os italianos e os alemães. Isso compõe o discurso verdadeiro que se ensina nessa escola. A verdade não existe fora do poder e sem o poder, ela pertence a esse mundo e produz efeitos que o próprio poder regula. As sociedades de maneira geral fazem funcionar determinados discursos como verdadeiros, acolhem alguns, negam

outros (FOUCAULT, 2011, p. 12). Essa é a verdade ou seus efeitos que funcionam na fronteira. Quem são os outros? São os índios, são os descendentes das misturas de índios, negros e portugueses, são os castelhanos, são os brasileiros.

Não se trata aqui de fazer um discurso da contra hegemonia, nem muito menos de situar os índios, as misturas e os europeus de lados opostos, antagônicos. Não é o discurso hegemônico e o discurso marginal. O fato é que na perspectiva do colonizador o discurso sobre si e sobre o outro tem efeitos sobre a escrita da raça, dos costumes, formas de alteridade. E o outro é a impossibilidade de identidade. Esse discurso, do colonizador, o conhecimento colonizado ainda tem efeitos nas escolas, ou melhor compõem o conhecimento escolar ao mesmo tempo em que cria posições para que os sujeitos dessas escolas de fronteira desconheçam suas origens comuns, não há nem como negá-la pois se desconhece. Aliás, sua origem, como marca o discurso, se faz através do povoamento europeu.

Mas de acordo com McLaren (2000, p. 44-45), o modelo racional ocidental, no qual se ergueram os ideais de formação de uma identidade nacional comum, uma cultura comum, igualitária, mas que no fundo representava uma cultura dominante, há muito tempo está em ruínas.

Embora nenhuma cultura seja dominante em todas as relações o tempo todo, hierarquias dependentes, metas-estáveis podem ainda assim ser identificadas. Os significados culturais são organizados, orientados, enquadrados e pontuados de maneira que beneficiem a cultura branca. ... Conflitos entre a cultura branca e outras culturas não devem ser grosseiramente compreendidos como relações oposicionais, mas como relações vivas entre níveis de hierarquia de poder diferencialmente constituídos.

O que é o brasileiro nesses discursos? É o não índio. O que é o uruguaio? É o não índio.

5- NÃO SOMOS NÓS DE UMA FORMA, OU DE OUTRA, ESTRANGEIROS? O PROJETO DE ESCOLAS BILÍNGUES DE FRONTEIRA

5.1 “Hay elementos que son compartidos y hay elementos que son diferentes”

Neste capítulo apresentamos recortes dos discursos das docentes. Estes se coadunam a um contexto específico, Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF) entre Brasil e Uruguaia, mas não estão isentos de outras formações discursivas mais amplas de séculos anteriores.

As áreas de fronteira uruguaio-brasileiras e brasileiro-uruguaias, compõem o extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil e os Departamentos uruguaia de Artigas, Rivera e Cerro Largo. Estas áreas apresentam importantes diferenças nos aspectos social, cultural e linguístico, e essas diferenças têm marcado os contatos nessa fronteira.

Behares (2010) assinala que, em censo de 1860, dos 200.000 habitantes do Uruguaia, 40.000 eram brasileiros que viviam na região norte uruguaia. Em 1877 no governo de Latorre, a Ley de Educación Común, redigida por José P. Varela, veio ao encontro das expectativas desse governo, pois previa, dentre suas ações, a imposição do idioma espanhol “civilizado” e a assimilação cultural da sociedade norte do país às tradições do sul. Nessa marcha civilizatória e nacionalista o governo central primou pela uniformização e conformação da língua espanhola, mas o contato com a língua portuguesa já seguia seu percurso.

Esses contatos entre a população de falantes do idioma português e espanhol gera efeitos até o presente. Um desses efeitos, no caso do Uruguaia, é uma sociedade bilíngue onde estas línguas são faladas em fronteiras que compõem os Departamentos acima citados. Essa situação de bilinguismo⁸² se constitui naquilo que Behares (2007, 2010) e Broveto (2010) denominam, a partir de investigações nas quais historicizam esse fato, problema fronteiriço. Esse problema relaciona-se a uma luta constante pela

⁸² UYENO (2003, p.39) em artigo sobre bilinguismo e língua materna, assinala que esse termo é tomado por alguns linguistas para definir a capacidade de domínio de duas línguas. Há outros linguistas que o empregam para caracterizar estágios iniciais de contato entre duas línguas, mesmo que não haja a produção pelo falante de significados e enunciados completos em outra língua. UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilinguismo a eterna promessa da língua materna. IN: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 37-56.

marcação de uma fala e escrita homogêneas e advém de um longo processo de marcação das diferenças, por meio de discursos presentes na legislação e nos programas no Uruguay, que descreveremos mais adiante.

Behares (2010, p. 18) assim descreve a região de fronteira pelo contato das línguas: fala-se português, com características às vezes conhecidas por gauchas e outras de fronteira, “que entre seus traços apresenta alguma influência do espanhol principalmente no léxico ou na fonologia”. Entre a língua portuguesa e a espanhola há variações que os sujeitos falantes da fronteira construíram no decorrer desses contatos, formas de comunicação denominadas dialetos português-espanhol (DPU⁸³).

No caso do Brasil, em 1757, afirma Bagno (2003), o primeiro-ministro português, Marquês de Pombal, proibiu o ensino de qualquer outra língua em território brasileiro que não fosse a portuguesa. Essa medida visava atingir principalmente os padres jesuítas que utilizavam-se da língua geral amazônica de base tupinambá. Esse é um dos exemplos de como o autoritarismo marcou a construção de uma língua nacional. O mesmo autor indica que o idioma português somente se tornou língua majoritária mediante ações repressivas que incluíram, até mesmo, o extermínio físico de falantes de outras línguas.

No Uruguay, com um quadro diferente desenhado em torno das línguas faladas, a posição adotada pelo trajeto histórico de contatos entre línguas nas fronteiras, tanto a Ley General de Educación 18.437⁸⁴ quanto no Programa de Educación Primaria de 2008, introduziu-se oficialmente o ensino de línguas distintas do espanhol.

Na Lei 18.437, a educação linguística terá que considerar as diferentes línguas maternas – português do Uruguay e espanhol do Uruguay –, a formação plurilíngue, através do ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras. No Programa de Educación Primaria o ensino do idioma português e inglês são obrigatórios. Interessante no Programa é que se refere à fronteira reconhecendo-a como uma localidade portadora

⁸³ O DPU é uma língua espontânea, e como tal, a escola, principalmente aquelas situadas na fronteira do Uruguay com o Brasil, a rechaçam, na medida em que as didáticas de ensino da língua não se realizam em espanhol. No fundo é didática de espanhol. Isso tem gerado reprovações, baixa auto-estima, fracassos, dentre outros problemas apontados por Behares (2007, p. 158-160).

⁸⁴ MEC, 2008: capítulo VII, Art. 40, Inc. 5.

da língua portuguesa como materna⁸⁵: “en Uruguay la lengua portuguesa es lengua materna o segunda lengua para los escolares de las localidades fronterizas y lenguas extranjera para el resto del país” (CEP, 2008, p.60).

Pela primeira vez uma Ley General de Educación e um Programa de Educación reconhecem nacionalmente o caráter da língua materna com variedade vernácula do português de fronteira. Essa legislação representou um avanço com relação ao monolinguismo reafirmado em políticas anteriores, bem como a omissão que existia com relação ao português como língua materna de herança – até o presente momento não foi implementada porque uma educação bilíngue não passa por considerar o português como uma língua do Brasil, mas sim, como uma língua do Uruguay também, assinala Broveto (2010, p. 38).

O inglês também é uma língua importante na formação das docentes do Uruguay. No Programa de Educação Primaria do país há previsão do ensino da língua portuguesa, como pontuamos anteriormente, mas segundo nos relatou a professora M. elas não têm capacitação para isso nos cursos que formam professores, pois o inglês ainda é o predominante:

Yo, como soy profesora de inglés, yo trabajo con ellos. No es algo que te exijan, pero lo doy igual porque está dentro del Programa y yo tengo la formación. *Y Portugués también está, lo que pasa que los maestros no tenemos formación. Yo cuando me formé en los cuatro años teníamos de elegir inglés o portugués. Nos eligió inglés, nos impusieron inglés porque no habían docentes de portugués. Eso te quería dejar bien claro, no se da porque no hay docentes.*

Nessa constituição do que se ensina, do que se aprende, há uma relação, ao modo de Foucault (2002, 2009), de saber-poder: um engendrando o outro e promovendo efeitos. Se o inglês é a língua ensinada se negou o idioma português, a língua mais próxima dos habitantes dessa fronteira. Mas apesar disso, nas relações históricas e sociais, eles buscam outras formas de se comunicarem, falando um portunhol,⁸⁶ um português uruguaio ou português gaúcho de fronteira, como denomina Behares (2007).

⁸⁵A língua materna, é primeiramente falada no espaço familiar. É atravessada pela língua nacional na qual a criança está inserida e também pela língua oficial, a língua padrão. Há autores que não fazem distinção entre língua oficial e nacional como Renan, 1990; Hobsbawm (1990); Morin (1987). Nossa opção é por seguir essa não distinção. GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e a formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. P. 58-59.

⁸⁶ Nas comunidades de Rivera e Artigas, segundo pesquisa realizada, fala-se um português uruguaio com as seguintes características: rasgos del português rural, devido a sua origem campestre e a influência do espanhol devido aos séculos de contato. Em escala menor, tem-se os regionalismos, que são adaptações

No contexto do Mercosul, através do PEBF, o ensino dos idiomas espanhol e português é realizado como língua estrangeira. São objetivos do Projeto: “desenvolver domínio do português e do espanhol como primeiras e segundas línguas, [...] terá como base o bilinguismo construído a partir da disponibilização de quadros docentes já formados em ambos os países” (MEC, 2005, p. 05). De acordo com o documento, a prioridade será para a língua materna: “a alfabetização continuará sendo realizada na língua materna – como determina a legislação brasileira – e o ensino da segunda língua terá seu trabalho focado na oralidade e no lúdico, ao mesmo tempo em que se oportuniza a livre circulação de materiais nas duas línguas” (MEC, 2005, p.06).

É no espaço de fronteira, aqui entendida como fronteira geográfica, limítrofe com os falantes da língua espanhola e portuguesa, que o Projeto se aplica. O contexto no qual ele funciona e é produzido, advém de políticas gestadas ao nível de nações, que inclui políticas econômicas, mas que se estendem também no campo da cultura – Mercosul Educativo –, cuja missão é através PEBF fomentar: “políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, [...] y *respeto a la diversidad cultural* de los pueblos de la región”.

No Projeto está explícito como se dará a educação para as escolas de fronteira.

Uma educação para as escolas de fronteira, nesse contexto, implica no conhecimento, a valorização e a produção das culturas envolvidas, tendo por base práticas de interculturalidade. Como efeitos da interação e do diálogo entre os grupos envolvidos têm-se, então, relações entre as culturas, o reconhecimento das características próprias e o respeito mútuo (MEC, 2005, p. 3-4).

Interessante destacar que o debate em torno de como representar as culturas tem marcado os tons discursivos de vários programas. O Mercosul é um deles. Voltado para a integração econômica entre os países da América Latina, desde 2005, também se ocupa de questões educacionais nesse território. Esse Programa utiliza do discurso da cultura para direcionar a política no PEBF e a constrói discursivamente como aquilo que identificamos como perspectiva liberal, uma forma de tratar a diversidade cultural reconhecendo os conteúdos e costumes culturais como pré-dados. A diversidade

da gramática portuguesa, neologismos próprios da fronteira. CARVALHO, A. M. Diagnóstico sóciolinguístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay. In: BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués Del Uruguay y educación bilíngüe*. Administración Nacional de Educación Pública. (ANEP). Montevideo. 2007. P. 49-98.

cultural, como pontua Bhabha (2007, p. 63), é “mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade”.

Essa perspectiva, sublinha Silva (2000, p. 98, grifo do autor), realiza-se quando estimula-se os bons sentimentos e a boa vontade com relação à diversidade. Há distintas formas de expressar-se culturalmente, e todas são legítimas, devendo-se respeitá-las e tolerá-las. Esse é um típico exercício paternalista e superior deixando intocadas as relações de poder que subjazem os grupos culturais. O resultado, assinala o autor, “é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna, mas *respeitada*”.

Qual é a identidade benevolente e a subalterna? Não pretendemos responder a essa questão, mas ela nos provoca a revermos nossos posicionamentos sobre cultura, pois esta, dependendo das concepções com as quais nos filiamos, uma cultura tradicional, monocultural, estática e essencialista, ou uma ideia mais aberta, na qual a cultura é tradução constante, contribuem para formar identidades culturais e nacionais também com essas características.

Nos discursos, as docentes que participam do Projeto se posicionam da seguinte forma no que tange à diversidade cultural:

El proyecto surge como una necesidad de *crear vínculos entre las naciones*. Brasil comienza a *intercambiar* con los países con quien comparte frontera [geográfica], como una forma de *interculturalidad*, es decir, *tratar de compartir ambas culturas*. Pero usando una metodología por inmersión, un acercamiento natural de los niños a *las costumbres, a la cultura y a la lengua, en portugués, y lo mismo se daba en lado brasileño con el español y nuestra cultura uruguaya. Es un intercambio cultural*. [...] Tiene como objetivo un poco eso, *acercamiento de culturas diferentes*, pero que en lo cotidiano, *se están compartiendo esos elementos*, lo que pasa es que no se sensibiliza, a veces a las personas, de bueno *que hay elementos que son compartidos y hay elementos que son diferentes*⁸⁷ (Professora M.).

También encontrábamos *ciertos aspectos de la cultura que eran compartidos por los dos países*⁸⁸ y que había que rescatar los que nos unía para disminuir aquello que nos desunía y una de las cosas que nosotros sentíamos que nos separaba un poquito el no conocer la lengua (Professora M.).

El intercambio que fuera creciendo, esa unión entre las dos naciones del conocimiento de la cultura y que los chiquilines, los niños, fueron aprendiendo ciertos elementos a través de ese intercambio (Professora S.).

⁸⁷ Grifos nossos.

⁸⁸ Grifos nossos.

Comparar é uma prática discursiva recorrente, principalmente nesse Projeto, cujos grupos implicados pertencem a lados distintos da linha fronteira. Como afirma McLaren (2000a), o campo da tradução é sempre marcado pela luta em torno de significados e estes dependem de onde falamos e de nossas posturas e escolhas epistemológicas. A cada fala somos chamados a nos posicionarmos, dentro desse ou daquele discurso. No processo da significação cultural, a tradução é constante porque os significados são híbridos. O autor defende a impossibilidade de culturas essenciais e totalitárias e conchama o educador crítico a empreender uma dialogização com o outro. Não apenas comparar, mas traduzir no sentido de desconstruir nos currículos as fronteiras que nós mesmos criamos com relação às culturas nesse campo discursivo, o PEBF.

Vera Candau (2008), afirma que é necessário que nossos currículos partam da cultura como centro. Nessa fronteira vemos a cultura, mas qual cultura? De quem? O que significa acercar-se à cultura do outro?

Para as docentes, a cultura se resume numa questão de língua, a relação é produzida a partir de um território específico, na contramão do circuito cultural ou das culturas sem fronteiras. A língua, assim como a cultura, é o diferencial entre os países. O discurso das docentes busca por uma unidade e continuidade da nação como sublinha Canclini (2008, p. 197), que quer manter seus espaços, patrimônios, e nesse caso a língua, para garantir sua existência.

Nesse processo de comparação feita pelas docentes entre as culturas do Brasil e do Uruguay, a interculturalidade não funciona. Ao discutir a interculturalidade, Catherine Walsh (2001) aponta que não há entendimento claro sobre o funcionamento dessa perspectiva pedagogicamente, e se refere a ela como um processo nunca estático, onde o aprendizado, o respeito, a simetria e a igualdade entre as culturas deveria ser uma constante nessa relação.

Para Candau (2008, p. 24-25):

Em geral, quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza com frequência, as interpretações entre os diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à visibilização de algumas expressões destes grupos sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade.

McLaren (2000a), ao analisar os efeitos da interculturalidade, sublinha que nesse contexto a ideia é de que as pessoas ocupem um lugar de pura intercambialidade, desaparecendo os conflitos, as negociações, próprios das relações entre grupos e culturas. Essa forma de tratar a diversidade, como também sublinha Duschatzky e Skliar (2001), é uma versão pedagógica do multiculturalismo turístico, na qual ela é apenas constativa e converte-se numa folclorização.

Candau (2008, p. 23) defende que a perspectiva da interculturalidade pode, por outro lado, promover o reconhecimento do outro, e o diálogo é a ponte entre os diferentes grupos sociais e culturais, negociando os conflitos, as diferenças e sendo capazes de construir projetos comuns. Não é o caso da posição assumida pelas docentes. As assimetrias são obscurecidas pela ideia, muito presente nos discursos das professoras, de homogeneizar e apagar as diferenças abafando a diversidade: “resgatar los que nos unía para disminuir aquello que nos desunía y una de las cosas que nosotros sentíamos que nos separaba un poquito el no conocer la lengua” (professora M.). “La lengua es diferente y hace como que *establece un cierto distanciamiento a veces por la falta de comprensión de nuestro lenguaje*” (professora S.).

No contexto do PEBF a diferença é cultural e nacional concomitantemente, pois a língua nacional funciona como unidade. A língua é segurança e é também o limite mais visível na fronteira. Por outro lado, as docentes assumem nos seus discursos uma perspectiva que desconhece as culturas dos vizinhos com os quais compartilham fronteira. Perguntamos a professora S. sobre como ela avalia o Projeto e esta nos relatou:

A mí me pareció muy positivo, debido a la proximidad que tenemos con Brasil. Hay cosas que muchas veces desconocemos de la realidad, de los niños, de la realidad educativa, pero me pareció muy lindo, muy enriquecedor, aparte de poder conocer también otra cultura.

[...] El proyecto es poco conocido, considero que es muy importante porque somos dos países y tan cercanos, compartimos muchas cosas en común y sería bueno que pudiéramos tratar de hacer conocer más nuestra cultura y a la vez enriquecernos más con la cultura de Brasil, que es tan cercana a la nuestra.

Esses discursos da cultura e sobre a cultura não desestabilizam as diferenças, a conformam, não nos provocam a revermos costumes e posturas nacionalistas e outras mais, isso se soluciona, como sublinharam as docentes, com o intercâmbio cultural. A ideia de intercâmbio somente faz sentido se pensarmos que esses grupos de professoras, que trabalham em países distintos, creem em culturas como totalidades distintas,

costumes pré-dados, como afirma Bhabha (2007), e ao que tudo indica, assim o fazem. Essa posição na contemporaneidade não se sustenta, diz Bauman (2012, p. 67), por isso a ideia de intercâmbio transcultural ou difusão cultural, como salienta o autor, somente tem validade se pensarmos em culturas íntegras. Ao modo de Bauman, não concordamos com essa visão sistêmica da cultura nos currículos, mas esse é um dos produtos do discurso pedagógico sobre ela, ou sua dispersão, como prefere Foucault (2002).

Essas são práticas discursivas que compõem um modo de ver o outro nessa fronteira, “se consideram os indivíduos singulares como mero produto ou suporte da cultura e não como intérpretes e inclusive *autores* das configurações culturais⁸⁹” (SANTAMARÍA, 2001, p. 101, grifo do autor) e marcam as posições desses sujeitos nas escolas onde Projeto está em funcionamento: uma identidade íntegra, estática, conformada a condição de ser, no caso habitar, um lado ou outro da fronteira.

As condições discursivas do Projeto, por acontecer na fronteira, fazem emergir a cultura como sinônimo de folclore: um conjunto de tradições e costumes de um povo, produzindo efemeridade sobre elas. São efêmeras pois se resumem em comemorações esporádicas onde o espetáculo é ver mas não compreender, como podemos observar na fala da professora M.:

El tema del folklor que también surgió, es que compartíamos ciertos aspectos de la cultura y de las danzas gauchas, Brasil, con las nuestras, las danzas criollas y recuerdo que el día que hicimos el cierre⁹⁰, fue un cuerpo de danza a bailar, estaba integrado por bailarines brasileños y uruguayos, [...] hicieron danzas en portugués y en español y los niños fueron encontrando temas que eran puntos de contacto entre ambas culturas. Los festejos, por ejemplo, nosotros cuando íbamos a coordinar, cuando teníamos que planificar, no podíamos coordinar porque había un feriado, que tiene que haber, por ejemplo, con alguna virgen, una festividad religiosa, cosa que en nuestro país no sucede porque está totalmente separado los festejos religiosos de los patrios. Entonces ellos [alumnos] preguntaban ¿por qué la maestra Lucia hoy no vino? No, porque allá es feriado; y terminábamos explicando, y ellos conociendo, por eso era por inmersión, se iba dando de manera natural a veces a través de los proyectos y a veces por lo cotidiano. Cuando venían a comprar en Brasil a comprar en Uruguay ya tenían conocimiento que el comercio estaba cerrado, estaba cerrado no por cualquier cosa, había feriado.

⁸⁹ Devido aos inúmeros problemas relacionados à definição do conceito de cultura, o autor optou por utilizar o termo configurações culturais para escapar da coisificação que o conceito implica. SANTAMARÍA, E. Lugares comuns e estranhamento social: a problematização sociológica das mobilidades migratórias. In: LARROSA, J. & SKLIAR C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 91-104.

⁹⁰ O encerramento do Projeto acontece anualmente, quando em ambas as escolas apresentam-se temas relacionados às culturas brasileiras e uruguaias.

Essa forma de tratar as culturas, como sublinharam as professoras, a que nos remete? O conhecimento da cultura do outro se resume em conhecer a sua língua, a língua do vizinho geográfico, cultural, de parentesco e também econômico. Então o que se passaria se todos falassem a mesma língua na fronteira? Os problemas de desconhecimento das culturas não existiriam? Seria uma só identidade? Não é apenas uma questão de falar a mesma língua, mas de rever dentro da diversidade a diferença cultural como espaço de negociação. Nos enunciados, ao se posicionarem sobre as culturas dos dois países, elas marcam a diferença entre eles: “*tratar de compartir ambas culturas*” (M.); “*hicieron danzas en portugués y en español y los niños fueron encontrando temas que eran puntos de contacto entre ambas culturas*” (M.); “*tratar de hacer conocer más nuestra cultura y a la vez enriquecernos más con la cultura de Brasil*” (S.).

Nos discursos, também há dispersão na compreensão que as docentes têm sobre cultura e diversidade, justificando as práticas, as posições: A cultura é o ponto final, é estática, homogênea, delimitada ao país de onde se fala, explica tudo, dá conta de tudo, cabe tudo. São palavras bem soantes, “baleiras”, como sublinha Torres Santomé (2011), que extraímos a nosso gosto e circunstância, dito de outra forma, que expõe nossa posição: são posições que o sujeito ocupa nesse campo discursivo.

A cultura é compreendida como um conceito fechado, cada um ou cada grupo, possui sua cultura, ou melhor, cada lado da fronteira possui sua cultura e é preciso respeitá-la. Essa posição é socialmente aceita e pedagogicamente recomendável pelo currículo, pois reafirma o respeito e a tolerância para com a diversidade e a diferença, sem, no entanto, problematizar a produção dessa mesma diferença. As posições do sujeito, diz Foucault (2002, p.59), “se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”. Esses sujeitos se somam a essa forma de ver a cultura, ocupam uma posição em relação ao domínio dos objetos de que falam. Reduzem-na ao folclórico. Isso promove o distanciamento entre esses grupos, esse é o efeito.

No início do semestre letivo, as docentes encontram-se semanalmente para organizar os conteúdos a serem trabalhados com os alunos das referidas escolas PEBF. Depois, os encontros são reduzidos a uma vez a cada mês. Posteriormente, cada professora retorna ao seu país de origem, a sua escola, e planeja as aulas.

Nesses encontros de início de semestre se discute conteúdos, metodologias, disciplina de alunos, dentre outros temas. No entanto, verificamos que as docentes desconhecem, ou conhecem superficialmente, as culturas de um e de outro lado da fronteira. Elas têm dificuldades para realizarem os planejamentos, até porque esse Projeto foi gestado por órgãos do governo brasileiro com os países com os quais compartilha fronteira, e nesse espaço não houve discussões com as professoras. Elas reivindicam que há necessidade de se conhecer mais sobre a história e a geografia dos países limítrofes, no entanto, não há ações que viabilizem essa formação. No discurso do Projeto fala-se em envolvimento e conhecimento da cultura dos grupos, o que tornar-se contraditório às práticas institucionalizadas pelo Mercosul e MEC.

As professoras também relatam que não houve preparação para esse trabalho, elas têm dificuldades que vão desde o desconhecimento da língua do país vizinho, até as dificuldades de aprendizado dos alunos. No caso do Uruguay, as professoras receberam um suporte temporário do Departamento de Cerro Largo, mas o Brasil, até meados de junho do ano de 2010, elas não tinham suporte pedagógico do MEC para no mínimo, aprender o espanhol.

Segundo Duschatzky e Skliar (2001, p. 133), os programas de educação multicultural em geral, operam a partir de um duplo mecanismo, “uma ideia de respeito para com a cultura de origem, num tipo de marca de fatalidade e a ideia de integração na cultura que se considera hóspede. É nessa duplicidade que ocorrem os conflitos permanentes entre maioria e minoria, língua oficial e do aluno, alta e baixa cultura”. Afirmar que as culturas são compartilhadas é afirmar que são fixas, é fixar também as identidades, ao mesmo tempo harmonizá-las e equilibrá-las. É também produzir diferenças absolutas, plenas, isentas, negando que entre as culturas há hierarquias, jogos de poder (DUSCHATZKY E SKLIAR 2001, p. 128).

Numa versão crítica do multiculturalismo (MCLAREN, 2000; TORRES SANTOMÉ, 2008), o currículo não se contenta em apenas reconhecer as diferenças, mas substancialmente promover questionamentos sobre os processos que as produzem, questionando as relações de poder que estão imbricadas nessas formas de tratar as culturas e por conseguinte as identidades. Mesmo se tratando de países distintos a forma de conceber a cultura é dispersa no discurso como “culturas compartilhadas”, mas línguas separadas.

Essa é a formação discursiva dominante que caracteriza o discurso pedagógico e marca a posição nacional e cultural. Nos ditos se verifica que o ponto de origem é o meu país, minha cultura, os conhecimentos que possuo, minha língua. Há nesse contexto um processo de naturalização da cultura que subsume as diferenças culturais – aqui a dispersão e justaposição dos enunciados se verificam na maneira de tratar a cultura dessa forma.

O que se sucede na fronteira, nesse Projeto, é um processo de diferenciação, porque funciona por meio de identificações: somos do Uruguay ou somos do Brasil. Esse movimento marca a fala das professoras. Dessa maneira, o currículo produz sujeitos marcados por culturas nacionais, reiteradamente reafirmadas. Se a cultura nacional é um discurso, nessa fronteira ela é constantemente repetida, seja nos atos simbólicos de abandeiramento, como se sucede no Uruguay, seja nas comemorações cívicas no Brasil, como já sublinhamos anteriormente, seja, ainda, nos discursos do PEBF. Esses atos, posições ocupadas, criam identidades: “são discursos sobre a nação e tudo o que simbolicamente a ela se refere, construídos retroalimentados e transformados pela sociedade que materializam as posições enunciativas de nacionalismo”, diz Ghiraldelo (2003, p.74).

Gostaríamos de suturar alguns pontos nesse conjunto de enunciados destacados nessa seção: primeiro, o discurso da cultura como fixa. Ao fixar a cultura, a tendência no currículo é portanto neutralizar as diferenças. Na vertente conservadora do multiculturalismo, como sublinha Candau (2005, p. 20-21, grifos da autora), “a afirmação *os outros plenos de uma marca cultural* parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. A radicalização dessa visão encerraria a alteridade na pura diferença. As diferenças são essencializadas”.

Outra questão: a interculturalidade é um processo lento, afirma Torres Santomé (2012), e está atrelada a outras formas dinâmicas das culturas, tais como as questões de gênero, raça, etnia, não descartando os processos econômicos e políticos mais amplos nos quais está inserida. Por isso, falar de interculturalidade é ter em conta o papel social que cada pessoa ocupa e, por outro lado, os papéis que por meio dos currículos, contribuímos para construir. Estamos falando dessa possibilidade de conhecer mais as distintas culturas e onde estas se cruzam e se hibridizam. Assim, como afirma Torres

Santomé (2011, p. 258-259), outras vozes serão ouvidas nos currículos. Uma educação multicultural crítica parte da concepção de que todos têm voz, rejeitando os essencialismos e relativismos, próprios de grupos políticos mais conservadores e colonialistas.

5.2 - Língua e identidade: “cada um possa se entender na sua língua”

A cultura, como o currículo, é um campo de conflitos. Acontece é que em diferentes situações grupos produzem significados sobre ela e tentam impor sua supremacia. Assim, falar de currículo é falar também de escolhas, de posicionamentos e de que nenhum processo de conceber a cultura é neutro ou o simples reflexo da realidade. Mas a busca constante pela naturalização das formas de ver e tratar a cultura, compreende as formas de definir as identidades, sejam culturais, sejam sociais, sejam, nesse contexto, também nacionais.

Em texto célebre *Quem precisa de identidade?*, Hall (2000) discute dentre outros pontos, como a questão da identidade passa a ter uma conotação importante na atualidade. O autor critica e analisa a explosão discursiva desse conceito, permitindo-nos transitar por meio de diferentes formas de vê-lo, e demonstra as fragilidades de uma identidade integral, originária, unificada, seja de gênero, ou de classe, ou étnica, ou nacional. Esse processo de fragmentação das identidades, que se supunha fixo, íntegro, se situa em fins do século XX, momento pós-migrações e globalização. Ele analisa, dentre outras questões, os processos de construção das identidades, nesse período, para entender a transformação desse conceito. A identidade coloca sob discussão não aquilo que somos, mas aquilo no qual nos tornamos. Para o autor, nos encontramos em um processo de formação cultural interminável. A cultura e seu processo de tradução e produção são inesgotáveis (HALL, 2006, 1997b). Nesse contexto podemos falar das culturas como produtoras de identidades. Há várias formas de interpretá-la e é na ação que atribuímos significados a ela. Esses significados somente existem a partir do momento que os produzimos. Atribuímos significados aos acontecimentos, aos valores, aos hábitos, à língua dando sentido ao que somos, à nossa identidade. No entanto, nesse jogo o que interessa são os efeitos das formas que atribuímos significados, as práticas discursivas.

A identidade, ou melhor, os significados que atribuímos a ela, é discursivamente produzida nos atos de fala das docentes. “Aquilo que nos tornamos” (HALL, 2000), passa pela atribuição de significados, construídos dentro do discurso. Nesse contexto as línguas, portuguesa e espanhola, funcionam como demarcação do que somos e também do que não somos. Dito de outra forma, na fronteira ou se é uruguaio ou brasileiro e falam-se as línguas correspondentes a esses lugares de pertencimento por nascimento – mesmo que no *Free Shop* e outros comércios se comunique através das variações das línguas, como aqui já foi dito (DPU) – nos currículos as línguas ensinadas são aquelas que marcam de qual lugar somos, lugar geográfico.

Até o início do PEBF não se ensinavam nas escolas públicas de Jaguarão e Ríó Branco as línguas espanhola, no Brasil, e portuguesa, no Uruguay. Atualmente somente as escolas do Projeto têm o espanhol no seu currículo. No Uruguay a legislação incorporou o ensino do idioma português em 2008, mas somente a escola do Projeto tem esse ensino. São décadas de contato entre os grupos fronteiriços negligenciados nas políticas públicas dos referidos países.

Mas nesse contato, pelo Projeto, observamos que se marcam as diferenças pela língua e essa é símbolo de pertencimento, pois as docentes quando vão ao Brasil ensinar o espanhol, nunca deixam de serem as professoras uruguaias, e quando vão ao Uruguay são as professoras brasileiras. A língua as identifica como brasileiras e uruguaias, ao mesmo tempo em que as diferenciam. A língua marca a nacionalidade e essa diferença inclui e exclui. “O projeto terá como base o bilinguismo construído a partir da disponibilização de quadros docentes, já formados em ambos os países, isto é, professores dos países parceiros virão atuar nas escolas brasileiras e professores brasileiros atuarão nas escolas [uruguaias]” (MEC, 2005, p. 5).

Os objetivos do Projeto podem ser visualizados a partir dos discursos abaixo. Quando questionada sobre se o ensino do espanhol desperta o interesse pela língua, a professora C. respondeu:

O interesse para eles descobrirem mais coisas até da nossa língua também, deles acharem natural a pessoa se comunicar com eles em português e eles se comunicarem em espanhol, sem que um tenha que trocar a língua para se comunicar com os outros, sem que eu tenha que chegar lá e falar em espanhol com eles, sem que eles tenham que falar em português comigo. Cada um possa se entender na sua língua. O entendimento da língua é a parte principal do projeto. Porque eu me comunicarei e explicarei para eles as coisas e eles entenderão e me darão as respostas na língua deles. Eu não quero que eles repitam para mim palavras em português, quero que eles entendam o que eu falo. E que eles me deem as respostas, que eu possa entender o que eles estão falando.

Esse processo de compreender, traduzir e definir o outro pela língua que ele fala constrói identidades e diferenças nacionais. Nesses currículos a busca é por reafirmação identitária. Como é anunciado pela professora M: “Los docentes cuando hacen el intercambio, se van a trabajar al otro lado de la frontera, lo hacen en su propia lengua, o sea, ellos no tienen porque, los maestros uruguayos van y trabajan en español no tienen que saber el portugués”.

Para entendermos um pouco mais a importância da língua, basta lembrar que estamos em uma fronteira entre dois países, não precisamos trocar de língua nos demais lugares dentro do nosso país. Mas nessa zona de contato, mesmo que não desejemos trocar de língua, mesmo se não sabemos falar em português ou em espanhol, estas línguas estão a nos rodear. Pertencer a este ou aquele lugar nos faz ser diferentes. Identidade de pertencimento marca o discurso pedagógico da docente C.:

Paras as crianças que estão se inserindo no ensino fundamental tão novinhas, com 6 anos, se apropriarem de duas línguas ao mesmo tempo é muito complicado. Então achamos que poderia ter um prejuízo bem sério para as crianças se fosse assim. Tentamos priorizar neste projeto a parte lúdica. Por isso os projetos são em parceria, porque dentro daquele assunto a parte escrita fica com a língua materna de cada um.

A língua materna é a primeira língua aprendida pelo falante; ela compõe a cultura que cada um carrega consigo. A professora identifica essa língua como a oficial, funciona como a afirmação da identidade de um país. No currículo, quando se delimita qual língua a ser ensinada cria-se identidade, porque se define de onde somos, a que lugar pertencemos. Uma clara alusão à nação: identificar-se com a nação é pertencer a um grupo identitário, garantir esse pertencimento por meio de políticas de identidade, como o PEBF nutre-nos de uma suposta autenticidade.

O trabalho com a identidade é infundável. Garantí-la, como afirma Bauman (2007), é uma tarefa sempre incompleta e que exige vigilância constante, limites entre “nosotros y el ellos”. Promove-se, por meio dos discursos, uma tentativa de unicidade. Todos são iguais porque falam a mesma língua e todos são diferentes de nós porque não falam a nossa língua: “cada um *possa se entender na sua língua*” (C.); “Los maestros uruguayos van y trabajan en español *no tienen que saber el portugués*” (M.).

No Projeto não se pretende apagar uma ou outra língua, mas reforçar ambas as línguas como diferenças entre as nações. A língua materna, pode se referir a primeira língua que o indivíduo aprendeu, mas também pode ser a língua oficial do país. Nesse

Projeto busca-se garantir que suas línguas de origem, a oficial, para ambos os países, seja preservada, que não haja a mistura ao falar. Vejamos o que nos disse a docente S. quando questionada sobre os objetivos do Projeto:

Este proyecto surgió por una necesidad de estar tan próximo a la frontera. La lengua de a poco, la lengua del país vecino fuera conocida dentro de la escuela, y los niños pudieran, aparte de tener su lengua materna, tener esta otra lengua, la lengua en este caso española, y acá en Uruguay la lengua brasileña... portuguesa.

Perguntamos a essa professora sobre integração entre Brasil e Uruguay. Transcrevemos o diálogo para melhor esclarecimento.

- Você acredita que esse projeto é uma possibilidade de integrar Brasil e Uruguay? Por quê?
- Porque muchas veces el lenguaje puede ser un obstáculo [...] por desconocer. Pero, por desconocimiento. Pero a través de la lengua podemos como que entrelazarnos más y unirnos más como país, como nación, no sé, como que podemos entablar otra relación más cercana y más próxima. A través del proyecto, de la lengua se puede como que crear una unión entre los países. Porque al conocer la lengua, como que ya no es tan ajena, tan diferente, tan extraña.
- Você acha semelhante, parecida, as línguas?
- No.
- Então, sobre qual estranhamento você faz referência?
- Nuestra lengua es diferente a la lengua portuguesa, entonces como que al conocer nuestra lengua ellos pueden entablar otra relación con Uruguay, con los uruguayos, con el pueblo uruguayo. Al conocer mejor la lengua pueden entablarse otras relaciones diferentes, más unión, unificar más. Cada un com a sua lengua e se podem entender.

Isso significa que nas fronteiras com os países que falam a mesma língua as vinculações são excelentes? Por outro lado, mas compondo o mesmo discurso, a professora se posiciona a partir da nacionalidade – ela fala de nações, não de cidades fronteiriças, que se utilizam das duas línguas e muitas vezes as misturam, é a manutenção de componentes simbólicos como a língua, que permitem a ela se dizer nacional e estrangeirizar o que não o é.

No Brasil se processa de forma semelhante. No discurso abaixo a professora C. descreve os objetivos do Projeto:

Na verdade a idéia não é ensinar o espanhol. Eu não vou lá ensinar para eles os dias da semana como é que se fala em português. Na verdade eu vou lá é contar algumas coisas, levar algumas respostas para eles daquele assunto que eles querem saber, só que eles interagindo comigo. Eles vão se apropriando também da minha língua, assim como eu me aproprio de algumas coisas deles também. Então, é assim a gente vai se apropriando um pouquinho daquela segunda língua que esta ali do nosso lado, que atravessa a ponte e já esta ali, e muitas vezes a gente fica olhando para as pessoas e não entende o que estão falando. A ideia do projeto é a de que eles vejam a nossa língua como uma língua natural, e a gente também veja essa língua que esta aí na fronteira como uma língua natural, uma segunda língua que a gente tem a opção de falar, de interagir.

Nesse enunciado a identidade é estrangeirizada pela língua. A língua portuguesa e a espanhola marcam um espaço social que não é comum, é distinto. A identidade nacional e estrangeira é marcada pelas línguas de origem brasileira ou uruguaia. No discurso pedagógico associa-se o ensino da língua à unidade e coesão àquilo que pertence a cada um por distinção de lugar – espaço ocupado geograficamente. A língua é um símbolo de identificação coletiva (brasileiros, uruguaianos) e ao mesmo tempo individual. O “convite” ao não estranhamento do outro, da cultura do outro, naturaliza a língua. O natural se baseia em construções contingentes e históricas – significa tornar comum a separação entre aqueles que falam o idioma português e aqueles que falam o idioma espanhol, ou estrangeirizar a língua – naturalizar a diferença.

Por outro lado, aprender a língua não garante, não acerca o sujeito às culturas brasileiras e uruguaianas. Tudo se resume numa questão de língua, ou de culturas, ou de tradições? E o que é a língua? A partir do lugar que falo, a língua pode ter sentidos diferentes. A língua é uma forma de comunicação e passa pela marcação identitária de um grupo, uma comunidade, uma nação.

Os Estados modernos foram os responsáveis pela criação de padronizações da língua. Mesma língua, mesmo espaço territorial, mesma identidade. Então língua e identidade querem garantir unidade territorial e ao mesmo tempo pertencimento. De acordo com Orlandi (1998), na língua os aspectos sócio-históricos se confundem ou se coincidem. Ela é produto da história, das relações entre grupos humanos. Em um sentido pode significar apenas dominar as regras coloquiais, mas ampliando esse sentido, pode significar, conhecer, acercar-me à cultura que é um processo de conhecer a estética, as filosofias, as literaturas, e também os modos de vida de diferentes grupos, e isso não se dá de forma ligeira, superficial.

O Projeto falha nisso, não há investimento para alargar os conhecimentos das professoras sobre as culturas que as circundam e da qual elas participam. Mesmo que nos encontros regionais elas reclamem que lhes faltam conhecimento sobre a geografia e as histórias dos países limítrofes, no desenvolvimento do Projeto, isso não se verifica. Produz-se um desconhecimento daqueles sobre os quais se quer conhecer, porque no PEBF o tempo de trabalho com os alunos é reduzido a uma vez por semana. Também os alunos das escolas não se encontram devido aos entraves burocráticos – permissão para sair do seu país – assinalado pelas professoras. As docentes não têm preparação para

lidar com as diferenças linguísticas, culturais etc. A cultura é reduzida ao ensino de outra língua: falar, escrever, traduzir termos, ampliar o vocabulário. Pelo processo no qual se desenvolvem as relações entre professores e alunos, produz-se o que denominamos a estrangeirização da língua como uma função dentro do discurso.

Por outro lado, quem é o professor? Seu papel? Ou o que é o professor nesse contexto do Projeto? É alguém que fala e é falado, tem culturas, é regulado por políticas, produz identidade nacional, linguística, classista, racista, dentre outras, mas acima de tudo é uruguaio, é brasileiro, é fronteiriço. Nos diferentes grupos também há distinções. Ele mesmo em diferentes situações assume diferentes posições de identidades pela e através da linguagem. A adesão ao PEBF, por exemplo, produziu vários posicionamentos das professoras e estas se dispersam na forma como elas interpretam a cultura, principalmente quando têm que relatarem sobre esse trabalho. Nesses discursos, os sujeitos se produzem também em várias posições enunciativas. Essas posições podem ser lidas em rede, e se replicam em vários pontos. Por outro lado, os processos que produzem subjetividades – a compreensão que temos do nosso eu – nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar (WOODWARD, 2000, p. 55, 56). Como assinala Fischer (2001, p. 207), quando analisamos um discurso,

[...] mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: *ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem*⁹¹.

Os outros ditos que se dizem têm eco, porque fazem coro com o discurso comum, legítimo, porque legitimado por vetores de força espalhados no tecido social em forma de políticas oficiais (Conteúdos Programáticos, Programa de Educación Primaria, PEBF) e não oficiais, tais como meios de comunicação diversos. Mas porque alguns discursos funcionam e outros não? Como afirma Torres Santomé (2011, p. 212), os materiais curriculares muitas vezes são considerados básicos e portanto irrefutáveis pelas instituições que os adotam, quando não lhes é imposto. Neles estão contidas as verdades, os conhecimentos considerados válidos que poucos profissionais costumam refutar. “Siempre desde las estructuras de poder se trató de condicionar la producción y orientación del conocimiento”, como sublinha Torres Santomé (ib., p. 235).

⁹¹ Grifo nosso.

O contexto no qual são legitimados os discursos é um fator relevante. Nele, o currículo escolar promove uma identificação e diferenciação a partir da língua. Esses discursos nos formam, mas por outro lado, nos identificamos com ele e seguimos colocando-o em funcionamento. Reproduziremos abaixo o discurso da professora uruguaia sobre essa questão.

Indagamos: En el caso de los alumnos ¿Cómo fue el hecho de conocer otra lengua?

En el caso de nuestros alumnos, se daba una relación diferente a la de Yaguaron principalmente por los medios de comunicación. Nuestros niños tienen mucho acercamiento en la frontera al idioma por la televisión, [...] si te digo de nuestros niños les ayudo a mejorar esa mezcla que ellos tienden a hacer de la lengua de poner términos en portugués mezclados con el español. Yo estaba en una clase en un primer año, estaban haciendo una producción de un cuento, una historia, y un niño introdujo una palabra en portugués, que es muy común usarla no cotidiano, pero, que al momento de escribir un cuento en español esta palabra no estaba correcta, según ellos, nosotros no se la corregimos. Un niño, dijo, no está correcto porque eso es en portugués, nosotros estamos en español, la palabra correcta es esta e dió sinónimos de la palabra. Entonces, como ellos se iban poniendo, contextualizando la lengua, separando. En portugués está correcto, en español, no. Ayudó como que a focalizar, cuando estamos en portugués, es correcto, cuando estamos en español no, porque estamos en clase⁹².

O discurso das professoras nos provocam a pensar que a diferença cultural marca as posições desses sujeitos; produzindo identidades nacionais, porque somos sujeitos do discurso, falamos através dele e ao mesmo tempo somos falados, nossa posição se refere ao que pensamos e agimos. O discurso da diversidade de línguas produz a diferença de nacionalidade. Nesse sentido, pontua Silva (2000, p. 101), “a diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”.

Essa forma de ver a diversidade de línguas, de colocá-la em funcionamento acaba por produzir a mesmidade como referência: os outros que não são os mesmos, porque não compõe o mesmo grupo, a mesma comunidade, o mesmo país. As docentes reforçam um discurso da padronização, da não diversidade. Moreira e Candau (2003, p.161) afirmam que somos herdeiros de uma escolarização onde a pluralidade e a diferença representam dificuldades, e a tendência é silenciá-las ou neutralizá-las. A escola “sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto,

⁹² Grifos nossos.

abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Nos discursos educacionais o outro está do outro lado da fronteira, aquele que tem outra língua, outra história que não se cruza com a nossa (língua, história, etc.). Essa prática discursiva é reforçada por algumas disciplinas tais como a Geografia, a História, e o ensino do idioma português e do espanhol. Porque no Brasil o espanhol é a língua do estrangeiro e no Uruguay, o português também o é, apesar de a língua espanhola, portuguesa e suas variantes circundarem os habitantes da fronteira.

Nós e os outros, construção da modernidade, como assinala Bauman (1999), produziu através de limites territoriais e funcionais, a segregação. O outro que difere pela língua, pela cultura, pelo país de origem. Como ensina Duschatzky e Skliar (2001, p. 124) necessitamos do outro para justificar o que somos, as nossas leis, as nossas regras, as nossas instituições e a estética de nossos discursos e práticas.

5.3- A língua identífica: é única, nacionaliza

A sociedade uruguaia, segundo Behares (2007), como em todos os países da América Latina pós-independência, teve que gerar um discurso que construísse a nacionalidade. No Uruguay isso se deu a partir dos anos de 1870. O fato de ser um país pequeno em extensão territorial e o avanço dos fluxos migratórios de diferentes origens culturais para os centros urbanos uruguaio, contribuiu para o Estado formular um discurso nacional. Behares (ib., p. 115) afirma: “el discurso formulado [...] conformaba la uniformidad, establecía los límites disciplinarios y constituía una narración a partir de la cual podían generarse procesos de identificación homogéneos”.

Não é novidade afirmar que os Estados modernos primaram em suas origens pela imposição de uma única religião, língua etc. A busca era por uniformização e unificação e nesse processo a educação teve papel relevante. No caso do Uruguay, como assinala Behares (2007, 155), isso se evidenciou em políticas centralistas e nacionalistas como aquelas oriundas da proposta valeriana (a reforma de J. L. Varela). O programa que funcionou de 1880-1930, impunha homogeneizar através da alfabetização a língua nacional. Na prática, essa política se dispersou em textos, discussões e disposições que foram tomando corpo e chegaram à formação docente, às práticas escolares e nas expectativas da sociedade com relação à escola.

De acordo com o autor, podemos resumir os princípios fundamentais da escola moderna no Uruguay em três pontos: a constituição de uma identidade nacional garantida pelos programas de ensino e pela historiografia; a assimilação cultural a um mesmo marco de referência primando um ocultamento e muitas vezes a eliminação das diversidades, principalmente em relação aos dialetos falados; e a assimilação de todos a uma língua oficial, para não corromper o idioma. Esse processo nos remete a Bauman (2007, p. 53, grifos do autor) quando afirma que “la identidad nacional concienzudamente construída por el Estado y sus organismos [...] tiene por objetivo el derecho de monopolio para trazar el limite entre el *nosotros* y el *ellos*”. Fundamento imprescindível para uma nação pequena e com distintos idiomas em um mesmo território. Esse discurso até os anos 40 do século passado, com pequenas alterações, subsidiou o trabalho educativo nas escolas uruguaias. A escola laica, gratuita, obrigatória, universalista e em espanhol garantiu até os dias de hoje – apesar das fissuras constatadas, de que nenhum processo de ensino garante uniformização, homogeneidade – uma perseverança discursiva da nacionalização da língua.

Essa perseverança, seus efeitos, são mais visíveis segundo Behares (2007, 1985) na educação fronteiriça. A fronteira é marcada na sua história de povoamento por um plurilinguismo. Essa diversidade linguística, construída pelo contato entre portugueses e espanhóis, foi gerada a partir do encontro inevitável entre as línguas. O autor constata que as políticas linguísticas no Uruguay são questões recentes, essa falta de planificação do Estado uruguaio, que não possuía um plano educativo, teve seus efeitos principalmente na fronteira onde a fala portuguesa era uma característica incisiva. A instituição do ensino do idioma nacional se deu apenas a partir da proposta Valeriana, a Ley de Educación Común⁹³ aprovada com algumas modificações em 1877. Essa forma de unificar a língua no Uruguay desconhece “las habbas de los inmigrantes, y de sus potenciales hijos y nietos”, como destaca Behares (2007, p. 144), e seus efeitos são sentidos até o dia de hoje, principalmente na fronteira entre Jaguarão e Río Branco. Essa política no sul do Uruguay determinou uma sociedade monolíngue e no norte, na fronteira, o português fronteiriço ficou encurralado, desconhecido, obliterado, reprimido. O autor salienta que nesse jogo, os efeitos do discurso do nacionalismo

⁹³ Behares (2007, p. 144) explicita que se não fosse essa Ley talvez hoje o Uruguay fosse um país plurilíngue.

constituem ao mesmo tempo uma questão contraditória: como se pode reprimir e desconhecer ao mesmo tempo essa forma de falar, denominada DPU, dialeto português espanhol, característica das regiões de fronteira?

A leitura desse fenômeno contribuiu para interpretações equivocadas e direcionou durante todo século XX as práticas e orientações para os docentes. A questão que se colocava na segunda metade desse século, segundo Behares⁹⁴ (2007, p. 146), era baseada no seguinte argumento provocado por uma discussão no Parlamento direcionada pelo senador Amílcar Vasconcellos: “¿cómo se podía enseñar una lengua extranjera a niños uruguayos sin vulnerar la soberanía nacional?”. Essa soberania se prima na formação de uma identidade normal e completa, é a aceitável, diz Bauman (2007), aqueles que estão abaixo dessa padronização são os de fora, os fronteiriços que podem obscurecer essas linhas claras da divisão territorial.

Durante toda a ditadura militar no Uruguay essa forma de tratar o português do Uruguay gerou efeitos dos mais contundentes. Para o Ministério da Educação e Cultura, a penetração do idioma português era incompatível ao idioma nacional. Estancá-lo foi um esforço contínuo. Em congressos esse tema era um dos focos principais gerando amplas discussões. Em um desses congressos, nos anos setenta do século passado, realizado em Durazno, seus resultados foram divulgados na imprensa nacional: a linguagem do fronteiriço, o DPU, foi considerada uma patologia e a formação dos docentes teria que ser encaminhada para a resolução desse problema. Desde esse congresso, essa forma de falar se constitui em um problema de deformações do idioma nacional. Reprimir, corrigir, uniformizar, para não estrangeirizar-se. Como sublinha Behares (2007, p. 148), várias campanhas foram feitas a fim de realçar aquilo que era primazia para o Estado uruguaio: “nuestra auténtica forma de ser orientales”.

A relação do Uruguay com a língua é caudatária de um discurso cujos efeitos ainda estão presentes, mesmo que hoje um discurso integrador ganhe espaço nas falas das docentes. Nesse projeto de nação, a nacionalização da língua teve papel preponderante. Com fins de unificar, normalizar, o que se vê é a submissão do que é diverso e contínuo. O Estado utilizou-se de práticas discursivas excludentes para definir

⁹⁴ Behares a pedido do Instituto Interamericano del niño (OEA) realizou um estudo sobre a educação fronteiriça para analisar o problema e recomendou uma educação bilíngue espanhol-português como a melhor solução. No final dos anos 80 em Rivera (UY), fronteira com Santana do Livramento (BR), se levou a cabo um programa experimental de leitura e escrita, baseados na aquisição das duas línguas. Sem nenhuma explicação ele foi extinto em 1991 (BEHARES, 2007, p. 149).

a importância da língua na constituição do “ser oriental”. Dito de outra forma, para criar a ideia de uma identidade homogênea, diga-se nacional, pela língua. Não é por acaso que as professoras manifestam em seus discursos a ideia de preservação de uma identidade pela língua, ou a garantia da identidade se dá através da garantia da língua nacional.

A língua identifica, é única, isso delimita sua existência a um determinado território – nacionaliza. Para o Estado, a língua tem que ser única, com isso se garante uma forma de falar, e nesse processo a educação teve e tem papel relevante. Isso é uma das formas de valorização da própria cultura, ao mesmo tempo em que se cria a cultura própria. A cultura nacional delineada nos discursos se resume à língua, essa posição constitui em uma forma de reducionismo das culturas na fronteira. Esses discursos buscam posicionar as identidades por meio da língua. Ou seja a língua confere a cada grupo – nação – a sua diferença e a sua integridade.

As docentes se posicionam como membros de uma nação e a partir desse lugar falam, mas também são interpeladas pelos sistemas sociais que as circundam e nesse jogo a identidade não é nunca estável, está em andamento, é mais um processo de identificação, no qual a identidade cultural, nesse caso, é nacional. Concordamos com Silva (2000, p.81) quando este afirma que “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. [...] Está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Nessa relação nunca harmoniosa, como diz o autor, porque implica poder, quem tem o poder de definir sua identidade como válida, acaba por incluir e excluir, dentro e fora, binarismos ainda por superar principalmente nos currículos escolares. Mas entre a recusa e a identificação com o outro há sempre um intervalo que permite vermos outras possibilidades, como exploraremos mais adiante.

5.4- Diferença e ambivalência: O que é o uruguaio, o que é o brasileiro nesses discursos? Ou o que somos e o que não somos?

Talvez a questão que se aproxime mais desse contexto, relação entre Brasil e Uruguaio pelo Projeto, seja aquela formulada por Hall (2003), na qual a identidade

coloca sob discussão não aquilo que somos, mas daquilo do qual nos tornamos. E aquilo do qual nos tornamos é produto de um processo no qual significados são atribuídos criando o que somos, a nossa identidade. Mas é sobretudo na interação, no contato com os outros, que a identidade é produtiva e nesse encontro-confronto há posicionamentos. Nos ditos das docentes um dentro e um fora se coadunam e o discurso os coloca em funcionamento produzindo a realidade da qual falam. Por dentro dos discursos e ao seu redor, há um povoamento de enunciados que ajudam a tecer esses mesmos discursos, dentro e fora, fora e dentro, se misturando, confundindo-se, compondo-se.

Nesse processo, o sujeito é constituído, se revela, como diz Foucault (2002), em suas próprias práticas discursivas. A identidade é constituída ao longo dessas práticas discursivas e posições que estão em jogo na fronteira delineando essas identidades. As diferentes posições de sujeito nos discursos correspondem a semelhantes formações discursivas. A primeira delas é o que identificamos como um discurso curricular que produz o outro como estrangeiro. E a segunda encontra-se nos interstícios de nativo e estrangeiro, explodindo um terceiro espaço, “entre”, de produção de um que não é o mesmo, que foge, recua, resiste, confronta, se rebela, pura ambivalência ou simplesmente ambivalência. Por outro lado, é importante lembrar que o currículo, aqui como discurso, “é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações [...] e em seus efeitos [o que ele nos faz]. Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1998, p. 194). Neste sentido, o que nos interessa aqui, são os efeitos das formas que atribuímos significados a essas práticas discursivas, a esses currículos.

5.4.1- Extrañedad⁹⁵: a existência de um depende da existência do outro.

*N’A Busca da Ordem*⁹⁶, Bauman (2005), analisa a construção do outro pela ciência moderna, principalmente a partir da medicina. Para ele a modernidade construiu o outro como algo indesejável e, portanto, necessário ser eliminado⁹⁷.

⁹⁵ Conceito utilizado por Z. Bauman na construção da diferença e dos diferentes na modernidade. Ver: BAUMAN, Z. La construcción social de la ambivalencia. In: *Modernidad y Ambivalencia*. México: Antropos, 2005. P. 84-110.

⁹⁶ Na Busca da Ordem é a introdução do livro: *Modernidad y ambivalencia* de Z. Bauman (2005).

Quem é esse outro a ser eliminado e porque alguns são classificados como indesejáveis? O autor nos fornece uma das construções discursivas desta indesejabilidade, dos indesejáveis. São indesejáveis porque desestabilizam a ordem, representam a desordem. São, nesse caminho, por sua natureza, ou pela falta da humanidade⁹⁸, indesejáveis.

No segundo capítulo do mesmo livro, ele conduz sua análise a partir da construção social da ambivalência na Modernidade, principalmente a oposição amigos/inimigos e como essa oposição foi construída como oposição: a impossibilidade da existência de ambos sem essa oposição. Nesse conflito, nesse antagonismo, o estranho se rebela. É a sua indecibilidade – não ser isso, nem aquilo – que corrompe a ordem, o horror da indeterminação incomoda. “Su indeterminación, es su potencia: ya que no son nada, pueden ser todo”, diz Bauman (2005, p. 88). Esse fenômeno é denominado pelo autor de *extrañidad*.

O Estado, nesse sentido, assume a posição de organizador dos espaços, das pessoas, criando limites espaciais e institucionais. As leis, por exemplo, cumprem o papel de verificar, olhar, controlar quem entra e quem sai de um determinado espaço que não é o seu de nascimento, portanto de nacionalidade⁹⁹. Mas a marcação de limites não impede a entrada dos estranhos. E o que dizer então dos sem pátria? Dos refugiados? Dos sem lugar? Estes meios – limites territoriais e funcionais protegem e ao mesmo tempo reforçam a estranheza dos estranhos. Os estranhos são, nas palavras de Bauman (2005, p. 91), os *indecidibles*, os híbridos, portanto *inclassificáveis*. Desmascaram a fragilidade das divisões entre quem está dentro ou fora, exterior e

⁹⁷ “Afirmar que una categoría particular de personas no tiene lugar en el orden futuro es decir que esa categoría está más allá de la redención – no puede reformar-se, adaptarse e ser obligado al ajuste. El Otro no es un pecador que puede arrepentirse. (...) Es un organismo infectado, a la vez enfermo e infeccioso, ‘a la vez dañado y dañino’. (...) Debe ser destruido a fin de que el resto del cuerpo social pueda retener la salud. Su destrucción es materia de medicina y salubridad. BAUMAN, Z. *Modernidad y Ambivalencia*. México: Antropos, 2005, p. 77.

⁹⁸ O Estado moderno que o autor denomina de *jardineiro*, foi construído com bases em uma ciência racional. Ordenar, planificar, classificar, identificar constituiu atividades essencialmente racionais e estavam de acordo com os princípios da ciência moderna. Há uma referência ao trabalho do *jardineiro* que separa as boas sementes das más, as ervas daninhas que podem contaminar a plantação. Esse era o trabalho do Estado moderno. A medicina, em especial, ergue as bases dessa invenção moderna de gerir as pessoas, na medida em que é responsável pela teoria da higiene racial. A medicina moderna, embasada na razão moderna, tratou de classificar, ordenar, por em ordem a natureza, que é o oposto da humanidade. BAUMAN, Z. *Modernidad y Ambivalencia*. México: Antropos, 2005, p. 66.

⁹⁹ Os passaportes na atualidade são um bom exemplo deste funcionamento.

interior, bom, mal, amigo, inimigo; a diferença é que os estranhos não se vão, eles permanecem, em “nuestras” terras, desafiam os métodos de separação, de divisão espacial e temporal. Os estranhos não estão mantidos em uma distância controlável, eles estão a nos rodear, eles desequilibram a ordem espacial e moral. “Está físicamente cerca mientras que se mantiene *espiritualmente muy lejano*. Él trae consigo al círculo interior de la proximidad, el tipo de diferencia y *otredad* que son anticipados y tolerados sólo en la lejanía” (id., ib., p. 93, grifos do autor). O estranho põe em questão o limite, fundamental para a construção da ordem social, ele borra a linha fronteiriça.

O Estado nacional moderno coloca em prática um sistema de ideias nacionalistas, diz Bauman (1999, 2005). Ele se ocupa primeiramente com o problema dos estranhos, não dos inimigos. A principal questão dos Estados era garantir que em seu território a amizade acontecesse, inclusive onde não havia. Doutrinar para que todos se sintam partícipes da comunidade numa tentativa de coletivizar. Assim o Estado converte os amigos em nativos, sob seu território, sob sua autoridade, estes estarão amparados. Os nativos, ou a condição de nativo, é criação do Estado moderno, que também reforçará a homogeneidade cultural, religiosa e linguística. Além de construir memórias unificadas, destino comum, cosmo-visão, promove atitudes compartilhadas.

Essas práticas nacionalistas foram exercidas pelo Estado que se utilizou desde políticas de invasões até a educação para atingir seus objetivos. A educação, por exemplo, deveria formar os patriotas e como diz Rousseau em suas recomendações ao rei da Polônia, citado por Bauman (2005, p. 99): “A los veinte años, un polaco no ha de ser hombre de otra clase: ha de ser polaco [...] La ley debe regular el contenido, el orden y la forma de sus estudios. Y no han de tener más que polacos por educadores”.

Ao construir discursivamente a nação como unidade territorial, linguística, religiosa, não há lugar para o estrangeiro. E não estando no seu lugar, isso pode se converter em objeto de genocídio, “aplicados por separado o en conjunto, hacen del extranjero el *Otro*, y evitan que la ambigüedad de su estatus corrompa la distinción de la identidad nativa”, diz Bauman (2005, p. 101, grifo do autor). O estrangeiro não tem as mesmas práticas que as nossas. Dito de outra forma, suas práticas, seus costumes, sua língua são estranhos, não se adequam às nossas, porque só pertencem a eles e é bom que fique com eles, não se ajustem a nós, as pessoas nativas. Essa é uma nítida exclusão cultural do estrangeiro.

A Modernidade inventou e se serviu dessas exclusões. O outro foi constituído como fonte do mal na relação cultural: marginal, indigente, louco, homossexual, estrangeiro. O primeiro sempre portador de privilégios e o segundo sempre com componentes negativos, como assinalam Duschatzky e Skliar (2001, p. 121, grifos do autor):

A modernidade construiu, [...] várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em princípio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa. Entre elas a demonização do outro; sua transformação em sujeito *ausente*, quer dizer, a ausência das diferenças ao pensar a cultura; a delimitação e limitação de suas perturbações; a sua invenção, para que dependa das traduções *oficiais*; sua permanente e perversa localização do lado externo e do lado interno dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras; [...] sua oposição a totalidades de normalidade através de uma lógica binária; [...] sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis.

A América Latina conhece bem esses binarismos, aqui se eliminaram, em nome da homogeneização, os autóctones, até que a sociedade se constituísse como civilizada pelo olhar do colonizador. Por meio da migração europeia, impõe-se a descaracterização das diferenças. A promessa educativa, afirmam Duschatzky e Skliar (2001, p. 126), “pretendeu eliminar o negativo, reorientando-o: [...] desvalorizando a linguagem não oficial, rejeitando estilos de vida diferentes”.

O discurso colonial o esquadrinha, o nomeia, o traduz, o corrige e trata a diferença como semelhança. “Na sociedade moderna, e sob a égide do Estado moderno, a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo” (BAUMAN, 1998, p. 29). Verificamos nesse período a tentativa de regulação do outro que difere em termos de etnia, língua, dentre outros, “um controle do olhar que define quem são e como são os outros” (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 122-123).

Guardadas as devidas proporções temporais estas questões continuam atravessando os tempos atuais. As construções discursivas sobre os diferentes e as diferenças são permanentemente reinventadas. A lógica que criou os estranhos na Modernidade, atualmente é diferente. É Zygmunt Bauman (1999, p. 77) que nos esclarece sobre isso. Na pós-modernidade a condição é a incerteza, mas um novo tipo de incerteza. E os estranhos? “Os estranhos continuam sendo os ‘pegajosos’ permanentes, sempre ameaçando eliminar as fronteiras vitais à identidade nacional”. A diferença justifica uma permanente posição de poder entre os incluídos e excluídos. Em nome dessa incessante busca, captura, da homogeneidade cultural e territorial os

Estados, tanto no momento de sua fundação quanto atualmente, mantém o outro a uma distância segura. Os processos migratórios, voluntários ou não, e os sem Estado¹⁰⁰ representam essa perturbadora diferença que desestabiliza a ordem na atualidade. Essa explosão dos estranhos em outras terras que não são as suas de nascimento, adentram as ilhas de nacionalidades antes restritas aos de casa e coloca em cheque as identidades políticas e culturais.

E o que dizer então dessa fronteira onde as pessoas têm uma mobilidade frequente, constante entre um território e outro, entre o estar no estrangeiro e em poucos passos, mas precisamente metros, está no seu país de nascimento?

Bauman (2012, p. 78) nos alerta que na fronteira há uma condição cultural, ou melhor, a própria fronteira já é uma condição cultural e é “notória por ser fraturada por tendências opostas e hostis, ainda mais difíceis de conciliar pelo fato de surgirem da mesma condição”. Nessa fronteira estão todos, inevitavelmente, nas mesmas condições. Pertencem a duas cidades distintas, são de dois países diferentes, têm línguas distintas, ensinamentos diferentes, costumes diferentes, é essa a condição cultural. Podemos resumir essa condição em: vocês não são como nós, vocês são os outros, ou não somos como vocês, ou vocês não são como nós, mas em uma coisa ambos coincidem são todos estrangeiros de uma forma ou de outra. A existência de um depende da existência do outro. Como já sublinhamos, a identidade é relacional e só faz sentido a partir da diferença, ser isso ou aquilo, nessa fronteira nos remete a nativo e ao estrangeiro, à diferença cultural e nacional. Mas por outro lado, nos conduz a pensar na ambivalência, essa condição de “estar entre” nativo e estrangeiro, nessa intercessão.

Nessa fronteira, as práticas discursivas e não discursivas marcam os brasileiros com determinadas características, e com os uruguaios decorre o mesmo. Não é necessário dizer de onde se é, pois em geral os uruguaios se vestem sobriamente, e os brasileiros gostam de cores, falam-se diferentes línguas (espanhol, português), têm sotaques diferentes, dirigem os veículos com lentidão, são os castelhanos; desrespeitam a sinalização, são os brasileiros.

¹⁰⁰ Os sem Estado, ou sem território, de acordo com Bauman (2007, p.90), são aqueles cuja presença física lhes é negada em um território soberano, etiquetados como campos de refugiados e separados dos lugares onde “la gente completa evoluciona y vive.” Ver: Bauman (2007), bem como Hall (2006).

Em outro momento sublinhamos as condições fronteiriças, cujos aparatos (ostentação de forças) militares são reencenados no cotidiano, e por outro lado, também pontuamos sobre as formalidades que regulam a vida do fronteiriço através de documentações, como cédulas de identidade para estrangeiro, que são exigidas conforme as circunstâncias, como por exemplo, para ser contratado para algum posto de trabalho, para conseguir uma vaga em creches públicas para filho de uruguaio com brasileira e ou vice versa, no Brasil, para fazer matrícula em escola pública, dentre outros. Também nessa fronteira os cidadãos, que têm nacionalidade brasileira e/ou uruguaia, podem exercer a cidadania política, quando votam. São comumente conhecidos e alcunhados como “doble chap”. Entendemos que essas são algumas práticas discursivas que funcionam estrangeirizando o outro. São os limites institucionais que ao organizar a vida dos fronteiriços, acaba por etiquetá-los. Reforçando a estranheza dos estranhos como diz Bauman (2005), ou produzindo binarismos dentro, fora, nativos, estrangeiros.

Entretanto, as pessoas seguem suas rotinas, os brasileiros atravessam a Ponte, trabalham, veraneiam na Lagoa Mirin, compram galletas, panchos, torta frita, fazem compras no *free shop* do Uruguaio, dentre muitas outras coisas. Os uruguaio trabalham, compram nos supermercados, nas lojas, consultam médicos, fazem exames laboratoriais no Brasil e outras coisas mais. Ambos dirigem-se a um país e outro, se comunicam, conduzem os filhos à escola, e muitas outras ações cotidianas são realizadas por essas pessoas nesse espaço comum. Nesse movimento, nessas interações com os outros, nem sempre as identidades, que muitas vezes acreditamos serem assentes, harmoniosas, constantes, coerentes, são resvaladas. Estamos dizendo é que nem sempre o fato de ser brasileiro e ou uruguaio, essa condição, constitui um problema, o que não significa dizer que essa condição não exista. Entretanto, quando, de alguma forma, há descentramentos das identidades linguísticas, culturais, geográficas, quando há oposições e dificuldades contrastando-se com uma suposta seguridade, fixidez, harmonia, as identidades chauvinistas, nacionalistas são ativadas desequilibrando essas identidades seguras, fixas e homogêneas.

Nas escolas, nos currículos, as identidades também são contrastadas e como elas as diferenças culturais, de classe, de religião, de opção sexual irrompem e em diferentes circunstâncias, tem-se que lidar pedagogicamente com elas. A escola foi criada para

unificar, conformar todos, homogeneizar, como já dissemos em outro momento, e em muitos casos se pauta em modelos monoculturais, silenciando as demais realidades ao seu redor. Como sublinha Torres Santomé (2011, p. 225), “puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad”.

Na nossa análise, os discursos das professoras contribuem para reforçar uma identidade nacional e cultural e concomitantemente uma estrangeirização do outro. Por meio do PEBF, criou-se um contato mais intenso entre as docentes do Brasil e as docentes do Uruguay. Nesses encontros emergiram as práticas discursivas e não discursivas das docentes. Nesses momentos, essas práticas enunciaram determinados comportamentos contribuindo para compor formas de ver e narrar o outro. Há diferentes interesses em luta nesse campo: marcação de fronteiras entre línguas, entre culturas, entre nações. Cada grupo, nos encontros de planejamento, se situa na sua língua de pertencimento geográfico. Em nenhum momento, que pudemos presenciar, houve tentativas de se comunicarem por meio da língua do outro. Sempre se organizam, se posicionam de lados opostos para trabalharem. Somente trocam de lugares quando os pares de docentes, uma do Brasil e outra do Uruguay, planejam os conteúdos a serem ministrados em classe.

Nos momentos de descontração seguem as comparações onde o outro é etiquetado por sua diferença cultural: “no Brasil nós compartimos o mate e no Uruguay vocês não compartilhem”, disse uma professora brasileira à professora uruguaia e esta responde: Como não? “Compartimos, sim”! Houve ocasiões nas quais elas ao não se encontrarem no mesmo lugar expressaram suas posições com relação ao comportamento das uruguaias: “ah! quando começam a falar, as castilhanas [castelhanas], ninguém entende, é muito barulho”! Nessa posição, o negativo é sempre o outro. Nessa relação entre Brasil e Uruguay, os encontros com os professores não se resumem em apenas uma questão de língua, é também uma relação com o outro, cuja diferença e os atos de tradução cultural irrompem. Já dissemos em outro momento que o termo castelhano é sempre usado quando é preciso dizer que não se é uruguaio, eu não sou ele. Sempre que se emprega esse termo na fronteira confronta-se o que somos em relação ao que não somos. Desse ponto, a afirmação das diferenças é construída dentro e não fora do discurso. A posição que os sujeitos professores assumem nesses discursos

vincula-se a uma maneira de conceber o outro como o negativo da ordem. Mesmo em um enunciado tão simples como o diálogo sobre o mate, esses grupos compartilham aspectos cotidianos em suas culturas, o argumento da professora é que eles são totalmente diferentes, até no mate que tomam. Isso vem demonstrar que a identidade é relacional, a identidade brasileira para existir depende da identidade uruguaia, e vice-versa. Ser um brasileiro é ser um não-uruguaio. Ser um uruguaio é ser um não-brasileiro. Nesses discursos elas negam que há similaridades entre os grupos, nesse momento a diferença se sustenta na exclusão do outro, na sua estrangeirização.

Quando estão nas escolas do Projeto outros enfrentamentos são colocados aos professores com relação às culturas dessas escolas, conforme nos relatou M.:

Llamo la atención la diferencia de cómo se organiza una cosa tan cotidiana como es la merienda escolar. Nosotros en nuestro país tenemos un sistema de comedor escolar, al medio día los niños, depende de los turnos, hay escuelas de dos turnos, en el caso de la escuela 12 los niños del turno matutino antes de retirarse almuerzan y se van. Los niños de la tarde llegan a la escuela almuerzan y luego entran a clase, a mitad de la tarde se toca un recreo donde hay una merienda, pero la merienda nuestra es complementaria, que a veces los nutricionistas dicen que no se necesita que después de dos horas los niños no deben comer, se ha hecho costumbre, pero ellos comen algo livianito como palomitas, una torta, pero no una comida sustanciosa porque la tuvieron al mediodía. Entonces a las maestras les llamó la atención cuando iban a la escuela en Yaguarón, la merienda que les servían, por ejemplo, podía ser porotos y ahí se investiga por que era ese tipo de merienda y se explica que los niños no almuerzan en la escuela vienen desde sus casas y muchos niños son de contextos de familias muy humildes y la escuela tiene la necesidad de reforzar la alimentación que no es muy buena desde el hogar de ahí, que esa comida era más sustanciosa y ahí nuestras maestras comprendieron el motivo de esa merienda.

Oposições binárias, dentro e fora, nós e os outros, marcam esses discursos: “*Diferente dos nossos aqui*”, “*Nosotros en nuestro país*”. Nesse jogo de forças,

um dos pólos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como ‘a norma’. Quem tem o poder de instituir a norma – a identidade – a impõe aos ‘outros’ – a diferença. O pólo narrativo, aquele que conta a história, que diz como o outro é ou deve ser, é a agência hegemônica da identidade, que marca a diferença do ‘outro’ em relação a si própria (COSTA, 2008, p. 492).

Esses são processos de diferenciação ligados ao reconhecimento de que eu não sou o outro, sou distinto dele. É no confronto, nesse caso, que a diferença cultural irrompe. A diferença de como se organiza a merenda escolar, de como os uruguaios tomam mate e se comunicam, esses discursos das docentes, distinguem e ao mesmo tempo identificam o outro pela insuficiência. Há um processo de não obliteração do outro, pois ele existe na relação que construímos a partir do que identificamos como não representante da nossa cultura. É diferente porque tem outra cultura, outra língua, outros hábitos, outro domicílio, outro país.

Esses enunciados são ditos num espaço e numa condição histórica específica, o PEBF. Todo discurso é histórico e falamos sempre de uma posição história e cultural específica (HALL, 2003, 1997b). As posições de sujeito são marcadas pelas diferentes identidades que estes assumem ou manifestam nesse discurso pedagógico de onde falam. Firma-se a identidade cultural, porque negar a outra identidade nesses discursos é um trabalho constante. Vejamos o que nos disseram as professoras:

Fomentar el respeto por las naciones, es el objetivo principal, es comprender que hay culturas y que cada una tiene su identidad propia. En la frontera, puntualmente, cuando hablamos a veces del puente, en el caso del Puente Mauá, si el Puente une o divide a las naciones según como lo veamos, este lo vimos siempre como una unión entre dos naciones, dos naciones que tienen culturas diferentes pero que también comparten elementos de esta cultura. (Professora M.)

Porque a cultura é diferente. Cada país tem a sua cultura, tem o seu jeito de ser, tem suas formas de ações próprias. E eles [alunos], às vezes, perguntam, querem saber da gente como é que é aquilo. E, os daqui querem saber como é que são os de lá. Então eu acho que desperta para o interesse de querer conhecer um pouco mais. (Professora C.)

Ao afirmar “*cada país tem sua cultura, seu jeito de ser*”, “*hay culturas y que cada una tiene su identidad propia*” o que isso faz? As docentes filiam-se em uma rede discursiva que define a cultura como fixa, indivisível. A cultura é uma forma confortável de dizer que somos diferentes. Encaixam-se coisas muito distintas dentro de uma unidade e fixidez, dentro de uma identidade comum, segura (BAUMAN, 2007). O discurso pedagógico as identificam ao mesmo tempo em que cria identificações por meio do Projeto, produzindo um efeito no qual as identidades estão asseguradas por meio da manutenção da língua de cada nação. Fixar a identidade por meio do trabalho bilíngue do Projeto produz o estrangeiro – estrangeirizar é a sua prática. A hegemonia da posição enunciativa – em todos os enunciados transcritos anteriormente, as docentes comparam os países por suas culturas e apontam diferenças, criam o diferente, o estranho – fortalece a identidade, a própria identidade de pertencimento nacional.

5.4.2 - Não somos nós mesmos estrangeiros? “Não entendi nada! A primeira dificuldade é essa, o entendimento”

Um outro posicionamento enunciativo de estranhamento do outro pela língua é evidente nessa entrevista:

Eu apresento música para eles, eu levo música. No final do ano teve uma, a gente faz geralmente um encerramento, e eu ensinei uma música para eles em português para cantarem em português. Fica bem estranho assim eles cantando. De lá a professora fez a

mesma coisa, cantou uma música com eles aqui, eles fizeram a apresentação e tudo o mais. Mas é assim, como se fosse ouvir uma música no rádio e repetir aquela música numa outra língua.

Desse enunciado depreendemos duas formações discursivas em confronto. A primeira produzida pelo universo cultural da professora – ela está impregnada da própria língua, e nesse contexto extrapolamos o conceito de língua que não se resume em apenas decodificar signos e estruturas, mas interpretar o mundo ao seu redor, as culturas, as crenças, os valores: narra o outro pela sua diferença, a posição enunciada promove o estranhamento do outro na outra língua. Ela descreve o incômodo, a estranheza causada pela fala do outro na língua que não é a do país onde ele estuda. Ela procede como se as línguas fossem absolutamente distintas, como se não possuíssem nenhuma relação. A segunda formação refere-se à maneira que historicamente se pensou o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, como mera reprodução de códigos vazios de conteúdos culturais. O aprendizado em uma língua estrangeira, afirma Coracini (2003, p. 152-153), não se resume apenas em habilidades como ler e escrever, falar, não passa apenas pela repetição de códigos na outra língua, tão pouco em decorar palavras do vocabulário da outra língua, apagando a heterogeneidade constitutiva de cada sujeito. Falar ou escrever em outra língua é uma experiência que tem a ver com a história, com os valores e com as crenças de cada um.

No Projeto, no qual as duas línguas entram em contato, os outros com suas formas de falar, de comportar-se, de manifestar-se, colocam em cheque a identidade homogênea, segura. O Projeto marca essa diferença, etiquetando as pessoas por seu país de origem, mas também por sua língua. No caso do ensino do idioma português no Uruguay é feito por brasileiras, e no Brasil, o ensino de espanhol, por uruguaias, a referência para os alunos que têm essas aulas é de que a língua que estão aprendendo pertence a outro país. Os professores quando vão ensinar no Uruguay ou no Brasil são sempre o outro. Nas palavras de Capaverde (2007, p 249): “o estrangeiro é o outro do familiar, o estranho; o outro do conhecido, o desconhecido; o outro do próximo, o distante, o que não faz parte, o que é de outra parte”.

A falta de preparo e envolvimento com o Projeto, que foi gestado por órgãos superiores, também contribuiu para gerar inseguranças. As docentes relataram que não houve preparação do ponto de vista do aprendizado da língua para que pudessem entrar nas salas de aula e se comunicarem com os alunos. Segundo esses relatos, a maior

dificuldade que existe é entender o que os alunos dizem e fazer com que eles a entendam. Indagamos: Vocês foram preparadas para atuar no Projeto? E obtivemos a seguinte resposta da professora J.: “Nós não fomos preparadas. Vão começar a planejar o que será feito e vão para lá desenvolver a aula”.

O que mais observamos nos enunciados que se seguem é a existência de dificuldades de compreensão que passa pelo não entendimento da língua oficial do Urugua. As professoras desconhecem a língua num sentido amplo como já pontuamos. Nos três primeiros relatos elas narram que a dificuldade de se entenderem com os alunos nas salas de aula dessas escolas passa pela não compreensão da língua:

Os professores não conseguem se comunicar direito com os alunos. Os nossos [professores] não entendem os alunos de lá e os nossos alunos não entendem os professores que vêm. Porque os alunos do Urugua, eles nos entendem perfeitamente. Porque eles olham os nossos canais de TV. Eles têm mais contato com a nossa língua. E os nossos professores não têm. (Professora A.)

Porque [no Urugua] parece que você fala para um grupo. Porque lá eles sentam em grupos e também isso dificulta mais. Enquanto você está falando para o grupinho daqui, que está concentrado no que você está dizendo, o de lá de trás já está brincando. Então, parece assim que você não consegue atender a todos. (Professora C.)

É, na verdade, a gente não ensina o idioma. Porque a gente interage com eles. Eu trabalho com eles falando em português e eles falando no espanhol. Nos primeiros encontros, é bem complicado, porque a gente não se entende, porque eu não domino o espanhol. Eles têm algum conhecimento da nossa língua pela televisão. Diferente dos nossos aqui. Com os nossos acontece a mesma coisa, quando chega a professora aqui. No dia seguinte eu pergunto para eles se entenderam o que a professora falou ontem. Eles falam, não entendi nada tia [professora]. Nada! A primeira dificuldade é essa, é o entendimento. E isso tem assim um ponto que eu destaco como ponto de dificuldade no projeto, é a dispersão. Porque eles não estão entendendo o que eu estou falando. Muitas vezes eles querem falar comigo e dizer algumas coisas que eu também não consigo entendê-los. Então, dá certo desencontro e aos poucos a gente vai tentando equilibrar as coisas. Até chegar no meio do projeto aí eles já estão interagindo um pouco mais, estão mais acostumados comigo e já conseguem se comunicar um pouco melhor e eu já consigo atendê-los um pouco melhor. (Professora C.)

Na linguística, sublinha Serrani-Infante (1988), o ideal seria falarmos de línguas em conflito e não de línguas em contato. Nesse contexto temos os dois processos em andamento. São línguas em contato pela proximidade geográfica e pelo fluxo cultural, e também não deixam de ser línguas em conflito pela própria condição cultural – fronteira – esboçada anteriormente por nós. Isso indica que não é apenas uma questão de individualidade, mas de lugar geográfico, posição cultural que conduz e ao mesmo tempo interfere nas posições desses sujeitos do Projeto.

Nesse caso do Projeto, a uniformização da língua portuguesa e espanhola é também uma proteção à identidade nacional. Como dissemos em outro momento, essas

línguas circundam os habitantes dessa zona de contato. Ensiná-las e aprendê-las na fronteira não é o mesmo que ensinar e aprender uma língua distante como o inglês, por exemplo. Essa experiência extrapola o meramente falar bem uma língua, saber se comunicar, entender o que os outros dizem. Aqui esses grupos experimentam, tanto professores quanto alunos, um descolamento identitário cultural quando se reúnem para os planejamentos e quando estão nas classes do Projeto.

Garantir que as línguas de origem geográfica sejam mantidas, preservadas através do ensino do idioma português e espanhol é o tom do discurso. Essas são as línguas consideradas oficiais. Por outro lado, mas compondo esse mesmo discurso, vemos o apagamento, a indiferença para com a língua espanhola no Brasil, e portuguesa, no Uruguay, respectivamente, pois apenas duas escolas estão no Projeto.

Por razões de deslocamento de lugar, de língua, essas professoras estão em embate, entre a alteridade e identidade, consigo mesmas e com os outros *outros* que lhes compõem. Elas são ao mesmo tempo estrangeiras – aquelas que são de outra parte – para os alunos, professores, direção e nesse contraste são estrangeiras para si mesmas. Como afirma Kristeva (1994, p.31), “não é porque se é estrangeiro¹⁰¹ que não se tem, igualmente, o seu próprio estrangeiro”. Como podemos constatar pelos discursos da professora J. ao lecionar no Uruguay:

Para mim foi péssima a experiência, eu me senti perdida. Eu cheguei lá [Uruguay], aquela sala de aula... aquelas crianças todas falando espanhol.... Eu me senti perdida no meio deles. Não entendia. Eu acho que de repente eles também não me entendiam. [...] Eu tinha que falar português com eles. Eu sentia uma vontade, às vezes, de sair disparando, me sentia mal, mal, mal.

Como era o seu relacionamento com as professoras uruguaias?

Ah! Elas são maravilhosas! Tratam-nos muito bem. A diretora, quando percebeu que eu não estava adaptando-me veio conversar comigo e eu disse a ela, nada contra a escola, contra ela, contra as colegas. Era por causa da língua mesmo, eu estava me sentido perdida.

Perguntamos para a mesma professora qual era a dificuldade de trabalhar com o idioma português do lado do uruguaio:

Era entendê-los. Porque sabe como é criança, se deixar eles falam todos ao mesmo tempo. Todos ao mesmo tempo, em espanhol, eu ficava perdida [risos]. Eu dizia: meu Deus, o que eu estou fazendo aqui? Eu ficava perdida, tão nervosa, a coisa mais terrível!

Outro agravante acrescentado pela professora nessa relação com o ensino do idioma português, em classes de falantes de espanhol, é o fato de nunca, apesar de

¹⁰¹ De acordo com Kristeva a noção de estrangeiro tem um significado jurídico, pode ser assim definido: aquele que não tem cidadania do país que habita (1994, p.100).

sempre viver na fronteira, ter estudado essa língua. “Porque na minha vida escolar eu nunca estudei espanhol; espanhol eu nunca vi” (J.). Ela foi educada tanto na língua materna quanto na oficial, em português, essa língua lhe dá segurança e ao mesmo tempo a desestabiliza diante do outro. “A língua estrangeira é a língua ‘estranha’, a língua do estranho, do outro. Tal estranhamento [...] pode provocar medo”, diz Coracini (2003, p. 149, grifos da autora). O medo pode se constituir uma barreira ao encontro como o outro. O fato de sair do seu lugar gerou insegurança. Nesse contexto há um choque entre o lugar de nascimento, a língua, a cultura, a nacionalidade. Ela está em confronto com sua própria formação cultural, identitária – Brasil. Ela não somente estranha como também é estranhada pelos outros: “*eu me senti perdida no meio deles. Não entendia*. Eu acho que de repente eles também não me entendiam” (J.). Ela mesma se confronta porque sua identidade foi descolada para outro lugar, que não é o seu de nascimento, Jaguarão; nacional, Brasil; língua, portuguesa. Esse descolamento lhe permitiu transitar em outro espaço cultural desconhecido¹⁰². No entrecruzamento desses espaços ela move-se, ela é estrangeira para si, ao mesmo tempo em que é para o outro. Nas palavras da professora J.: “*todos ao mesmo tempo, em espanhol, eu ficava perdida. Eu dizia: meu Deus, o que eu estou fazendo aqui?*”.

Ela se move nesses interstícios e nas identificações que o contato com o outro¹⁰³ e a outra língua lhe impõem. Seu sotaque já diz para ela e para os outros que é uma estrangeira. O estranhamento, diz Orlandi (1998, p.208), pode se dar na nossa própria língua, o que se passa então quando somos confrontados com outra língua? Não são todos que conseguem transitar nessa experiência com facilidade. “Esse estranhamento do dito na outra língua pode [...] ser vivido como uma perda [até mesmo como uma perda de identidade], diz Revuz (1998, p. 224).

Como já pontuamos, as docentes não obtiveram formação na língua do outro país, pois o Projeto não previu essa formação. Elas têm que se comunicar em uma língua e entender outra ao mesmo tempo, para que haja diálogo. Elas são forçadas a

¹⁰² A língua espanhola, apesar de circundá-la é desconhecida por ela. O espaço da escola também é desconhecido, pois é a primeira vez que ela tem essa experiência de lecionar em uma classe no Uruguai, para crianças uruguaias.

¹⁰³ Não constitui objetivo dessa análise a psique da entrevistada, mas observamos que essa identificação com o outro aponta para um medo que se relaciona ao apego identitário à língua materna que lhe dá segurança.

aprenderem porque no Projeto elas não puderam optar em participar ou não. Como afirma a professora A.:

Teve bastante resistência aqui [Jaguarão] na escola para aceitar o projeto. Para eles [Uruguay] isso também foi uma coisa imposta e estavam com muito medo de iniciar. O Projeto foi acordado no governo anterior e não foi passado nada para as professoras e elas tentaram sair do projeto, mas não teve como. O acordo já tinha sido feito.

No cotidiano essa forma de direcionar o Projeto revelou problemas como demonstra a professora J.: “mas o problema era desenvolver a aula. Porque eu chegava ali com o meu planejamento e começava a usar e aquele monte de gente pequenininha falando tudo em espanhol na minha volta, ficava bem complicado”.

O aprendizado de outra língua, sublinha Revuz (1998, p. 217), é sempre perturbador, questionador, modificador, pois mexe com “aquilo que está inscrito em nós ,com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. Essa história interferirá sempre na maneira de nos relacionarmos com a língua estrangeira. Esse aprendizado de línguas estrangeiras extrapola o meramente técnico, uma vez que “esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros” (id., ib. p. 230).

Por outro lado, como afirma Macedo (2006a, p. 346), “mais sérias ainda, são as dificuldades criadas pela percepção de que nem todos os saberes e práticas são pronunciáveis em todas as línguas. Também os silêncios que as constituem e alteram os sentidos do que é dito têm significados diferentes em culturas e línguas diversas”. No caso dessa fronteira, essa questão carece ainda de outro elemento que é o fluxo cultural que influencia nas formas de ver o outro, as outras línguas, as outras histórias. Como no relato da professora J. que se segue:

Lembro que no primeiro projeto, os alunos queriam saber, queriam ouvir da professora aqui do Brasil, eles lá têm uma lenda do rato perez que é ratón Perez. Quando a criança perde os dentes coloca-os debaixo do travesseiro e o rato, ele troca por moedas, balas, algo assim. Eu fiquei assim desnorteada procurando aquilo. Ai que coisa mais horrível! Mas eu nunca ouvi falar disso. Tudo diferente. Claro, uma cultura diferente. Depois eu comecei a entender que era a mesma, como se fosse a fada dos dentes aqui no Brasil. Ai comecei a associar uma coisa a outra. As coisas começaram a ficarem mais fáceis [risos].

Familiarizar o estranho se dá quando a docente, então, agoniada pela não compreensão da lenda, se afasta dessa diferença e ao mesmo tempo resolve esse conflito

ao identificar em sua língua, em sua história, a mesma lenda, que lhe é familiar. Não se trata aqui de embates identitários entre duas culturas diferentes, como afirma Bhabha (2007). O que temos é a diferença cultural em andamento, mais que negada ela é negociada. É um processo de tradução cultural que coloca as professoras diante de seu próprio sistema de referência. Nesse lugar, as docentes são desafiadas a pensar os seus valores, as suas culturas.

Costurando alguns pontos: as professoras são descoladas de seu lugar geográfico e cultural. Por um lado, elas têm de afastar-se de sua própria língua, a materna, e por outro, enfrentar aquilo que é desconfortável do ponto de vista cultural também. O que está em jogo aqui nessa relação entre Brasil e Urugua não é apenas uma questão de expressar-se em outra língua, mas de sair do familiar para o não doméstico, de estranhar-se e estranhar o outro, de traduzir-se e traduzir o outro, pois nesse espaço elas têm que moverem-se entre a cultura (língua) estranha-estrangeira e a sua cultura (língua), a de nascimento.

Nesses discursos, as professoras estão marcadas pela ambivalência dos pertencimentos identitários. Pertencimento, identidade cultural e identidade nacional se confundem. Ao mesmo tempo em que elas transitam nesses territórios entre a língua, que acreditam segura, e a língua estranha, traduzem e são traduzidas pelos outros, por elas mesmas e pelos outros *outros* que as habitam. Esses outros que as habitam são os discursos, o já dito, que se repetem, daí não termos como negar o hibridismo nas culturas nessa fronteira. Há um trânsito entre as designações nacionais, a língua falada por elas, seja a portuguesa ou a espanhola, a língua que se ouve nas aulas – as duas línguas funcionam ao mesmo tempo – e um trânsito entre e nas culturas. Essa passagem que Bhabha (2007) denomina intersticial “entre” é o ponto onde o ato de tradução cultural se realiza e o novo insurge.

Por outro lado, nos discursos, o deslocamento é ao mesmo tempo subjetivo e simbólico, pois através da língua elas têm de removerem-se, reorganizarem-se – ou como prefere sublinhar Canclini (2008), desterritorializar – nesses territórios identitários, geográficos nem sempre seguros para elas, olhar para si mesmas e para o outro, para as culturas que estão a rodeá-las, mas que os currículos, nos quais elas se formaram pouca ou nenhuma atenção prestaram à multiplicidade cultural que nessa zona de contato, todos os dias, as pessoas experimentam.

As contradições e ambivalências, diz Bhabha (2007), emergem nos processos de identificação. Essa forma conduz a manter o estranho como estranho, como nos enunciados a seguir: *“Hay culturas y que cada una tiene su identidad propia”*; *“Saber como é que eles são, se eles são diferentes”*; *“y nos quedamos fascinados el día del cierre cuando leyeran en la otra lengua, cantaron en otra lengua y explicaron en otra lengua, y quedamos muy impactados cuando los niños uruguayos cantaron en portugués, explicaron en portugués, con una soltura espectacular e cuando fuimos en cierre en Yaguarón, con los niños brasileños, cantaron en español, hablaron en español, y vimos que de ambos lados los niños aprendieron y estaban contentos”*.

Do ponto de vista pedagógico, a construção discursiva do outro, nas palavras de Duschatzky e Skliar (2001), pauta-se na “indiferença ante ele e excessiva comodidade com o familiar”. Ao construir esse discurso, o estrangeiro como estranho, as professoras estão de certa forma lhes proporcionando a segurança de se sentirem em casa, com seus costumes, sua religião, suas culturas, sua língua – componentes que constituem as identidades – essa sensação de seguridade, tanto as confortam quanto fortalece suas identidades.

Desde ese punto de vista, quizá entonces los discursos multiculturales estén ahí para dar un sentido confortable a nuestra relación con los extranjeros, *para que lo extraño no inquiete lo propio*, para que no nos extrañemos de nosotros mismos *y para que, en el encuentro con el extranjero, no aprendamos que, en realidad, nosotros también somos extranjeros* (LARROSA, 2002, p. 69, grifos nossos).

A solidez da identidade é confrontada com a existência do outro, o estrangeiro, com sua língua, nacionalidade, costumes, histórias. Ele, o estrangeiro, provoca as professoras a pensar o lugar que estas ocupam nessa conjunção e que lugar ele também ocupa. Esse jogo descentra-as, as fragiliza. Nesse jogo o outro é evidenciado por suas diferenças. O que constatamos pode ser assim descrito. Há uma produção da identidade que caminha em direção a compreensão, entre o familiar e o estranho. A compreensão não desloca as professoras do lugar confortável de solidez, ela as conformam, ela é mediadora entre o familiar e o estranho. Dito de outra forma, ela familiariza o estranho e a um só tempo, estranha o familiar.

5.4.3- “E os daqui querem saber como é que são os de lá”

Uma prática discursiva que pontuamos é o fato de que os alunos do referido Projeto não se encontram¹⁰⁴. Essa prática estimulou nossas reflexões sobre a condição que a escola, por meio de sua materialidade discursiva, divide espaços, conforma e formula horários, calendários, induz e introduz formas de comportamentos, de relacionamentos. Ela é um espaço cultural e longe de ser apenas reflexos da sociedade, ela produz discursivamente essa sociedade.

No caso do Projeto, os alunos não se encontram por questões burocráticas que poderiam ser flexibilizadas, se não há outra forma, por acordos entre os países. A escola foi idealizada para conformar, regular, não para ser múltipla. No cotidiano, esses alunos vão e vêm, com ou sem os pais, de um lado ao outro da fronteira. Como já dissemos, têm parentes de um lado e do outro, veraneiam na Lagoa, compram de um lado e do outro. Ao restringir o deslocamento das crianças quando estão nas escolas, o que esse discurso faz? Reforça as divisões dentro e fora, nativo e estrangeiro. As posições das referidas escolas são anacrônicas, pois restringem o acesso, como se nessa fronteira, no dia a dia, não houvesse esse fluxo. Desconsideram-se esse entrelaçamento fronteiriço que é tecido há séculos. Não respeitam a realidade da qual as crianças fazem parte, bem como suas histórias e memórias.

No Projeto Bilíngue pouca atenção se presta às culturas fronteiriças, a não ser quando é preciso dizer que há diferenças entre ambos nomeando o outro por sua diferença. Essas tensões podem ser visualizadas no discurso abaixo. Perguntamos à docente C.: Você acredita que esse Projeto promove uma integração?

Acredito que sim. Porque desperta neles [alunos] a vontade de conhecer as coisas do outro lado. Porque quando a gente chega lá, às vezes, eles perguntam bastante. [...] Eles, às vezes, perguntam, querem saber da gente como é que é aquilo. E, os daqui querem saber como é que são os de lá. Então eu acho que desperta para o interesse de querer conhecer um pouco mais. Os alunos daqui querem conhecer um pouco mais o que acontece; eles têm uma curiosidade muito grande no início é de saber como é que eles são, se eles são diferentes. Os meus alunos aqui eles queriam muito: “ah professora traz, a gente quer se encontrar”. É uma frustração muito grande eles não terem se encontrado até hoje. Mas ai também tem trâmites burocráticos que não podem entrar no mérito, não depende de nós. Mas uma das coisas que seria interessante, se ao longo do ano eles pudessem, não só os professores cruzarem, mas os alunos, eles também pudessem se encontrar para realmente a gente perceber se eles estão interagindo bem. Acho que seria uma forma da gente, investigar. Está dando certo mesmo? Olha, eles estão conseguindo se comunicar, cada um na sua língua mas eles estão se comunicando. Ou se vão ficar só olhando um para o outro assim, sem interagir.

¹⁰⁴ Apenas no relato anterior, nessa situação esporádica, os alunos do Brasil puderam entrar em contato com uma aluna uruguaia. Como relatamos, desde o começo do Projeto os alunos não se encontraram.

Em outro momento da entrevista a mesma professora falou-nos dos entraves burocráticos do encontro dos alunos de ambos os lados:

Uma dificuldade desse encontro é uma coisa de país para país. É um trâmite com o Consulado, uma coisa assim, que entrasse num acordo, [pois] é só atravessar a Ponte, não é? Tão pertinho e nós não podemos fazer isso. É uma frustração bem grande para eles. Eles têm curiosidade de se conhecerem. Eu levo foto dos meus para lá e a professora de lá trás fotos. Colocamos alguma coisa no data show, trazemos em cd fotos para eles, eu trabalhando com eles, mostro para os meus alunos aqui. A professora de lá, traz, leva daqui o que ela trabalha com eles de lá em foto e mostra. Fazemos através de fotos. Tanto que no final do ano fizemos os encontros finais, despedida, separado. Fazemos a apresentação final com música, poesia. Só que os artista principais dessa história não estão lá para participar desse encerramento.

Esse argumento também foi salientado pela professora A.:

A professora vai lá, trabalha com os alunos. A de lá vem aqui. Mas os alunos se conhecem por foto, por cartinha, mas assim, juntar todos, nós não conseguimos.

Da professora uruguaia obtivemos a seguinte resposta sobre o fato de o Projeto propor integrar Brasil e Uruguay:

- Pienso que es fundamental. Que es importantísimo.
- E os alunos se encontram nesse projeto?
- No, no han podido, no hemos podido porque nosotros no nos permiten cruzar niños a la frontera para el otro lado.
- Por que essa dificuldade das crianças passarem de um lado para o outro?
- Porque no está permitido pasar al otro país así, sin autorización. Es muy complicado. A nosotros se nos complica y no, no podemos. No podemos.

Como é possível integrar-se sem encontrar-se? Esses discursos potencializam a construção do outro como algo que está distante. O limite geográfico e institucional é a linha divisória que impede de conhecer o outro. Sem poder transladar de um lado para o outro, o que essa prática discursiva produz? Como essa mobilidade lhes é negada é como se dissessem: o uruguaio é o outro, do outro lado, de outra escola, com o brasileiro a mesma coisa. Produz e reforça que os dois são diferentes.

Evidencia-se que o contato com o outro se restringe à língua. Ter contato apenas estudando a língua que o outro fala do outro lado da fronteira é marcação, divisão, separação daqueles que falam línguas diferentes. Os alunos também querem saber como são os outros e se são diferentes deles. Nesse mesmo contexto, a professora está preocupada se eles não se estranharão ao se encontrarem, se vão se interagir ou não. Como argumenta Silva (2000), a questão da identidade e da diferença é um problema não apenas social, é também curricular e pedagógico, porque a escola, como a sociedade

de forma geral, está atravessada pelas diferenças. Quer queira ou não, essas questões irrompem nessas práticas. Os outros, com suas formas de falarem, de comportarem, com seus gostos, pertencimentos culturais, nacionais, linguísticos, são inevitáveis, mesmo quando a escola por meio dessas práticas os evitam, os negam, os ignoram, eles retornam, e muitas vezes em forma de conflitos, racismos e estereótipos.

Pontuamos também que a noção geográfica, nesse caso, é um delimitador dessa fronteira. Recordemos que nas nossas aulas, nos currículos praticados, na primeira aula de geografia, aprendemos quem e o que é o estrangeiro, ao lidarmos com os limites representados nos mapas. Aqui o que mais funciona é esse discurso, não é apenas uma questão de legislação, mas de como esse campo da geografia, concomitante com as instituições de ensino e outras mais, produz também o nacional, o território, o lugar de cada um, o estrangeiro.

É no cotidiano que o diálogo com as diferenças se impõe. De acordo com Louro (2001, p.87), “através de um aprendizado eficaz, continuado e sutil, a instituição imprime um ritmo, uma disposição física, uma postura nos sujeitos [...] eles reagem, acatam e rejeitam”, como podemos observar nesses enunciados: “os meus alunos aqui, eles queriam muito: *ah! professora traz, a gente quer se encontrar!* É uma frustração muito grande eles não terem se encontrado até hoje” (C.). Os alunos querem se encontrar, eles rejeitam essas imposições burocráticas, mas a escola imprime um ritmo, uma postura que eles rejeitam, mas acabam se conformando.

Não há lugar para as diferenças e os diferentes, embora sempre presentes. Aumentar a estranheza dos estranhos tem sido uma prática que inviabiliza o direito de ser diferente, minimiza e muitas vezes silencia as vozes dos outros. O que funciona no espaço escolar ainda é um modelo que fala de uns e de outros não, que uniformiza, tendendo a uma única identidade, como se isso fosse possível, mas no campo da educação, essas posturas são lidas como naturais.

O outro desestabiliza a ordem do currículo, porque fala diferente, lê diferente, mora em país diferente. A língua que o outro fala já o faz ser estrangeiro, o lugar de onde ele é também. É identificado pela nação enquanto lugar de pertencimento cultural, linguístico e geográfico. A lei também disciplina, impede, produz, demarca a possibilidade do encontro. Esses discursos não apenas reforçam as diferenças entre uruguaios e brasileiros, mas produzem o diferente.

Nem sempre constitui tarefa fácil lidar com as diferenças, e nesse caso pontuamos que as relações de poder que estão imbricadas nesse processo, materializadas nos discursos oficiais e não oficiais, são revestidas de um multiculturalismo liberal, no qual se fala de intercâmbio entre grupos, culturas, mas não se promove as condições necessárias para que isso ocorra. Para nós isso conduz a hierarquizações das diferenças, produção do diferente e por conseguinte sua estrangeirização.

Como argumenta Larrosa (2002, p. 68), compreender, interpretar o outro, é um movimento também de nos interpretarmos. O outro é uma incessante construção e reconstrução do mesmo, a diferença seria, nesse caso, o fortalecimento da identidade, da própria identidade e “quizá los extranjeros no sean sino los (culturalmente) otros en relación a los que nosotros estamos empezando a fabricar una imagen de nosotros mismos, de nuestra cultura y de nuestra casa en la que podamos reconocernos de una forma relativamente comfortable”.

A retórica multicultural, diz o autor, trabalha na construção da própria identidade, na manutenção de uma suposta identidade fixa, e em outra direção, a nos rodear, está o estrangeiro, mas essa retórica, trabalha no sentido de conjurar o que o estrangeiro tem de inquietante. Os discursos médicos estão aí para garantir que os loucos sejam vistos como loucos e por outro lado, garantir a razão dos não loucos; a infância no sentido de que não se perturbe a maturidade e com os estrangeiros, asseguramos nosso país. Mas como afirma Bauman (2005) a própria natureza conflitante desses indesejáveis, borra as fronteiras da nacionalidade.

5.4.4- Mas entre a recusa e a identificação há intervalos...

As professoras não optaram, como nos casos de cursos em outras línguas, por essa ou aquela língua com a qual têm afinidade. O fato é que foi lhes imposto o trabalho com e em outra língua. Nas aulas elas têm que falar na sua língua de herança, e ao mesmo tempo, compreender a língua que não lhe pertence. No entanto, os alunos devem se comunicar com as professoras na sua língua materna, como prevê o Projeto.

Nessa relação, tanto alunos quanto professores experimentam deslocamentos subjetivos – cada um aprendeu a falar em uma determinada língua e carrega traços desse

aprendizado por toda a vida. As professoras quando se dirigem para o Brasil ou para o Uruguay carregam consigo traços dessas memórias históricas, culturas que foram lhe compondo – e continuam a lhes comporem – no decorrer da vida. Porque cada um carrega consigo uma memória histórica e que retoma sempre que coloca a língua em funcionamento, diz Bolognini (2003). Por meio da análise do discurso podemos chamar de memória discursiva.

O contexto da sala de aula do Projeto demonstra isso que acabamos de pontuar. Deslocada de seu ambiente de trabalho, sem uma formação para o idioma espanhol, a professora brasileira esbarra na língua, na compreensão e interpretação dos significados que ela desconhece ou conhece pouco.

Perguntamos à professora S.: quando começamos a analisar a documentação do Projeto, constatamos que vocês falam no idioma espanhol todo o tempo com os alunos no Brasil. Fale-nos um pouco sobre isso.

Sí, y todo el tiempo. Por eso te decía que algunas palabras que ellos no comprendían yo trataba de hacerme explicar. En el grupo hay niños brasileños que tienen familiares en Uruguay, entonces como que hacían de intérpretes. Esos niños interpretaban lo que yo decía y traducían. Los mismos niños te interpretan y te traducen, y después te explican. “La maestra quiere decir esto”. Los mismos niños son los intérpretes, al tener familiares uruguayos están más afianzados con la lengua, tienen otra relación, ya no es tan extraña la lengua, es más familiar, más conocida, porque tienen familiares en Uruguay, y viceversa.

Os alunos traduzem e interpretam as palavras e expressões para auxiliar a compreensão da língua¹⁰⁵, nessa interlocução traduzem e são traduzidos. O que possibilita as crianças tornarem-se intérpretes é o contexto vivenciado por elas de contato com a língua no Uruguay e no Brasil ao mesmo tempo. Acontece que esse aprendizado da língua não caminha sozinho, ele está inscrito em um campo mais amplo que a zona de contato viabiliza. A mobilidade é a marca da fronteira. Por mais que os espaços sejam demarcados entre as culturas, entre as línguas, há um trânsito constante que nos permite pensar em hibridismo e tradução cultural. Esses discursos caracterizam a ambivalência e os antagonismos, próprios do lugar de onde se fala. Para Bhabha (2007), ambivalência e antagonismo acompanham qualquer ato de tradução cultural. Nessa posição híbrida, as crianças traduzem, elas tem inserção nas línguas portuguesa e espanhola.

¹⁰⁵ Não constitui objetivo desse investigação a capacidade ou incapacidade para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas a relação cultural que se estabelece a partir do contato das professoras com uma língua estrangeira.

Há dois complexos jogos em andamento. Primeiro é possível constatar que as professoras trabalham com tradução de frases e palavras que somente no contexto cultural de quem as praticam, na cotidianidade, é possível de tradução. Não existe um significado fechado dentro de qualquer sistema de tradução de língua. E dentro da língua, isso então, é o que lhe estilhaça, pois é uma ilusão pensar que traduzir significa apenas adequar a palavra à coisa, como sublinha Revuz (1998, p. 223). Os envolvidos no aprendizado da língua estranha – que não é tão estranha – estão situados em um contexto que lhes permitem serem tradutores, intérpretes: são filhos e filhas de uruguaios, têm parentes no Brasil e no Uruguay. A língua é familiar porque os brasileiros e brasileiras – isso também se passa no Uruguay – têm essa mobilidade de estar em um lugar e outro, de conviver com as duas nacionalidades.

Em segundo lugar, entendemos essa tradução não apenas de palavras mas concomitantemente de culturas. Podemos ser híbridos em qualquer lugar em que nos permitamos conhecer e vivenciar culturas que não são as nossas de nascimento, mas nesse caso, convive-se com ambas as realidades, desde que se nasce também. Nessa fronteira há brasileiras casadas com uruguaios e vice versa. Os filhos têm como primeira língua o português e o espanhol. E esse fato se desdobra nas relações culturais: alguns vão estudar no Uruguay, outros no Brasil; seus avós paternos e ou maternos vivem no Brasil ou no Uruguay; seus tios e tias também. É possível afirmar que não controlamos os discursos sobre a nação – comunidade imaginada que apregoa a homogeneização cultural e nacional – cuja marca é o hibridismo.

O hibridismo pode ser visto nos discursos das crianças, que rompem com as barreiras burocráticas que querem separar brasileiros e uruguaios; elas estão dizendo que há outros discursos possíveis nessa fronteira do que aqueles que são estabelecidos pelos marcadores institucionais. Por exemplo, a fala das professoras destacando como seus alunos interpretam, traduzem e compreendem a cultura do outro. Os alunos oriundos desse contato constante demonstram a fluidez e a porosidade dessa fronteira. São de onde? Falam qual língua? O trânsito na língua significa também o trânsito entre as culturas, ou melhor, o fluxo cultural não se estanca.

O hibridismo cria possibilidades múltiplas, transformando culturas e sujeitos. As escolas também são responsáveis na constituição dos sujeitos de culturas e com culturas. Quando nos movemos entre duas formações culturais que nos constituem

temos uma terceira realidade, sem que isso signifique abandono de uma pela outra, pois estas podem coexistir, se fundir. Para nós esses enunciados representam esse hibridismo dentro da fronteira cultural e linguística. Nessa relação, os alunos conseguem quebrar as imposições legais que os querem restringir à nacionalidade, à língua do território o qual habitam. São tradutores e intérpretes. Coexistem valores, histórias, diferenças. Esse espaço é intersticial; é o espaço possível do ato de tradução cultural.

Outro ponto destacado por nós sobre a língua é o lugar de origem, de nascimento. A língua nacional como padrão foi construída discursivamente como uma cultura dominante. Como afirma Coracini (2003, p. 142) “a própria homogeneização da língua-padrão, tanto no ensino da língua materna como no ensino da língua estrangeira, produz como efeito o abafamento da heterogeneidade, das diferenças, promovendo uns ao centro e relegando outros às margens”. Um acontecimento que nos estimulou a pensar esse ponto foi o relato da professora S., que tem uma aluna que estuda na escola uruguaia mas vive em Jaguarão, e os pais permitiram que ela fosse na classe brasileira apresentar um texto, ler um texto no idioma português durante as aulas do Projeto. Descreveremos o trecho da entrevista onde esses pontos aparecem. Perguntamos: e as crianças, como a receberam [a menina uruguaia]?

Con mucho cariño, muy bien. Con mucho entusiasmo, aparte, ¿no? La novedad de que una niña uruguaya lea con la fluidez que ella leyó[en portugués].

A que a professora se refere quando diz uma menina uruguaia? Ela, a menina, se resume na identidade de nascimento? É a língua o componente que dá significado a essa identidade? É a língua que produz essa diferença? O que mais sabemos sobre ela? Tem pais brasileiros, uruguaios? A própria denominação uruguaia é uma multiplicidade de culturas. Uruguaia de onde, de qual Departamento? Sempre viveu na cidade?

Essa menina “uruguaia” vive em Jaguarão e lê na língua oficial do Brasil, mas estuda no Uruguay. Esses elementos demonstram a permeabilidade das relações fronteiriças, mas por outro lado, como afirma Bauman (2005), os indecíveis, não ser isso nem aquilo, acabam por incomodar. É sobre essa ambivalência que nos referimos, porque apesar de borrar a linha fronteiriça, o discurso a institui como uruguaia que leu muito bem em uma língua que é a dominante, em um espaço que não a pertence, a escola do lado do Brasil.

Esse enunciado permite-nos transitar no campo da mobilidade das identidades, da não fixidez. Etiquetada por manejar bem a língua, a menina é confundida com seu

lugar de pertencimento: qual é a sua identidade? Vive em Jaguarão, mas é uruguaia? É possível afirmar que sua identidade é móvel permeada por efeitos, que Hall (2006) denomina dentro do multiculturalismo, transruptivos, na medida em que sua identidade e por isso sua diferença desestabilizam a ordem.

Sua identidade é resvalada pela ambivalência dos pertencimentos identiários. Não está em nenhum lugar que os discursos oficiais fixam como de pertencimento. Ela teria que viver no Uruguaia para ser uruguaia, ou ela teria de falar mal o idioma português para ser uruguaia? Ela não se adequa a nenhuma dessas posições de nacionalidade. Há uma transgressão do espaço nacional que se construiu como indivisível dentro do discurso do nacionalismo. É nesse intervalo, estar entre uma identidade e outra, que é possível começar a pensar em hibridismo como processo. Esse processo que Bhabha (2007, p.69) denominou terceiro espaço, no qual irrompe a diferença cultural e ao mesmo tempo ela é negociada. Espaços onde os contrários são assimiláveis e extrapola-se a ideia de diversidades de culturas como celebrativas, em direção ao hibridismo da cultura. É nesse espaço que é possível emergir os outros de nós mesmos. Não ser isso nem aquilo; é nesse terceiro espaço que se funde um outro, talvez mais móvel, talvez menos originário.

Mas a escola ao tentar reduzir o múltiplo ao diverso produz a estranheza dos estranhos. “O múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade” (SILVA, 2000, p. 101).

Outro dia tivemos a oportunidade de encontrar um casal, a mulher brasileira e o homem uruguaio, que vivem no Uruguaia. Ele é professor e ela aprendeu a fazer pizza com ele e trabalha em sua própria pizzaria de forno a lenha, tipicamente uruguaia, em Ríó Branco. A mussarela utilizada por ela na pizza é uruguaia, o molho é feito com tomates brasileiros. Ela se comunica na língua espanhola ou portuguesa, conforme as circunstâncias. Eles têm uma filha. Certa vez perguntamos para esta menina – que tem 6 anos de idade –, o que você é, brasileira ou uruguaia? E ela prontamente nos respondeu: os dois.

6- CONCLUSÃO

DIFERENÇAS MENORES, IMAGENS DISFORMES: A FRONTEIRA

No movimento investigativo encontramos uma fronteira geográfica para além da Ponte e de um rio que passa por debaixo dela. Vimos uma fronteira entrecruzada por discursos sobre as culturas, os conhecimentos. Uma fronteira não homogênea, onde vivem pessoas cujo fluxo cultural é intenso, apesar da linha divisória. Algumas questões nós gostaríamos de pontuar: a linha que não vemos, ela existe, porque somos lembrados da sua existência na medida em que os discursos a recriam, ou a repetem. Nos discursos, aqui manifestos, essa fronteira como separação é funcional na medida em que as crianças dos lados opostos não podem cruzar a Ponte em horário de aula e se integrarem com os alunos brasileiros ou uruguaios no Projeto. É funcional quando imprime ritmos, cerceia, coloca os alunos dentro de um padrão de escolarização que tem dificuldades em sair do ritmo e experimentar os descompassos.

As entrevistas das professoras investem na posição discursiva da identidade como diferença por meio de comparações entre Brasil e Uruguay. Essa diferença é produzida como diferença cultural. O discurso hegemônico sustém as culturas como essências, trivializando-as. O currículo é, nesse sentido, turístico, folclórico.

Embora nenhuma cultura seja estável o tempo todo, e tão pouco as identidades o sejam, nesse espaço que investigamos, o currículo sustenta essa posição criando identidades fixas que se chocam com a ambivalência de pertencimentos culturais, próprios dessa fronteira. O currículo investe em posições de exclusão e negação. No entanto, não assegura uma identidade cultural indivisível, não móvel, por ter essa zona de contato, a condição de ambivalência.

A fronteira culturalmente entrelaçada, hibridizada, como a compreendemos, é desconhecida nos currículos. Não há inserções de temas que enfoquem a hibridização dos dois países, embora saibamos que em qualquer currículo, mesmo que tenha a cultura como constructo central, tem questões básicas como: qual cultura?

O currículo também não se resume em apenas acrescentar conteúdos, prática muitas vezes empregada para agregar demandas sociais, mas que, no entanto, não configura transformações críticas da maneira como nos habituamos a ver os outros e a

nós mesmos. A ideia que se tem sobre cultura, e isso nós pudemos constatar nos discursos, interfere nas escolhas do que ensinar.

O multiculturalismo crítico pôde nos auxiliar nessa discussão, do que realmente falta para que o currículo dessas escolas o direito à diferença seja constante, que ele não sirva para separar, mas para possibilitar outras histórias. Todavia, os alunos de Ríó Branco e de Jaguarão desconhecem como suas histórias estão imbricadas, quais são as dimensões positivas de uma e outra cultura, e quando essas culturas se encontram, as diferenças funcionam como anedotas. Como ensina Torres Santomé (2011), se os pais, as mães, os docentes, os estudantes tivessem consciência da grande importância que têm os conteúdos escolares para produzir discursos discriminatórios, antidemocráticos, que não respeitam a diversidade, bem como de sua manipulação, erros e da potência avassalante que eles possuem, certamente não aceitariam que esse Cavalo de Tróia adentrasse no sistema escolar.

A diferença cultural também é marcada por meio da diferença de língua. O conceito de cultura está circunscrito, pelo discurso docente, à língua, e essa é o elemento diferenciador e também a identidade. Nos discursos há dificuldade, por parte das docentes envolvidas no Projeto, para lidar com a outra língua, português ou espanhol. Dificuldade advinda do fato de que boa parte do professorado atuante nesse Projeto desconhece a língua predominante do país vizinho, seja pela ausência de uma formação oferecida pelo PEBF, seja por não formação suficiente quando se estudava para lecionar nas séries iniciais (Brasil) ou na educação primária (Uruguay).

O choque entre as línguas foi inevitável e nos possibilitou ver as relações entre esses grupos de maneira mais abrangente. Ele causou o estranhamento do outro, na outra língua. Aprender uma língua é um processo vivenciado de várias formas, como estranhamento, como adaptação ou como na maldição de babel, como nos ensinou Revuz (2003), que ao afastar os homens por sua diferença de língua, gerou também lugar para legitimar essa diferença, posto que ao aprendermos uma língua também estamos nos tornando um pouco o outro.

O significado atribuído à língua na concepção dos discursos não ultrapassa a compreensão gramatical, estrutural. No PEBF a ideia é que os alunos possam se comunicar nas duas línguas – bilinguismo. Esses discursos acabam por marcar as diferenças entre os brasileiros e uruguaios desconsiderando os aspectos que estes

compartilham. Serão sempre as brasileiras ensinando no Uruguaia e serão sempre as uruguaias ensinando o espanhol no Brasil.

Uma aprendizagem significativa da língua estrangeira passa por acercar-se à cultura do outro, entender conceitos e formas de ver a vida e as tradições que somente entende-se quanto mais próximos nos tornamos desses outros, no sentido de mergulhar nas culturas. Entretanto, nossa memória linguística, aquela que carregamos de herança, sempre se manifestará na compreensão dos significados. Aprender uma língua é sempre um processo conflituoso e, por outro lado, ensinar a língua em um país que é limítrofe ao seu é então incomensurável.

Aprender uma língua significa também conhecer a cultura do outro, do outro país¹⁰⁶. No entanto, até o presente momento, as professoras não obtiveram conhecimentos sobre a geografia, a estética, a filosofia, a literatura e as histórias do país limítrofe, e também os problemas se ampliam pelas dificuldades de lidar com as diferenças linguísticas e culturais. Produz-se desconhecimento daqueles sobre os quais se afirma por meio do PEBF promover o conhecimento e a integração.

Como constatamos, o tempo dedicado ao trabalho com os alunos é reduzido, os encontros entre as professoras também o são. Reduz-se o ensino de outra língua nas formalidades do falar, escrever, traduzir termos e ampliar o vocabulário. Produz-se o que denominamos a estrangeirização da língua e do outro por meio da língua, reforçando o nós e os outros. É diferente porque tem outra língua, outra cultura, outro domicílio, outro país. Essa construção discursiva da Modernidade ainda está presente nas práticas por nós investigadas; elas são úteis na medida em que abona o que somos, as nossas leis, as nossas regras, as nossas instituições, os nossos discursos.

Contudo, a ambivalência é também uma condição da fronteira, os discursos tem essa posição ambivalente, entre pertencimento cultural e identitário. Conhece-se e vivencia-se culturas que são de um lado e do outro, e há momentos que não se sabe onde começa uma e termina a outra¹⁰⁷. Nasce-se no Brasil, mas se é uruguaio e

¹⁰⁶ Temos trabalhado nessa tese com a ideia do fluxo cultural, no entanto, existe a fronteira e dentro dela o país Uruguaia.

¹⁰⁷ Aldyr Schlle, no livro *A linha Divisória* através de uma coletânea de contos sobre a fronteira nos permite vivenciar esse estar entre, pois há momentos na escrita do autor que não sabemos se ele está falando de Jaguarão ou de Ríó Branco, do Uruguaia ou do Brasil. SCHLLE, A. *Linha Divisória*. Melhoramentos: São Paulo, 1988.

brasileiro ao mesmo tempo. A primeira língua é o espanhol, no entanto o domicílio é no Brasil.

A ambivalência caminha com o hibridismo, marca dos discursos por nós estudados. As práticas demonstram isso, os alunos do Projeto, por exemplo, ao mesmo tempo são aqueles que entendem, traduzem e explicam para os professores e os outros colegas que não têm um trânsito nas duas línguas. O que isso significa em um contexto de bilinguismo em uma fronteira? As crianças rompem com as barreiras burocráticas que querem separar Brasil e Uruguay, elas estão dizendo que há outros discursos possíveis nessa fronteira ultrapassando os marcadores institucionais de discursos nacionalistas que querem homogeneizar e impor formas únicas de contato. Elas estão dizendo que já se hibridizaram, que são a ambivalência pura, que já estão transnacionalizadas e, portanto, estão rechaçando esses discursos que querem uma identidade pura, fixa, indivisível.

Há um trânsito entre as designações nacionais que somente em uma zona de contato, no limite, no meio fio, faz-se possível. O híbrido, talvez seja a ideia que mais se aproxime da compreensão da identidade nessa fronteira. Pois carrega consigo a ideia de tradução cultural, em um processo que se realiza no próprio processo de constituição do sujeito enquanto portador de culturas. O híbrido foge ao comum, é estar “entre”, não é isso e nem aquilo, pode ser tudo, mas não é vazio, é uma multiplicidade que nas relações com os outros se cria, se transforma, como as culturas.

Os nacionalismos são uma invenção do Estado moderno como analisam Bhabha, (2007), Hall (2003, 2006), Bauman (2002, 2005), dentre outros. No estudo em questão, um dos efeitos desse discurso é a produção da diferença nacional, que a materialidade discursiva torna visível através dos conteúdos selecionados para o ensino nas séries iniciais e primária tanto no Brasil quanto no Uruguay, bem como nos discursos das docentes de Ríó Branco e de Jaguarão. Essa diferença nacional que é também cultural, dispersa nesses discursos, produz tanto os sujeitos alunos quanto as professoras. As posições de sujeito que as formações discursivas constroem se relacionam às identidades que ora as professoras assumem porque falam ou de um lugar ou de outro. Em outras palavras, no discurso posiciono e sou posicionado. Nesse jogo, identidades e diferenças são produzidas, não sem lutas, conflitos, negociações. O trabalho da identidade é sempre incompleto, o que significa dizer que permanentemente a

instituição, o Estado, os documentos oficiais, projetos, programas, têm que garantir sua existência, pois nenhuma identidade está completa. A nacional, por suposto, também é caudatária desse movimento.

Vamos dizer que uma das funções do Estado é criar uma vontade de nacionalidade, como sublinha Bhabha (2007, p. 225), “que unifica a memória histórica e assegura o consentimento de cada dia”. Essa vontade de nacionalidade precisa ser produzida, e nos discursos curriculares, por meio das identificações que eles suscitam, esse processo se refaz.

A identidade nacional – como a interpretam as docentes e os textos oficiais – são efeitos de uma luta discursiva em torno de significados. No entanto, a voz uníssona da nação, como diz Bhabha (2007), está entoando com diferentes vozes: a identidade nacional, integrada, grupal. É nesse entrecruzamento que as identidades, como as diferenças culturais e nacionais, são produzidas. “As designações da diferença cultural interpelam formas de identificação que, devido à sua implicação contínua em outros sistemas simbólicos, são sempre incompletas ou abertas à tradução cultural” (BHABHA, 2007 p. 228).

Nesse lugar da tradução – interstícios discursivos – as culturas são negociadas, pois os alunos traduzem a língua, interpretam, explicam para os demais o que significam determinadas palavras. Nesse espaço, como assinalaram as docentes, o que mais acontece são as duas línguas ao mesmo tempo. Essa tradução não é apenas de uma língua para outra, de uma cultura para outra, há um movimento entorno, por dentro das designações, sejam culturais ou nacionais. Nesse trânsito, os alunos se descolam.

Se por um lado o Estado tem que garantir uma vontade de nacionalidade, na fronteira também funciona uma tradução cultural constante, não apenas pelo fluxo de pessoas de um lado para o outro, mas pela própria condição fronteiriça, de estar entre, no limite, nas bordas. Por não serem nem brasileiros e nem uruguaios, essa é a condição que permeia essa zona de contato.

No entanto, quando começamos a olhar mais de perto o que se passava entre as identidades brasileiras e uruguaias, através das entrevistas, a identidade nacional se desestabilizou pelos descolamentos identitários experimentados tanto por docentes quanto por alunos. Nesse jogo, as incertezas identitárias se colidiram com as identidades que querem fixar os sujeitos a uma ou outra categoria, principalmente a nacional. Que

posição as docentes tomaram? Reafirmaram a sua identidade nacional e cultural e negaram a do outro, como portador da diferença, com outra língua e outra história; discursos estes fomentados pelas políticas de integração, pelas políticas educacionais. Silenciamento do outro, negação do outro, são práticas discursivas com amplo alcance nessa fronteira, inscrevendo as identidades e as diferenças.

Em *El honor del guerrero: guerra étnica y conciencia moderna*, Ignatieff (2004) nos conduz a compreender a questão da identidade nacional, motivo que levou os sérvios e os croatas à conhecida guerra dos Balcãs. Através do relato de um de seus combatentes, o autor questiona o porquê de antigos vizinhos, parentes, amigos se converterem em inimigos. O autor analisa como o mito nacionalista ganha corpo e muda as relações entre esses antigos grupos, modificando radicalmente a forma de um ver o outro, seja sérvio ou croata. Como esses grupos, antes tão próximos, passam a não ter nada em comum; passam a ser distintos um do outro. Isso conduziu Ignatieff a elaborar a seguinte pergunta: “¿Qué es un serbio? “El que no es croata. ¿Qué es un croata? El que no es serbio” (id., ib., p. 42). Essa diferença relacional nos proporcionou olhar para a fronteira e para os currículos. Parafraseando as palavras do autor poderíamos fazer a mesma pergunta: O que é um brasileiro? É um não uruguaio. O que é um uruguaio? É um não brasileiro.

As docentes entrevistadas comparam as culturas, as línguas, as histórias. Nos discursos o outro, o outro lado, tudo é diferente, desde a forma de se organizar nas escolas por meio dos planejamentos, horários, calendários, até as comidas, as músicas, as tradições. E quando as docentes formulam essas comparações, em alguns momentos elas expressam um puro antagonismo, porque veem que há pontos de encontro, no entanto, em determinados posicionamentos, esses pontos de encontro são esvaziados de conteúdo porque não ultrapassam o trivial, o folclórico. Isso evidencia que a identidade, sempre que busca fixar-se, acaba caindo em um vazio de conteúdo.

Essas formas de ver e tratar as culturas nessa fronteira, nos enunciados e nos discursos oficiais, nos currículos, não expressam uma identidade, senão, como afirma Ignatieff, a criam. Assim, o nacionalismo precisa ser reinventado para que essa identidade continue a existir, a exemplo dos rituais e simbologia, das festividades e heroicidade.

No entanto, essas ficções nacionalistas não nos deixam ver determinadas realidades. Dito de outra forma, a hegemonia da posição enunciativa nos discursos fortalece o pertencimento nacional. Por outro lado, os habitantes fronteiriços procedem dos mesmos grupos: os portugueses, os espanhóis, os índios, os africanos. Até meados do século XIX, por exemplo, o Rio Grande do Sul possuía uma população basicamente de portugueses, inclusive essa fronteira, como já assinalamos em capítulos anteriores. A língua é diferente, mas se atravessarmos a Ponte, falamos no idioma português ou espanhol, e arriscamos um portunhol. Os laços de parentescos, os casamentos, compõem um conjunto de significados partilhados em torno e através do fluxo cultural. Espaço comum, famílias em comum. Também é comum ter casa de verão na Lagoa Mirim (Uruguay), e passar todo o verão nesse balneário; ter avôs paternos e ou maternos uruguaios e ou brasileiros; ter dupla cidadania. Uruguaios e brasileiros compram, trabalham, vivem, têm domicílio nesse espaço comum. Essa pluralidade é negada e acima desses fluxos culturais permanece, revigora-se o vínculo nacional, como pudemos constatar nos discursos sobre o encontro das línguas portuguesas e espanholas nas aulas do Projeto; quando nos discursos sobressaltam as batalhas que vencemos; quando as danças gaúchas são as nossas danças gaúchas; quando o mate, o chimarrão, é o nosso mate, dentre outros.

O vínculo nacional sobrepõe qualquer laço afetivo e cultural, mas muito antes de serem brasileiros, uruguaios, são trabalhadores, esposas, esposos, mães, pais, dentro de inúmeras possibilidades identitárias, que as pessoas possuem e assumem conforme as circunstâncias. A tendência nacionalista é excluir essa pluralidade.

Para compreender esses processos de exclusão, Ignatieff (2004) se baseia nas teorias freudianas, quando este, em suas análises, teoriza sobre as diferenças menores e como estas fomentam sentimentos de estranheza e de hostilidade, expandindo seus estudos para as diferenças raciais e nacionais. Nessa perspectiva, as diferenças humanas sejam de raça ou de gênero são tão importantes quanto as de classe ou de nacionalidade. No entanto, nenhuma diferença é suficientemente importante até que se converta em privilégio, base da opressão, pontua Ignatieff (id., ib.). Não se trata aqui do tamanho, grau de diferença cultural, histórica ou física, pode ser que para aqueles que estão de fora tais diferenças sejam anódinas, mas no campo das relações entre Brasil e Uruguay essas não são insignificantes.

As diferenças menores são descritas nas entrevistas: as nossas danças, a nossa língua, a nossa história, o nosso Rio Jaguarão, a nossa Ponte, os nossos escritores, os nossos símbolos nacionais. Para Ignatieff, poderíamos considerar o nacionalismo como uma manifestação narcisista, uma vez que os feitos de um povo, como língua, território, cultura, são transformados e tomados para formar uma consciência de grupo, com uma identidade nacional. Desta forma, as diferenças menores, irrelevantes, para os observadores externos, podem ser relevantes para aqueles que estão dentro do processo, e no decorrer dessas relações serem transformadas em grandes distinções.

Como temos afirmado, a identidade é relacional sendo acionada em relação ao outro que lhe é exterior. Nessa fronteira, tomando de empréstimo a mirada narcisista, somente se vê o outro para confirmar as suas diferenças diante de nós mesmos, aguçando o distinto, aquilo que não confirme a opinião que tenho de mim mesmo. Porém, nesses discursos, não somente há a contemplação de si mesmo, realçando o que cada um acredita lhe pertencer, como há o que o faz ser diferente dos demais. Não estamos trabalhando com a hipótese de que nessa fronteira há um conflito armado, embora haja armas resguardando-a, cuidando para que seus limites sejam respeitados. No entanto, entendemos, pelos discursos assinalados, que há outro tipo de conflito em andamento, instável. Uma luta pela identidade própria, que chamamos de nacional e cultural, distinta, e uma luta para a aceitação do outro e perpassando tudo isso, outro conflito oriundo da própria ambivalência de se viver na fronteira: o que eu sou mesmo, brasileiro ou uruguaio? Ou somos a mesma coisa?

Para Ignatieff, e nós concordamos com ele, a compreensão freudiana de quanto menos se percebem as diferenças externas, mais se ressaltam as simbólicas, auxiliam na compreensão da fronteira multicultural. Os uruguaios e os brasileiros conduzem os mesmos *coches* de um lado e do outro, trabalham nos mesmos *free shops*, frequentam as mesmas festas, veraneiam no mesmo balneário. Muito em comum, mas ao que tudo indica, quanto menos parece que não são tão diferentes dos demais, mais se torna importante levar uma máscara diferenciadora.

E para terminar: de quem é a Ponte, do Brasil ou do Uruguay? Essa pergunta foi feita por um aluno brasileiro no PEBF. Esse foi o primeiro questionamento que motivou a pesquisa do lado brasileiro. Não há trincheira, há uma Ponte, há aduanas, há câmaras (práticas não discursivas), há leis (dispositivos) e há currículos. E pessoas sendo paradas

na aduana. São os brasileiros? São os uruguaios? De qualquer forma estão marcados por suas diferenças de nacionalidade. Citamos também a carta na íntegra de uma aluna do 6º ano da escola Primaria de Río Branco, Uruguay, durante o 3º Seminário, Taller de Políticas de Integración de Frontera: “Espacio de vida diverso y complejo” (MIDES, 2007) :

Bruna Armud, alumna de 6º año de la Escuela N° 12 de Río Branco

Soy alumna de 6º año B, turno vespertino la escuela No. 12 de la ciudad de Río Branco, Departamento de Cerro Largo. Vivo en la ciudad de Río Branco, fronteriza con la ciudad de Yaguarón, Río Grande del Sur, Brasil. Hoy en realidad nos separa el Río Yaguarón, el puente Mauá lo cruza intentando unir los dos pueblos. Esa unión real nunca se ha logrado a pesar de que lo desean sus habitantes de uno y otro lado.

Propongo que los gobernantes de los dos países cambien la legislación vigente para hacer posible que vivan de verdad unidos como si fueran uno solo.

1. Las aduanas tendrían que ser retiradas del Puente Mauá, y reubicadas en las vías de acceso a cada ciudad en las afueras permitiendo el libre comercio entre las dos ciudades.
2. La asistencia de salud debería ser compartida, mejorando la atención de la población.
3. La educación debería ser compartida, pudiendo estudiar en una u otra ciudad, tanto en la escuela, los liceos y el nivel universitario.
4. Que se estudie portugués y español en las escuelas de ambas ciudades de ambas ciudades fronterizas.
5. Las administraciones municipales, prefecturas e intendencias locales, juntas locales colaborarían en sus trabajos para que las ciudades fueran más lindas y mejor cuidadas.
6. Los servicios de policía y bomberos deberían ser complementarios. En fin, propongo que un río no nos separe, y en cambio nos una a través del puente Mauá, que el Mercosur no quede en Tratados y papeles y sirva para mejorar los pueblos vecinos y hermanos.

No entanto, os discursos não somente vertem para um lugar, como já pontuamos. Há dispersões que nos fazem inferir na ambivalência como característica dessa fronteira. Apertada entre o Uruguay grande, o país, e o Rio Grande do Sul, Brasil, ela resiste a essa condição. Mas como tudo que se aperta de um lado e do outro acaba transbordando, qualquer tentativa de classificá-la cai no vazio, por isso não temos uma única imagem, mas imagens. Nós procurávamos, a exemplo da metáfora usada por Bauman (2007), para falar de identidade nessa fronteira, que montando um quebra cabeças encontraríamos um lugar adequado para cada peça, partes diferentes que iriam compor um todo ou uma imagem. E o que obtivemos? Várias imagens disformes, dispersas, incongruentes, sem forma e muitas vezes como forma atravessada, fendida. Essa é fronteira que existe, pelo menos no nosso olhar, nos discursos curriculares e também um lugar onde pessoas vivem, e como em todos os lugares onde se hibridizam as histórias, em alguns momentos as pessoas são mais de lá do que de cá da linha fronteira. Essa é a condição cultural, a ambivalência, que imprime nas identidades esse pertencer meio duplo, mas em outros momentos marcados pela pura diferença.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Conselho de Educación Primaria. *Programa de Educación Inicial y Primaria*. 2 ed. 2008.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. ANEP – CODICEN, 2007. Disponível: www.anep.edu.uy/documentos. Acesso: 22 de agos. 2011.

ALEJO, A. J. *Río Branco, un enfoque histórico y su realidad actual de cara al año 2000*. Mayo de 1992. 123 p. (mimeo).

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 330 p.

ANDRÉ, M. Tendências Atuais da Pesquisa na Escola, In: *Cadernos CEDES*, 1997, p. 04. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso 09-12-2009.

ANDRÉ, M. *Etnografia da Prática Escolar*. 16 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ATA DA TERCEIRA REUNIÃO DE MINISTROS DA EDUCAÇÃO DOS PAISES SIGNATÁRIOS DO MERCADO COMUM DO SUL – MERCOSUL, 1992. Disponível: www.sic.inep.gov.br/pt/documentos. Acesso: 17 fev 2010.

BAGNO, M. *A norma culta: lingual e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 200p.

BANDEIRA DO URUGUAY. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/bandeira_do_uruguai. Acesso em: 12 jul 2011

BANKS, J. & BANKS, C. *Multicultural education: issues and perspectives*. 2 ed. Nova Jersey: Allyn and Bacon, 1997.

BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M.; GABRIEL, C. T. [Et al]. *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 95-114.

BAUMAN, Z. *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Z. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. *Modernidad y Ambivalencia*. México: Antropos, 2005.

BAUMAN, Z. *Identidad*. Tradução Daniel Sarasola. Buenos Aires: Losada, 2007.

BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M.; GABRIEL, C. T. [et al]. *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 95-114.

BEHARES, L. E. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. IIN/OEA, Montevideo, 1985.

BEHARES, L. E. Português del Uruguay y Educación Fronteriza. In: BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. ANEP - CEP, Montevideo. 2007. p. 99 a 163.

BENTANCOR, G. *Rivera-Livramento: una frontera diferente*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2009.

BHABHA, H. K. Cultural Diversity and Cultural Differences. In: ASHCROFT, B. GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. (edited). *The Post-Colonial Studies Reader*. New York: Routledge. 1995. p. 206-212.

BHABHA, H. K. Freedom's Basis in the Indeterminate. In: RAJCHMAN, J. (Org.). *The Identity in Question*. New York, Routledge, 1995a.

BHABHA, H. K. The Vernacular Cosmopolitan. In: DENNIS, F. KHAN, N. (Orgs). *Voices of the Crossing*, Serpent's Tail, 2000.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myrian Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis & Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 395 p.

BOLOGNINI, C. Z. A língua estrangeira como refúgio. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 187-195.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 2002. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 19 jun. 2011

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 12 jun. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 05 abr. 2012

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove anos. *Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 22 abr. 2011.

BRASIL, Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Lei complementar n. 12.281, de 01 de junho de 2005. Institui a Rede de Municípios de Fronteira com Países do Mercosul. In: *Cadernos do Mercosul 2*. Comissão do Mercosul e Assuntos Internacionais. Porto Alegre, 2005.

BREND, Z. *O gaúcho a pé, estudo do romance social de Cyro Martins*. 1997. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – PPG-Letras/UFRGS, Porto Alegre, 1997.

BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués Del Uruguay y educación bilíngüe*. Administración Nacional de Educación Pública. (ANEP). Montevideo. 2007.

BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. Una experiencia de educación bilíngüe. In: BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. ANEP - CEP, Montevideo. 2007. p. 09 a 47.

BROVETO, C. Educación bilíngüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Proposições: dossiê Educação fronteiriça Brasil/Uruguay, línguas e sujeitos*. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp, v. 21, n.3 (63), p. 25-44, set./dez. 2010.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-34.

BURBULES, N. C. *Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais*. In: GARCIA, R. L. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, V. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): Uma aproximação. *Educação e Sociedade: Dossiê Diferenças*. Revista quadrimestral de ciência da educação, agosto/2002, nº 79, ano XXIII, p.125-161.

CANEAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANEAU, V. M.; GABRIEL, C. T. [ET al]. *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13- 37.

CANEAU. V. M. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. & CANEAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37

CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, S. P.: Papirus, 2001. p. 15-44.

CARVALHO, A. M. Diagnóstico sociolinguístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay. In: BROVETO, C., GEYMONAT, J. & BRIAN, N. *Portugués Del Uruguay y educación bilíngüe*. Administración Nacional de Educación Pública. (ANEP). Montevideo. 2007. p. 49-98.

CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets, 2003, v. 1.

CECHIM, N. *Jaguarão ontem e hoje*, 1979.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Diccionario de análisis del discurso*. 1 ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

COHEN, R. *A cidade resiste ao cerco*. Disponível: <http://www.paginadogaicho.com.br>. Acesso: 12 maio. 2010.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-160

CORRAZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In. COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-131.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculum. In.: LOPES Alice Casimiro & Elizabeth Macedo (Orgs). *Curriculum: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002a, p.103-114.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In.: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

- COSTA, M. V. Currículo e Pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). p. 490-503
- COUTO, P. B. *Festa do Rosário: iconografia e poética de um rito*. Niterói: EdUFF, 2003. p. 22-23.
- COUTO, R. C. *Formação de professores/as de história e multiculturalismo: experiências, saberes e práticas de formadores/as/*. Uberlândia, 2004. 154f.
- DREYFUS, H. L. & RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DUSCHATZKY, S. & SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (Org). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.
- EDENSOR T. *National Identity, popular culture and every day*. Londres: Berg, 2002.
- FANON, F. *Black Skin, White Masks*. London: Pluto, 1986.
- FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/2001, p.197-223.
- FISS. D. M. L. & MUTTI, R. M. V. Apresentação – Língua, discursos e sujeito na educação. In: *Revista Educação e Realidade*. V. 36, n. 3. 2011. p. 643-650.
- FRANCO, Sérgio da costa, *Origens de Jaguarão 1790- 1833-*. Porto Alegre: Evangraf, 1979.
- FONSECA, S. Tudo é história: o que ensinar no mundo multicultural? In: SILVA M. & FONSECA S. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papirus, p. 43-64. 2007.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. *Michel Foucault, Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção ditos e escritos, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 2011.

GABRIEL, C. T. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, V. M.; GABRIEL, C. T. [et al]. *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 39-72.

GARCIA, F. C. DE. *Fronteira iluminada. História do povoamento, conquista e limites do Rio Grande do Sul a partir do Tratado de Tordesilhas (1420-1920)*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2001.

GELLNER, E. *Naciones y nacionalismo*. Madri: Alianza Editorial, 2001

GHIRALDELO, C. M. As representações de língua portuguesa e a formas de subjetivação. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 58-59.

GONÇALVES, L. A. O. & SILVA, P. B. G. S.. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONTIJO, R. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREL, M. & SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-82.

GÜIRALDES, R. *Dom Segundo Sombra*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1981.

HALL, S. The work of representation. In: HALL S. *Representation: Cultural Representations and signifying Practices*. London: Sage, 1997a. p. 13-74

HALL, S. Introduction. In: HALL. S. *Representation: Cultural Representations and signifying Practices*. London: Sage/Open. University 1997b.p.1-12.Disponível: <http://socioeconomia.univalle.edu.co/profesores/docuestu/download/pdf/EltrajodelaR.Stuart.PDF>. Acesso: 11 jan. 2009.

- HALL, S. Quem Precisa de identidade? In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8 d. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- HERNANDEZ, J. *Martín Fierro*. 2 e. Porto Alegre: Editora Bels, 1972.
- HOBSBAWN, E. & RANGER, T. *A invenção das tradições* (Orgs.). 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HOBSBAWN, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 228.
- IGNATIEFF, M. *El honor del guerrero: guerra étnica y conciencia moderna*. Traducción Pepa Linares. Madri: Santillana Ediciones Generales, 2004.
- JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro. In: ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-82.
- KRISTEVA, J. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução M. C. C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LID. In: *SEÑAS. Dicionário para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Universidad de Alcalá de Henares. Departamento de Filología: Tradução de Eduardo Brandão, Cláudia Berliner. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no currículo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 45- 64.
- LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001. p. 85-92.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, maio/ago. 2006, n. 32, v. 11, p. 285-296.
- MACEDO, E. Por uma política da diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006a. p. 327-356.
- MCCARTHY, C. *Racismo y curriculum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1994.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

MERCOSUL. *Tratado de Assunção*. Disponível: www.mercosul.gov.br/tratados-e-protocolos. Acesso: 10 de fev. 2010.

MERCOSUL. *Plano de Ação do Setor Educativo do MERCOSUL – 2011-2015*. Disponível: www.sic.inep.gov.br. Acesso: 05 de abr. 2012.

MERCOSUL. *Banco de Dados Terminológicos do Setor Educativo do Mercosul*. Disponível: www.sic.inep.gov.br/pt/professores-pesquisadores. Acesso: 08 abr. 2012.

MILONGA. In: Dicionário on line de português. Disponível: <http://www.dicio.com.br>. Acesso: 22 de fev. 2012.

MINISTERIO DEL DESARROLLO SOCIAL. *3er Seminario – Taller: Políticas de Integración de Frontera: Espacio de vida diverso y complejo*. Río Branco, Cerro Largo, 25 y 26 de octubre, 2007. Disponível: www.mides.gub.uy. Acesso: 22 abr. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Projeto Escolas de Fronteira – Projeto Básico*. Brasília, dezembro de 2005.

MORAES, H. F. de. O que os jaguarenses não devem ignorar acerca de seu passado. Cap. II. *Cadernos Jaguarenses*. Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão. Edição comemorativa dos 40 anos do Instituto. 23/11/1966 – 23/11/2006.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Ano XXIII, n. 79, agosto de 2002. Disponível: www.scileo.br. Acesso: 23 abr. 2010.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai.-ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B. & CÂMARA, M. J. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66

OLIVEIRA, J. A. *Dicionário gaúcho*. Porto Alegre: AGE, 2002.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p.203-212.

PADOIN, M. M. *Federalismo gaúcho – fronteira platina, direito e revolução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

PALAVÉ, E. *O apito do trem*. Disponível em: <http://frontera.mides.gub.uy>. Acesso: 12 fev. 2009.

PERIS BLANES, À. La nación española en la tele-realidad: símbolos, cultura y territorio. In: ISMAEL S. y FERRAN, A. (editores). *Estudios sobre nacionalismo y nación en la España contemporánea*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011. p. 203-244

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

POPKEWITZ, T. Repensar o político: reconstruir os imaginários nacionais e produzir diferença. In: PARESKEVA, J. M., DINIZ-PEREIRA, J. & LADSON-BILLINGS, G. *Multiculturalismo, currículo e formação docente – ideias de Wisconsin*. Lisboa, Portugal: Plátano, v. 1, 2007. p.126-163.

PRATT, M. *Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Tradução Jézio Hernani Bonfim Gutierre. Bauru, SP: EDUCS, 1999.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p.213-230.

TACUAREMBO 2030. *¿Para qué sirve la jura de la bandera?* Tacuarembó/UY. Disponível: www.tacuarembos2030.com. Acesso: 12 de jun. 2012.

SACRISTÁN, J. G. A cultura, o currículo e a prática escolar. In: SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-53.

SANTAMARÍA, E. Lugares comuns e estranhamento social: a problematização sociológica das mobilidades migratórias. In.: LARROSA, J. & SKLIAR C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 91-104. 2001.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. da. Et al (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, V. P. dos. *Caminhando através da história*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SCHLLE, A. *Linha Divisória*. Melhoramentos, São Paulo, 1988.

SCHLEE, A. G. *Ir a Jaguarão e descobrir o resto do mundo*. AR do Tempo. <http://ardotempo.blogs.sapo.pt/241269.html>. Acesso em: 03/05/2009.

SCHNEIDER, J. *Discursos simbólicos e símbolos discursivos: considerações sobre a etnografia da identidade nacional*. In: MANA. 10 (01): 2004. p. 97-129.

SCHURMANN, M. & COOLIGHAN, M. L. *I- Historia del Uruguay. Épocas indígena, hispânica y libertadora*. 6 ed. Montevideo: Editorial A. Monteverde y Cia. S. A., 1985. p. 239

SECRETARIA MUNICIPAL DE JAGUARÃO (SME). *Conteúdo Programático, matriz curricular: ensino de 09 anos*. Mimeo. 2008. p. 01-52.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Tradução: Laureano Pelegrini. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999. 177 p.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p.231- 261.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ed. 1998.

SILVA, T. T. (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001. 120 p.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156 p.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA SANTOS, B. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4 ed. São Paulo 2002.

SOUZA, R. M. de & GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação e Sociedade: Dossiê Diferenças*. Revista quadrimestral de ciência da educação, n. 79, p. 39-63, ano XXIII, agosto/2002.

SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-133.

STURZA, E. R. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. *Proposições: dossiê Educação fronteiriça Brasil/Uruguay, línguas e sujeitos*. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp, v. 21, n. 3, p. 83-96, set./dez. 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.159- 177.

TORRES SANTOMÉ, J. *Multiculturalismo Anti-Racista*. Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições. 2008.

TORRES SANTOMÉ, J. *La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2011. 311 p

UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilinguismo a eterna promessa da língua materna. IN: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 37-56.

URUGUAY. Ley. N. 18.437. 12 de diciembre de 2008. *Ley General de Educación*, Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008. Disponível: <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy>. Acesso: 22 maio 2011.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e Omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 229- 240.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In.: LARROSA, J. & SKLIAR C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica,, 2001. p. 105-118

VEIGA-NETO, A. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a. p. 93-104.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade: Dossiê Diferenças*. Revista quadrimestral de ciência da educação, agosto/2002, nº 79, ano XXIII, p. 163-186.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 23-38.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M. & VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-38.

VEIGA-NETO, A. & LOPES, M. C. Há Teoria e Método em Michel Foucault? Implicações Educacionais. In: CLARETO, M. S. & FERRARI, A. (Orgs.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 33-48.

WELTER, J. V. Querência. In: BERND, Z. (Org.) *Dicionário de Figuras e Mitos Literários das Américas*. Porto Alegre: Tomo Editorial. Editora da Universidade, 2007.

VILELA, E. Corpos habitáveis: Errância, filosofia e memória. In.: LARROSA, J. & SKLIAR C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 233-254.

WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministério de Educación. 2001.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ZIZEC, S. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998.