UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação

Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos *Outros*: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS

Renan Cardozo Gomes da Silva

Pelotas, 2020

Renan Cardozo Gomes da Silva

Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos *Outros*: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação.

Orientadora: Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586i Silva, Renan Cardozo Gomes da

Interculturalidade, currículo e constituição de sujeitos outros : sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS / Renan Cardozo Gomes da Silva ; Georgina Helena Lima Nunes, orientadora. — Pelotas, 2020.

220 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Currículo. 2. Fronteira. 3. Interculturalidade. 4. Sujeitos outros. 5. Educação. I. Nunes, Georgina Helena Lima, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Renan Cardozo Gomes da Silva

Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos *Outros*: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Epistemologias Descoloniais, Educação Transgressora e Práticas de Transformação.

Data da Defesa: 28/02/2020

Banca examinadora:

_____
Profa. Dra. Georgina Helena Lima Nunes (orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____
Profa. Dra. Madalena Klein
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

_____
Profa. Dra. Luciana Contreira Domingo
Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas

_____
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A Roberto, primeira criança negra a nascer em Jaguarão, filho de Ana Rosa, africana liberta pertencente à Nação Mina.

O meu eterno agradecimento.

Ao meu Moço, Santiago, por estar sempre ao meu lado, por sorrir, amar e, quando necessário, brigar; que nossa vida seja sempre baseada no respeito e companheirismo. Serei eternamente grato por me acompanhares durante todo esse processo. Obrigado pelas críticas, pela leitura atenta e por abrir os meus olhos quando se fez necessário. Te amo.
A minha família, a todos aqueles que conheci, aos amigos, as escolas, professoras e alunos que tão afetuosamente me acolheram e permitiram que a pesquisa se realizasse.
À professora Georgina, por me inspirar, orientar e me apresentar um novo mundo, o nosso mundo.
À professora Madalena e ao professor Gilberto, antecipadamente, pela leitura atenta e rigorosa do texto e pelas críticas que qualificarão a pesquisa.
À Lú, professora Luciana, pelo auxílio, atenção, críticas e contribuições sobreo texto e a pesquisa. Obrigado por me apresentar uma outra Jaguarão, plural, permeada de culturas, e por acreditar em mim em um momento em que os demais professores desacreditavam.
À CAPES, pelo financiamento. Espero que assim como eu, mais *outros* possam chegar à pós-graduação.

Resumo

CARDOZO, R. **Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos *Outros*:** sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS. 2020. 218f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Os currículos escolares, por organizarem diversos campos educativos que envolvem questões didáticas, políticas, administrativas e econômicas, podem ser considerados como construções sociais (SACRISTÁN, 2017). Essas construções refletem sobre as experiências humanas, os conhecimentos de mundo e as culturas dos sujeitos presentes na comunidade escolar. Em Jaguarão, cidade-gêmea de Rio Branco, esses currículos reúnem uma série de especificidades e diferenças que se estruturam diante de relações e presença de sujeitos fronteiriços uruguaios regularmente matriculados nas escolas municipais. Dado o exposto, a presente pesquisa objetiva reconhecer como os currículos das escolas municipais de Jaguarão, Rio Grande do Sul, fronteira Brasil-Uruguay, preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios. Para alcançar o objetivo nos ancoramos, teoricamente, nos estudos sobre currículo de Sacristán (2017; 2013; 1998) e nas contribuições da interculturalidade crítica como um projeto a ser alcançado (WALSH, 2014; 2012; 2009; 2007; 2005). A pesquisa realizada seguiu um aporte metodológico qualitativo e adotou como abordagem metodológica o estudo de caso (YIN, 2001), dividido em duas unidades de análise, análise documental e pesquisa de campo, e três subunidades, contextualização, coleta/análise de dados e cruzamento dos dados. Os resultados obtidos, a partir das análises realizadas e do cruzamento das mesmas, nos revelou que os currículos das escolas investigadas não preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios. Por fim, devido à ausência de um trato pedagógico intercultural, reconhecemos a presença de outros sujeitos *outros* no contexto escolar. Todavia, as hierarquizações das diferenças colocam esses estudantes fronteiriços uruguaios na posição de *outros* dos *outros.* Nesse sentido, propomos o emprego de um projeto curricular intercultural crítico que focaliza nas especificidades socioculturais das escolas, além de visar uma ação transformadora e descolonizadora a partir de um viés humanizador.

Palavras-chave: currículo; fronteira; interculturalidade; sujeitos *outros*.

Resumen

CARDOZO, R. **Interculturalidad, Currículum y Constitución de Sujetos *Otros*:** sobre la presencia y permanência de fronterizos uruguayos en las escuelas de Jaguarão/RS. 2020. 218f. Disertación (Mestría en Educación) – Programa de Postgrado en Educación, Univerdad Federal de Pelotas, Pelotas.

Los currículos escolares, al organizaren diversos campos educativos que envuelven cuestiones didácticas, políticas, administrativas y económicas, pueden ser considerados como construcciones sociales (SACRISTÁN, 2017). Esas construcciones reflejar sobre las experiencias humanas, los conocimientos de mundo y las culturas de los sujetos presentes en la comunidad escolar. En Jaguarão, ciudad gemela de Rio Branco, esos currículos reúnen una serie de especificidades y diferencias que se estructuran frente a relaciones y presencias de sujetos fronterizos uruguayos regularmente matriculados en las escuelas municipales. A partir de lo expuesto, la presente pesquisa objetiva reconocer cómo los currículos de las escuelas municipales de Jaguarão, Rio Grande do Sul, frontera Brasil-Uruguay, prevén la presencia y permanencia de los alumnos fronterizos uruguayos. Para lograr el objetivo nos basamos, teóricamente, en los estudios sobre currículos de Sacristán (2017; 2013; 1998) y en las contribuciones de la interculturalidad crítica como un proyecto a ser alcanzado (WALSH, 2014; 2012; 2009; 2007; 2005). La pesquisa realizada siguió un aporte metodológico cualitativo y adoptó como enfoque el estudio de caso (YIN, 2001), dividido en dos unidades de análisis análisis documental y pesquisa decampo, y tres subunidades, contextualización, coleta/análisis de datos y cruzamiento de los datos. Los resultados obtenidos, a partir de las analices realizados y del cruce de los mismos, nos mostró que los currículos de las escuelas investigadas no prevén la presencia y permanencia de los alumnos fronterizos uruguayos. Por fin, debido a la ausencia de un trato pedagógico intercultural, reconocemos la presencia de otros sujetos *otros* en el contexto escolar. Sin embargo, las jerarquizaciones de las diferencias ponen esos estudiantes fronterizos uruguayos en la posición de *otros* de los *otros.* En ese sentido, proponemos el empleo de un proyecto curricular intercultural critico que focaliza en las especificidades socioculturales de las escuelas, además de objetivar una acción transformadora y descolonizadora a partir de un eje humanizador.

Palabras clave: currículum; frontera; interculturalidad; sujetos otros.

Lista de Figuras

Figura 1 - Plano Urbanístico de Jaguarão elaborado em 1815 pelo engenheiro João Vieira de Carvalho 34
Figura 2 - Mapa atual do município de Jaguarão 39
Figura 3 - Localização das escolas que compõem o estudo em relação à Ponte Internacional Barão de Mauá 95
Figura 4 - Esquematização da nossa trajetória de pesquisa 198

Lista da Tabelas

Tabela 1 - Quantitativo do número de habitantes de Jaguarão em 1833 37

Lista de quadros

Quadro 1 - Pesquisas sobre currículo e fronteira disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2008-2018) 82
Quadro 2 - Divisão das perguntas em blocos 92
Quadro 3 - Dados dos alunos observados 94
Quadro 4 – Mapeamento 118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 A ORIGEM DE JAGUARÃO: PARA ALÉM DO MITO DO JAGUARÚ 24
1.1 O MITO DE FUNDAÇÃO 27
1.2 UM TERRITÓRIO DISPUTADO QUE SE TORNOU GUARDA, PASSOU A FREGUESIA, VILA E FOI ELEVADO A CIDADE 29

2 A FRONTEIRA E OS SEUS SUJEITOS: INDÍGENAS, NEGROS E FRONTEIRIÇOS 40
2.1 OS *OUTROS* NA/DA FRONTEIRA 47

3 A CAMINHO DE UM MOVIMENTO INTERCULTURAL: RELAÇÕES E PROCESSOS *OUTROS* 55
3.1 RELAÇÕES DE FRONTEIRA: DECOLONIALIDADE E COLONIALIDADE DO SER, SABER E PODER 58
3.2 OS CURRÍCULOS COMO CONSTRUÇÕES CULTURAIS 66

4 À RELATAR: PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA 76
4.1 REVISITANDO PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO E FRONTEIRA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO..... 80
4.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA 86

5 POR DENTRO DO ESCOLA: OS CURRÍCULOS E SEUS DIVERSOS ATRAVESSAMENTOS 97
5.1 UM DOCUMENTO COERENTE, INTEGRADO E ARTICULADO? O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÃO 98
5.1.1 O Resgate da Autoestima e autoimagem 111
5.2 NÃO HÁ DIFERENÇA ENTRE ALUNOS BRASILEIROS E URUGUAIOS: OS QUESTIONÁRIOS 117

5.3 INVISIBILIDADE DIÁRIA: A ROTINA CURRICULAR DAS ESCOLAS 128
5.3.1 Observação: Escola A 130
5.3.2 Observação: Escola B 140
5.3.3 Observação: Escola C 146
5.4 FUNÇÃO SOCIAL, CONTEXTO, CULTURAS E IDENTIDADES: OS PROJETO PEDAGÓGICOS 158
5.4.1 Projeto Pedagógico: Escola A 161
5.4.2 Projeto Pedagógico: Escola B 169
5.4.3 Projeto Pedagógico: Escola C 175
5.5 UM PROJETO CURRICULAR INTERCULTURAL CRÍTICO 184

CONSIDERAÇÕES FINAIS 200

REFERÊNCIAS 207

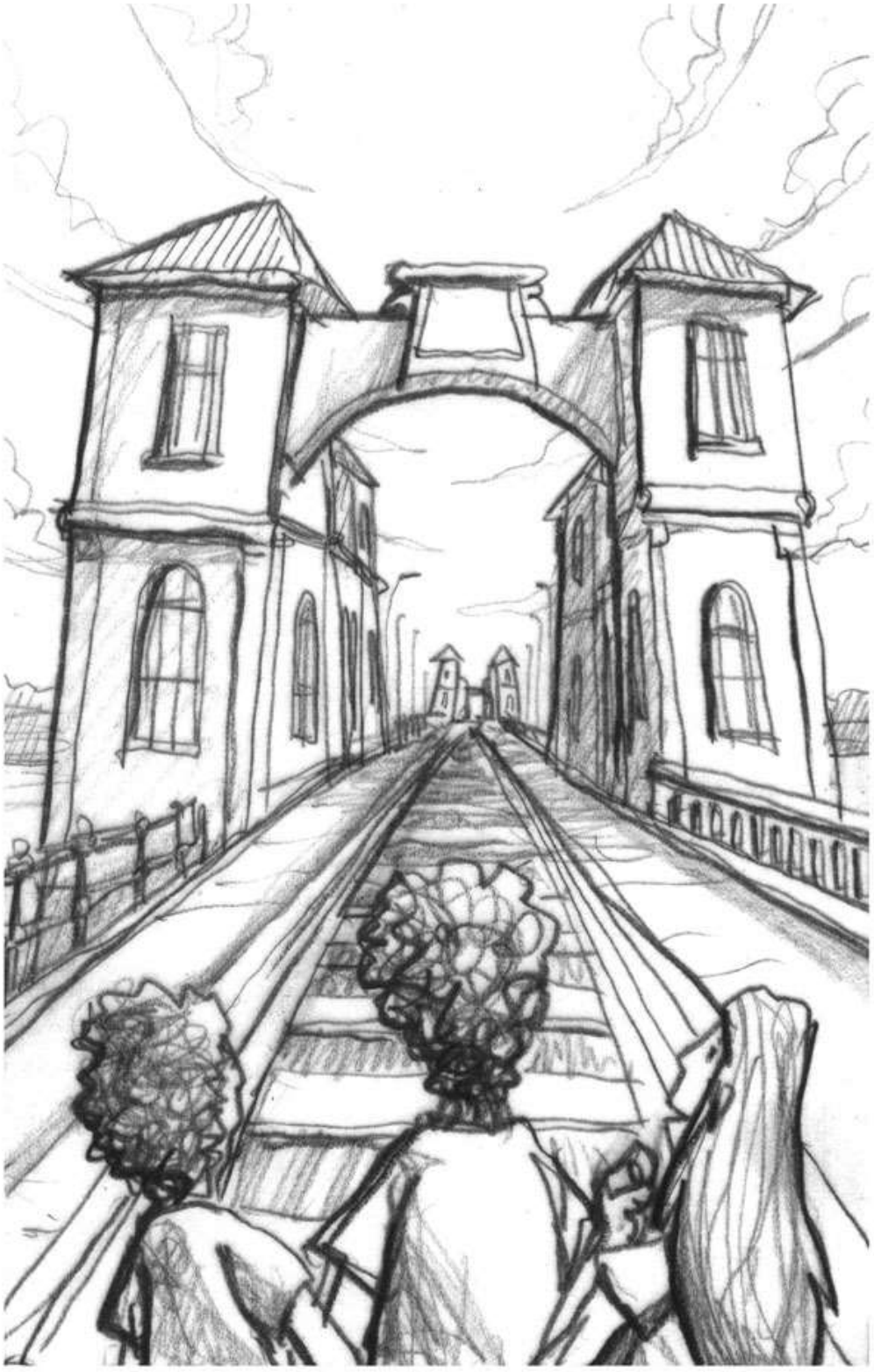


Ilustração: Sebastián Santana Camargo, 2009.

Si los poetas somos como niños que juegan con las palabras, la frontera es una gran juguetería. Hay un río que riega dos países, puentes que llevan y traen, calles que hablan varias lenguas. Allí la sangre se mezcla, la lengua se entrevera, la vida se multiplica. Donde los mapas se unen o se despegan, donde alguien dibujó una línea sobre agua o un borde sobre tierra, la gente vive fronteramente y habla un limbo idiomático. La frontera soy yo que ni sé de dónde soy (SEVERO, 2010).

INTRODUÇÃO

Durante a minha infância, nunca pensei que do outro lado da Ponte Internacional Barão de Mauá, construída sobre o Rio Jaguarão, havia outro país, o Uruguay. Minha mãe, desde meu nascimento, até minha adolescência, foi atendente em uma loja de autopeças, o que me proporcionou contato indireto com os uruguaios, os chamados *castelhanos*. Para mim, essa designação era dada às pessoas que falavam de uma maneira diferente da nossa. Embora esses sujeitos possuíssem outra língua materna, não existiam barreiras na comunicação e, por vezes, palavras e expressões em língua espanhola eram/são incorporadas no vocabulário dos cidadãos jaguarenses.

Minha família materna é proveniente de Santa Vitória do Palmar, Brasil, e do Chuy, Uruguay. Minhas bisavós eram uruguaias e meus bisavôs brasileiros. Dessa relação entre fronteiras, nasceram meu avô e minha avó que, mais tarde, se conheceram ao transitar entre os dois países. Posteriormente, meus avós passaram a viver no Brasil, primeiro em Santa Vitória do Palmar e, em 1973, se mudaram com seus dez filhos para Jaguarão.

Influenciados por essa constituição familiar fronteiriça, minha mãe e meus tios sempre utilizaram palavras em espanhol no cotidiano, que se mesclavam com a sua língua materna, o português. Isso, para mim, sempre foi natural, assim como cruzar a Ponte para comprar queijo, doce de leite, alfajor e, em dias de calor, ir para a laguna – *Lago Merín*. Estas práticas eram tão habituais ao ponto de me fazer pensar que éramos, nas palavras de Schlee (2011), “uma terra só”.

Ao longo dos anos, por estudar em uma escola localizada no centro da cidade em que a maioria dos alunos eram brancos e de classe social superior à minha, fui influenciado a distinguir e acentuar diferenças entre brasileiros e uruguaios. Desde então, de uma família constituída de sujeitos fronteiriços negros que vieram de Santa Vitória-Chuy para viver em Jaguarão, passo a me identificar como brasileiro/jaguarense como forma de me aproximar daqueles sujeitos brancos que faziam parte do meu convívio escolar.

Ao ingressar na Universidade, no curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol e Respectivas Literaturas, influenciado pelos estudos linguísticos e culturais do espanhol, começo a desconstruir a minha visão sobre os fronteiriços e percebo que durante o ensino fundamental e médio, para além de negar as diversas culturas que

envolvem o território de fronteira, também neguei/silenciei a minha raça em razão de aceitação social.

Essas primeiras palavras, refletem, resumidamente, sobre alguns dos meus (antigos) traços identitários, nos quais as diferenças foram censuradas e rejeitadas, ao passo que os padrões sociais dominantes eram celebrados. Diante dessa reflexão, agora, afirmo que sou negro, pobre, fronteiriço e só consegui me reconhecer como tal quando ingressei na universidade e fui provocado a pensar sobre as identidades, culturas e diferenças que me atravessam.

Até o presente momento, durante o texto, utilizei verbos em primeira pessoa do singular (Eu), entretanto, daqui a adiante, será utilizado a conjugação na primeira pessoa no plural (Nós), visto que este texto nasce de uma construção coletiva entre o autor, orientadora, os diálogos com os referenciais teóricos, aportes empíricos e os sujeitos da pesquisa,

Agora, direcionando o nosso olhar para o contexto da pesquisa, fronteira Jaguarão e Rio Branco, vemos que os espaços fronteiriços entre cidades-gêmeas[1] são considerados territórios plurais em que os sujeitos de ambos os países se relacionam e estabelecem intercâmbios culturais. Esses intercâmbios promovem práticas de integração, de poder e de disputa, nas quais o país que possui maior influência econômica se sobrepõe ao outro por meio de mecanismos de dominação e práticas de silenciamento.

As relações fronteiriças estão presentes em vários espaços de contato, sejam eles educativos formais ou de convívio social. Dentre esses espaços podemos mencionar as escolas localizadas no lado brasileiro de uma fronteira, visto que este ambiente reúne uma série de especificidades e diferenças que se constroem a partir da relação entre fronteiriços do Uruguay[2] e do Brasil. Logo, considerando que as escolas brasileiras de fronteira, em específico, das escolas municipais de Jaguarão abarcam tanto alunos brasileiros, quanto uruguaios, cabe-nos questionar: tais escolas, em seus currículos, preveem a presença e permanência desses alunos fronteiriços uruguaios? Como?

---

[1] Cidades-gêmeas é um termo aplicado em "[...] aglomerados urbanos binacionais divididos por uma linha fronteiriça seca ou fluvial e unidos por obras de infraestrutura de vinculação – pontes ou caminhos binacionais - que são condições para o desenvolvimento de atividades econômicas complementares e de interação social diária" (MAZZEI, 2012, p. 34) (Tradução nossa).

[2] Durante o trabalho vamos nos referir aos cidadãos fronteiriços somente quando formos tratar dos sujeitos uruguaios, caso contrário mencionaremos os sujeitos brasileiros e jaguarenses dado que, em sua maioria, pode-se afirmar que eles não se reconhecem como fronteiriços.

Frente a esta problemática, interpelados pelos estudos e fenômenos linguísticos oriundos da minha primeira graduação, a investigação que aqui se apresenta para além de se ancorar nos estudos decoloniais-interculturais e no campo da educação, também nos debruçaremos sobre os aportes da linguística aplicada, sobretudo no que tange a aquisição de segunda língua, política linguística educação bilingue.

A proposta desta investigação deu seus primeiros passos durante a participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, que, dentre as atividades desenvolvidas, discutiam sobre cultura, intercultralidade e fronteira. Dentre eles, citamos o projeto de ensino *Literatics: sensibilização para o estudo inicial da Língua Espanhola* (2013 – 2014) e o projeto de pesquisa *Elaboração de Material Didático para o Ensino de Espanhol em Regiões Fronteiriças* (2017 – 2018), ambos vinculados ao Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão e coordenados pela Profa. Dra. Luciana Contreira Domingo. Ao longo destes projetos, tivemos a oportunidade de refletir sobre os processos que aproximam e distanciam os habitantes de Jaguarão, cidade localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, Brasil (BR), e Rio Branco, município situado no Departamento de Cerro Largo, Uruguay (UY), visto que os sujeitos de ambas as cidades ora se colocam como “irmandade”, por estarem próximos e transitarem livremente entre ambas as cidades, e ora se distanciam, devido às suas especificidades nacionais relacionadas a estruturas de poder.

Influenciados pelos estudos realizados no escopo dos projetos citados acima, durante nossa atuação docente, sobretudo nos estágios curriculares obrigatórios em língua portuguesa e língua espanhola, embora, ainda, sem saber da possibilidade de alunos fronteiriços uruguaios poderem estudar em escolas brasileiras, sempre buscamos atrelar o contexto sociocultural fronteiriço com os conteúdos que deveríamos ministrar em sala. Durante essas experiências, assim como trataremos ao longo desse texto, lecionamos aulas para alunos fronteiriços uruguaios sem saber da sua nacionalidade, tratando-os como brasileiros, como também trabalhamos em escolas em que os estudantes que não conheciam o centro da cidade, tampouco a Ponte e a existência de outro país ao cruzá-la.

Diante dessas situações passamos a refletir sobre o lugar em que estamos, visto que as influências, as histórias e as culturas que estão nesse espaço fronteiriço são exclusivas de alguns, pois há sujeitos que mesmo vivendo em Jaguarão não

possuem ciência do que é um território fronteiriço e de que nele vivem. Na literatura (MARTINS, 2012) há autores que definem o cotidiano fronteiriço como um espaço de relação e de irmandade que se consuma no trânsito e na travessia de um país para o outro devido as relações que se constroem e se integram. Do contrário, vemos que os sujeitos também se distanciam e alguns não possuem nenhum tipo de proximidade e/ou relação com o Uruguay; a exemplo, citamos os jaguarenses que não se reconhecerem como fronteiriços e atribuem essa categorização somente aos uruguaios, utilizando-a, muitas vezes, como um qualificativo pejorativo.

Com base nessas discussões, observamos que os jaguarenses/brasileiros ao não se reconhecerem como fronteiriços, colocam os uruguaios em um patamar inferior. Daí, emergem imaginários de que o *outro* (fronteiriço/uruguaio) é diferente, possui má aparência, é descuidado com o trânsito, possui problemas com a linguagem e etc. Por conta disso, questionamo-nos sobre os construtos sociais desse território, uma vez que, mesmo constituídos por relações conflituosas em que de um lado temos sujeitos superiores, dominantes, e dos *outros* dominados, os acordos políticos entre ambos os países confluem para a formação de um território intercultural funcional. "Território" que presume reconhecimento de uma diversidade cultural sem que a problematize e a inclua (Walsh, 2009).

No sistema educacional jaguarense, dentre as exigências que aludem aos sujeitos negros, indígenas e quilombolas, a interculturalidade funcional se faz presente devido às diretrizes da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que autorizam(vam) os cidadãos fronteiriços uruguaios a realizar atividades laborais e educacionais no lado brasileiro das fronteiras entre cidades-gêmeas[3]. Atualmente, a referida Lei foi substituída pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, na qual, distintamente da Lei 6.815/80, impõem que os fronteiriços que queiram exercer alguma atividade laboral e/ou educacional no Brasil devem solicitar, via requerimento, autorização ao Estado somada a comprovação de residência no País vizinho.

Em um dado momento, os Estados (MONTESQUIEU, 2000, p. 143), buscavam forças externas para manter a sua soberania e prevenir inconvenientes com países inimigos. A Lei nº 6.815/80, em bom tamanho inspirada pelos ideais iluministas, nasce dessa conjuntura, na qual o Brasil formou conciliações com os países vizinhos para garantir a sua supremacia. Atualmente, devido à mudança de alianças realizada pelo

[3] Embora a Lei nº 6.815/1980 tenha sido revogada, os documentos das escolas seguem as suas orientações, pois foram elaborados antes da nova Lei entrar em vigor.

Governo de Ex-presidente da República Michel Temer (2016-2018), uma vez que se deslocam do âmbito do Mercosul para as potências nortistas (Estados Unidos), a Lei nº 6.815/1980 foi revogada e entra em vigor a Lei nº 13.445/2017 que retira a liberdade do imigrante de permanecer e sair do Brasil resguardados por Lei (BRASIL, 1980). A nova Lei, atrelada a fatores de liberdade e segurança, limita as atividades do imigrante em território nacional, que, nesse contexto, tem sua interação cerceada.

Tendo em vista esse cenário cultural plural e as implicações das Leis que regulam o contexto fronteiriço, ao longo desse trabalho nos embasaremos nas teorias decoloniais e, em especifico, nos aportes da interculturalidade crítica enquanto um projeto a ser alcançado (WALSH, 2014; 2012; 2009; 2007; 2005). A partir dessa fundamentação teórica, vamos mais além das propostas governamentais de reconhecimento e apontamos para a necessidade de desenvolver interações que reconheçam e enfrentem as dissimetrias sociais, culturais, políticas, econômicas e institucionais, de modo a desestruturar as lógicas de dominação que colocam alguns sujeitos como superiores a outros (WALSH, 2009, p. 233).

Isto posto, surge o nosso interesse em realizar uma investigação sobre os currículos das escolas de fronteira, uma vez que o espaço escolar fronteiriço é composto por sujeitos de ambas as nacionalidades, vetor que conflui para práticas escolares complexas. Referente aos currículos, nos embasaremos nos estudos de Sacristán (2017; 2013; 1998), para quem os currículos são construções sociais que perpassam as questões burocráticas, administrativas e pedagógicas e se assentam nas relações sociais que ocorrem nas escolas.

Essas relações sociais que englobam os currículos influenciam a constituição identitária dos sujeitos já que, conforme Hall (2006, p. 59), “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Nesse viés, decidimos trabalhar a noção de currículo enquanto construção social, já que eles podem ser considerados mecanismos que organizam diversos campos educativos que refletem as finalidades da escola e os interesses da sociedade, difundidos através de valores culturais e buscam uma identidade nacional unificadora.

Feitas tais colocações, a presente pesquisa objetiva reconhecer como os currículos das escolas municipais de Jaguarão, Rio Grande do Sul, fronteira Brasil-Uruguay, preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios. Tal

objetivo nos coloca a exposição das seguintes questões orientadoras: 1) O contexto histórico e cultural da cidade de Jaguarão durante o período colonial influencia a constituição identitária jaguarense? 2) As relações coloniais entre o século XVII até meados do século XIX são refletidas na sociedade jaguarense contemporânea? 3) As práticas educacionais das escolas municipais de Jaguarão suprem os anseios da sua comunidade e, em especifico, dos sujeitos *outros*? 4) Os alunos fronteiriços uruguaios são acolhidos pelos currículos das escolas municipais de Jaguarão? Como esses sujeitos fronteiriços vivenciam o cotidiano escolar?

Tais perguntas, que orientam o nosso percurso, correspondem, paralelamente, aos seguintes objetivos específicos: apresentar o contexto histórico e cultural da cidade de Jaguarão, tendo em vista a constituição identitária jaguarense a partir do período colonial; investigar as relações coloniais entre o século XVII até meados do século XIX e apontar se elas são refletidas na sociedade jaguarense contemporânea; analisar se as práticas educacionais das Escolas Municipais de Jaguarão suprem os anseios da sua comunidade e, em especifico, dos sujeitos *outros*; examinar como os currículos das escolas municipais de Jaguarão preveem a presença e permanência de alunos fronteiriços uruguaios.

Para alcançar ditos objetivos específicos e, por fim, o objetivo geral, realizamos uma pesquisa qualitativa cuja abordagem metodológica é o estudo de caso que, segundo Yin (2001, p .20) é uma estratégia de pesquisa que "[...] não precisa conter uma interpretação completa ou acurada; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes". Os estudos de caso são desenvolvidos através de casos e projetos que agrupam determinadas especificidades; estas correspondem a determinados tipos de pesquisa e objetos de estudo.

A investigação que aqui apresentamos combinará os Casos Únicos com os Projetos Incorporados[4], visto que focaremos em um único caso que ocorre, especificamente, em regiões de fronteira e o combinaremos com os Projetos Incorporados, dado que envolveremos na unidade de análises a outras subunidades. Nossas unidades de análise se referem a análise documental, pesquisa de campo e, para desenvolvê-las definimos três subunidades que se referem ao percurso metodológico: contextualização, coleta/análise dos dados e cruzamento dos dados.

[4] Apresentaremos as especificidades metodológicas utilizadas no capítulo quatro que é destinado a abordagem metodológica da pesquisa.

A primeira subunidade apresenta um estudo histórico sobre o domínio territorial na região em que hoje se localiza as cidades de Jaguarão e Rio Branco e, a partir desse processo de ocupação, investigaremos como se deram as relações coloniais entre o século XVII até meados do século XIX. Posteriormente, na segunda subunidade, realizaremos uma coleta/análise de dados em que, primeiramente, nos debruçamos sobre os Planos de Educação em âmbito nacional e estadual, e, em específico, sobre o Plano Municipal de Educação de Jaguarão, e posteriormente analisaremos os dados de um questionário, instrumento de análise da pesquisa intitulada "Alienígenas em Escola de Fronteira Gêmea: práticas curriculares em questão", aplicado e elaborado por Ourique e Cardozo (2020)[5].

Na sequência realizamos uma pesquisa de campo nas escolas que participaram da nossa pesquisa, observando os alunos fronteiriços uruguaios durante o seu cotidiano escolar[6]. Para concluir a segunda subunidade, analisamos os Projetos Pedagógicos das escolas devido à sua influência nos currículos escolares. Na última subunidade, realizaremos os cruzamentos de todas as análises realizadas com vistas a verificar se os currículos das escolas preveem a presença e permanência dos alunos e fronteiriços uruguaios.

A dissertação, aqui apresentada, se divide em cinco capítulos. São eles: 1 *A origem de Jaguarão: para além do mito do Jaguarú, as grandes onças brabas*; 2 *A fronteira e os seus sujeitos: indígenas, negros, fronteiriços e a constituição dos outros;* 3 *A caminho de um movimento intercultural: relações e processos outros*; *4 À relatar: percursos metodológicos para a execução da pesquisa;* e, 5 *Por dentro do escola: os currículos e seus diversos atravessamentos.*

Pormenorizadamente, no primeiro capítulo, trataremos sobre o contexto sócio histórico de Jaguarão, iniciando uma exposição dos acordos e tratados realizados por Portugal e Espanha ao longo do século XVII, assim como discorreremos sobre os efeitos dos acordos na Região Sul do Rio Grande do Sul, território que era disputado por portugueses e espanhóis devido às vias fluviais e por ser uma região de fácil controle das guardas, uma vantagem oferecida pelas planícies pampianas. Nesse

[5] Cabe ressaltar que tal pesquisa foi realizada anterior ao nosso ingresso no Programa de Pós-graduação, no entanto, reutilizamos os dados, como forma de mapear as escolas municipais com alunos fronteiriços uruguaios matriculados e quantificar o número de alunos.

[6] Embora seja abordado ao longo do texto, cabe ressaltar que a pesquisa contou com a participação de quatro escolas que serão nomeadas como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. ainda que tragamos alguns aspectos que a caracterizem em termos de estruturação física e didático-pedagógica.

capítulo também trataremos da formação social de Jaguarão e a relação que se instaurou entre portugueses e espanhóis com base na soberania econômica portuguesa em relação à Espanha.

No segundo capítulo, ainda ancorados nos estudos e pesquisas históricas, discutiremos sobre os sujeitos *outros* que viveram em Jaguarão durante o período colonial, sendo eles os indígenas[7], os negros e os espanhóis. Ao longo desse capítulo, daremos enfoque aos sujeitos espanhóis com a intenção de expor que, embora eles não tenham sido escravizados ou dizimados, devido ao poder das estruturas econômicas portuguesas, eles foram colocados em um patamar social e cultural inferior, o que os faz, também, sujeitos *outros* na/da sociedade portuguesa.

Ao longo do terceiro capítulo, embasados nas discussões dos capítulos anteriores. realizaremos uma articulação entre as questões fronteiriças e a escola, focando, sobretudo, as dimensões que envolvem os seus currículos. Nesse capítulo adentraremos nas questões que envolvem os currículos e as escolas de fronteira, especificamente, as que se localizam no nosso campo de pesquisa, o município de Jaguarão, tendo em vista as Leis que permitem a matrícula de fronteiriços uruguaios nessas instituições.

O quarto capítulo se destina a apresentar o percurso metodológico empregado para a realização do estudo, expondo os passos percorridos para operar as unidades de análise documental e pesquisa de campo, além das subunidades, contextualização, coleta/análise de dados e cruzamento dos dados. Aqui, também apresentaremos um estado do conhecimento[8] com teses e dissertações realizadas no campo da educação e que tiveram como pano de fundo as palavras-chave “currículo” e “fronteira”.

No quinto capítulo, realizaremos as análises documentais dos Planos de Educação, questionários e Projetos Pedagógicos, além de descrevermos e analisarmos as observações desenvolvidas nas escolas. Por fim, cruzaremos todos os dados a fim de expor os resultados alcançados e refletir sobre a implementação de um projeto curricular intercultural crítico que, além de prever as especificidades

[7] No decorrer do texto, utilizamos a terminologia indígena, visto que a denominação de índio resultou de um equívoco dos portugueses por acharem que haviam chegado à Índia. Índio é, portanto, um termo colonizado e indígena uma ressignificação; cabe salientar, que outras denominações também são acessadas de modo a se contrapor às influências coloniais. É recorrente o uso da expressão, povos.
[8] De acordo com Romanowiski e Ens (2006), o termo Estado da Arte é o resultado de uma tradução literal do termo em inglês *state of the art,* entretanto, para as autoras, a terminologia Conhecimento daria um sentido mais compreensível para a prática que o conceito propõe.

socioculturais das escolas, visa, uma ação transformadora e descolonizadora a partir de um viés humanizador.

Assim segue,

1 A ORIGEM DE JAGUARÃO: PARA ALÉM DO MITO DO JAGUARÚ

> *Eu vos digo em verdade, que nada sei de maravilhas embora trema ao falar de jaguarões. Talvez eu também seja daqueles que não tenham se dado conta de mistérios, que não guardem lembranças de milagres, que não se animem a comprovar magias. Mas, cada vez que venho aqui, sei que perco um pouco o coração; e que, no entanto, saio redivivo. Por tudo, prefiro contar que me contaram como verdadeiras: os meus Contos de Verdade.*
>
> *Aldyr Schlee. Contos de verdades.*

Os apontamentos que realizamos ao longo deste primeiro capítulo serão basilares para que consigamos entender o contexto histórico e cultural de Jaguarão e algumas influências identitárias dos jaguarenses. Durante nossos escritos, ao tratar da história de Jaguarão e Rio Branco, adotamos a concepção cunhada por Benjamin (1940), a de escovar a história a contrapelo. Em suas teses sobre o conceito de história, o autor aborda que "Fustel de Coulanges recomenda ao historiador interessado em ressuscitar uma época que esqueça de tudo o que sabe sobre fases posteriores da história" (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Benjamin (1994) afirma que ao olhar para história temos que considerar com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. Tal relação, geralmente, se dá com os dominadores que, segundo seus escritos, "[...] participam de um cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinhamos corpos dos que estão prostrados no chão" (BENJAMN, 1994, p. 225). Escovar a história a contrapelo é desprender-se dos relatos dos vencedores e atentar para os oprimidos, os despojos.

Ao olhar para a história de Jaguarão durante o período colonial pelo viés dos grupos oprimidos, vemos que, por ela estar localizada, geograficamente, em uma posição militar estratégica[9], a região se desenvolveu rapidamente, o que resultou em uma grande concentração de sujeitos escravizados nos exércitos, nas fazendas e nos casarões da região urbana.

Este território foi marcado por disputas entre as Coroas Ibéricas, no qual ora parte do Rio Grande do Sul pertencia a Espanha e ora era conquistado por Portugal.

[9] Jaguarão se localiza na região da Pampa, entretanto, era considerada uma localização militar estratégica por estar envolta de cerros e por ser banhada por um rio. Os cerros proporcionavam que os militares pudessem vigiar toda a faixa fronteiriça da zona sul e, o rio proporcionava um contato mais ágil com a base militar, visto que, na época, o transporte fluvial era mais rápido que o terrestre.

Essa relação se assentou sobre tratados, os quais resultaram na demarcação da fronteira entre o exército português e espanhol, atual fronteira entre Jaguarão e Rio Branco.

A fronteira, ao longo do texto, será caracterizada, conforme Behares (2007), a partir de dois construtos confluentes, o primeiro, sócio histórico, que se refere aos acontecimentos históricos que delimitaram os espaços geográficos em que atualmente são definidos como fronteira, por haver um marco divisório político que institui onde acaba os limites de um determinado País, Estado ou Município e onde inicia o limite de outro. O segundo, discursivo, "[...] nos habla de la constitución de identidades nacionales y lingüística que 'bautizan', se apropian y reconstituyen esas regiones en los imaginarios colectivos" (BEHARES, 2007, p. 99)[10]. Para Behares (2007), ele se refere às questões que vão além do político, ou seja, se direcionam para as ocorrências cotidianas nessas regiões para as relações sociais entre os sujeitos de ambos os espaços.

Com relação à fronteira, vemos que durante o período de disputas territoriais se instaura, entre os sujeitos, uma relação dicotômica permeada pelo poder econômico. Nesta, os portugueses eram considerados os superiores, devido à sua economia e o acesso a recursos agrícolas e pecuários que resultaram em uma zona mercantil às margens do Rio Jaguarão e, os espanhóis, por serem economicamente inferiores, com pouco acesso a recursos para sobrevivência, diminuídos quanto à sua cultura, concepção de mundo e conhecimento.

Essa inferioridade atrelada aos sujeitos pode caracterizá-los como sujeitos *outros* devido às diferenças socialmente impostas que os distanciam de determinado padrão social considerado hegemônicos. Conforme Skliar (2003), esses sujeitos *outros* podem ocupar dois lugares, tanto o de privilegiados quanto o de banalizados/diferentes. O primeiro se refere a um sujeito próximo, compreensível, previsível e maleável; o segundo, por sua vez, é um *outro* pensado a partir da exterioridade do sujeito, aquilo que eu/nós não sou/somos é o *outro* (SKLIAR, 2003, p. 41). Aqui, temos como plano de fundo uma fronteira que nasce a partir de disputas territoriais e nos embasaremos na segunda concepção, ou seja, do *outro* ocupando o lugar daquilo que os colonizadores não são, um outro colonial, cuja

[10] "[...] nos fala da constituição de identidades nacionais e linguística que 'bautizan', se apropriam e reconstituem essas regiões nos imaginários coletivos". (BEHARES, 2007, p. 99) (Tradução nossa).

> [...] imagem colonial de um outro, quer dizer, a imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso. (SKLIAR, 2003, p. 42).

Culturalmente os *outros* refletem tudo o que é familiar ao centro, sua função é carregar todos os males e portar todas as falhas sociais para que os binarismos sejam instituídos e os colonizadores, em uma posição enunciativa, possam identifica-los como "tu", se distanciando das suas próprias ansiedades, contradições e irracionalidades. A cultura, segundo Hall (2006, p. 15), pode ser entendida, em um sentido epistemológico, como uma condição à constituição da vida social que se utiliza, sobretudo, de um sistema de significação para dar sentido às coisas e, assim, torná-las sociais devido à semântica atribuída. Em suma, "[a] cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas" (HALL, 2006, p. 15).

A partir desse conceito vemos que, durante o período colonial, e, em tese, até a contemporaneidade, a cultura não gera significados para determinado grupo social ela pode ser desconsiderada por ele. Assim, com base nas relações de identificação dos sujeitos com a/na cultura, Hall (2006), pondera sobre as projeções das identidades culturais que não podem ser definidas por uma ordem biológica, mas, sim, e antes de tudo, por uma ordem social e histórica.

De acordo com os escritos de Bhabha (1998), vemos que os sujeitos não possuem identidades culturais fixas, elas são plásticas e mutáveis, consonantes com a cultura que os representa e os interpela. O filósofo se refere às identidades como algo que "[n]unca é um a priori, nem um produto acabado, ela é apenas um processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade" (BHABHA, 1998, p. 85).

Em uma visão colonial, os sujeitos colonizadores não enxergam os sujeitos colonizados de uma forma total e plena, o sujeito *outro* é silenciado e passível de práticas discriminatórias. Conforme Bhabha (1998, p. 77) "[a] identificação [...] é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem". Embora saibamos de onde vem o sujeito colonizado, retomemos uma questão levantada por Bhabha (1998, p. 147): "Digam-nos por que

vocês, os nativos, estão aí". Para o filósofo o termo território não faz somente alusão a terra, mas, sim, a um lugar de dominação, de poder.

Neste sentido, Haesbaert (2005, s/p) afirma que "[t]erritório, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional 'poder político'. Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais concreto, de dominação, quanto ao poder no sentido mais simbólico, de apropriação". O território, para além de ser geográfico, se associa ao processo de poder, no qual os nativos são afastados e os dominantes se apropriam e ainda se questionam, conforme Bhabha (1998), o que os nativos fazem em seu espaço.

Em Jaguarão, quando os portugueses se apropriaram do território espanhol, esse espaço, para além das disputas entre poderes, tornou-se um território fronteiriço para demarcar não só as diferenças geográficas, mas sociais, culturais e temporais. Ao contrário do que era planejado pelos portugueses, uma fronteira para além de separar e demarcar, "[...] desestabiliza o significado do povo como homogêneo" (BHABHA, 1998, p. 20). Embora a intenção fosse homogeneizar os povos, esse espaço passa a ser um entre-lugar, ou seja, um terreno de estratégias plurais ou individuais "[...] que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação" (BHABHA, 1998, p. 20).

Nas próximas seções, ao longo da apresentação do contexto histórico e cultural da cidade de Jaguarão, vemos como a ideia de fronteira enquanto um marco divisório se desconstrói e as relações sociais passam a formar um espaço heterogêneo marcado por discursos, histórias e diferenças culturais (BHABHA, 1998) um entre-lugar.

1.1 O MITO DE FUNDAÇÃO

Dentre as histórias sobre o mito de fundação da cidade de Jaguarão, a mais conhecida é a *Lenda do Jaguarú*, um monstro, metade tigre e metade peixe que habitava o rio e devorava os pulmões dos guaranis e dos jesuítas, habitantes do extremo sul da Colônia. Segundo as histórias contadas, a lenda foi difundida durante o período colonial e perdura até a atualidade, uma vez que o nome do monstro foi utilizado como inspiração para dar nome ao Rio que delineia a cidade e, mais tarde, passou a designar o município, em si. Sua figura compõe o brasão municipal.

A *Lenda do Jaguarú* possui várias versões e o nome do monstro recebe diferentes grafias conforme as influências culturais que recebe, por exemplo, *Jaguarú*, *Yaguarú*, *Yaguaron*. Entretanto, de modo geral, tanto as versões contadas em Jaguarão quanto as de Rio Branco se referem ao mesmo monstro. Conforme a ficcionalização literária de Schlee (2011),

> Dizem que ali, para lá daquela volta do Jaguarão, lá adiante nas barrancas, viviam as grandes onças brabas – metade tigre, metade peixe – que deram nome ao rio. [...] Houve quem dissesse que tal lenda teria sido inventada em outros tempos pelos jesuítas [...] Houve quem dissesse que lenda não há [...].

Há hipóteses de que a lenda foi criada pelos Jesuítas como forma de fazer alusão aos rituais antropofágicos dos Guaranis, o que, para a moral católica, eram práticas inaceitáveis. A partir do que é escrito por Schlee (2011), no conto *As Grandes Onças Brabas*, vemos que a lenda se configura a partir de uma função social específica, a catequese, uma vez que os jesuítas a (re)criaram para gerar temor entre os indígenas, ao passo que interditavam seus rituais. A lenda, sob esse prisma, assume a ordem de uma representação da ascensão da cultura europeia na região, ato que culminou com a dizimação dos povos originários que ali habitavam.

De acordo com Hall (2006, p. 47), as culturas nacionais são partes essenciais para a constituição da identidade dos sujeitos, constituídas a partir da sua identificação com alguma nação. No caso de Jaguarão, as identidades nacionais estão mais atreladas às origens lusitanas do que a outros povos que ali se fizeram presentes como, por exemplo, indígenas, africanos e espanhóis. Para Hall (2006, p. 51), a cultura nacional está ligada aos símbolos e aos sentidos das histórias contadas sobre a nações e as memórias que conectam passado e presente.

A identificação nacional pode ser expressada por meio do processo de formação do Estado-nação, no qual todos os cidadãos têm algo em comum e compartilham de uma mesma estrutura de poder. Durante o período colonial da América, alguns grupos, que eram considerados indesejados, foram expulsos para que os colonizadores pudessem formar sociedades e instaurar um poder político central sobre a população (QUIJANO, 2005, p. 130). Ainda para o autor,

> [o] processo começa sempre com um poder político central sobre um território e sua população, porque qualquer processo de nacionalização possível só pode ocorrer num espaço dado, ao longo de um prolongado período de tempo. Esse espaço precisa ser mais ou menos estável por um longo período.

> Conseqüentemente, precisa-se de um poder político estável e centralizado. Este espaço é, nesse sentido, necessariamente um espaço de dominação disputado e conquistado a outros rivais. (QUIJANO, 2005, p. 130).

Na região de Jaguarão, por exemplo, após a conquista territorial de Portugal, não houve disputas, o que facultou para que o poder político se estabilizasse e, assim, um projeto de nação fosse implementado. Em vista de seguir esse movimento e discutir a identidade nacional jaguarense, trataremos do período em que a mesorregião do sudeste rio-grandense era uma terra de disputas. Logo, nossas reflexões partem do recorte temporal de 1750, quando Portugal e Espanha firmaram o *Tratado de Madrid*, visando, sobretudo, acordar sobre a dominação dos territórios do "Novo Mundo".

1.2 UM TERRITÓRIO DISPUTADO QUE SE TORNOU GUARDA, PASSOU A FREGUESIA, VILA E FOI ELEVADO Á CIDADE

Historicamente, o território jaguarense integra o Brasil devido à invasão das terras de domínio Espanhol pelo exército Português. Tal invasão, dentre as disputas travadas entre as coroas Ibéricas, resultou em um acordo, assinado em 1801, estabelecendo que o rio, hoje chamado de Rio Jaguarão, seria o marco de fronteira entre os domínios de Portugal e Espanha.

Em 1750, as coroas Ibéricas firmaram um acordo para definir os limites das colônias localizadas na América do Sul, pondo fim ao Tratado de Tordesilhas e às disputas territoriais, o *Tratado de Madrid*. Nesse tratado, Portugal cedeu à coroa espanhola a região de *Colonia del Sacramento* e, em contrapartida, recebeu parte do estado do Rio Grande do Sul e alguns territórios ocupados pelas missões jesuíticas espanholas.

Entretanto, após a assinatura do tratado, as disputas territoriais seguiram, pois Portugal ainda queria o domínio da região de *Colonia del Sacramento* e, também, tentava ocupar a Ilha de Santa Catarina. Dadas essas disputas, em 1777 foi proposto e assinado o Tratado de Santo Ildefonso que reordenava a posse das terras de ambas as coroas, cedendo a região de *Colonia del Sacramento*, as missões da margem esquerda do rio Uruguay e a soberania do Rio da Prata para a coroa espanhola e a coroa portuguesa restituía o domínio da Ilha de Santa Catarina e parte do Rio Grande do Sul (FRANCO, 1980).

Conforme o novo Tratado, segundo Franco (1980), o território de Jaguarão, estendendo-se à Arroio Grande e Herval, chamado, na época, de Serrito[11], fazia parte do domínio espanhol, entretanto, esta faixa territorial era movente: ora portugueses avançavam para dominar e ora recuavam. Como o poder expansionista do exército português era mais forte que o espanhol, Portugal, por volta de 1789, desrespeitando os Tratados, começou a conceder sesmarias em direção à região sul do Rio Piratini, Rio Jaguarão e Lagoa Merín, ou seja, em direção ao Serrito. As sesmarias eram terras concedidas pelo governo português, principalmente, a comandantes, graduados e praças da guarda do Serrito que realizavam em suas estâncias práticas agrícolas, pastoris, mercantis e charqueadas (FRANCO, 1980, p. 11). Com essas concessões, os portugueses conseguiram povoar a região e fragilizar os domínios espanhóis.

As sedes das bases militares espanholas se localizavam mais próximas de Montevideo o que resultava no enfraquecimento da guarda que habitava as regiões do Serrito. Os soldados alocados nessa região tinham poucos recursos para reagir aos avanços do exército português e para combater a concessão das sesmarias. Percebendo essas deficiências, juntamente com a capitania do Rio Grande, os portugueses aproveitaram para expandir o seu domínio em direção ao Serrito constituindo, conforme Franco (1980, p. 16), uma fronteira viva em constante confronto expansionista.

Em 1801, na Europa, após Portugal perder uma batalha contra a Espanha, se estabelece uma expansão decisiva dos domínios portugueses. Foram, então, conquistados os territórios das Missões, da linha que demarca a fronteira oeste, o Taim, a região do Chuí e foi fixada a divisa de Jaguarão (FRANCO, 1980, p. 17).

Não bastando a conquista do território em que, hoje, se situa a cidade de Jaguarão, no decorrer do ano de 1801, as tropas portuguesas, comandadas pelo Coronel Manoel Marques de Souza, foram além e conquistaram Cerro Largo. De acordo com Forte (*apud* FRANCO, 1980, p. 20), cerca de quinhentos homens armados defendiam o território oriental, mas após meia hora de artilharia, a fortaleza espanhola arriou a sua bandeira. Posterior a essa conquista, o Coronel voltou para a sede localizada em Rio Grande e permitiu que todos os animais da área fossem confiscados, mas nenhum morador poderia sofrer qualquer tipo de violência.

[11] Durante a contextualização histórica, utilizamos o termo Serrito, pois seguimos a grafia que era utilizada na época. Mesmo o termo englobando outros dois territórios, ao decorrer do texto nos referimos ao Serrito como espaço que hoje se localiza o município de Jaguarão.

O exército espanhol recuou para Melo, mas, segundo uma correspondência enviada pelo Coronel Manuel Marques de Souza, após 10 dias, uma tropa com cerca de três mil homens liderados pelo Marquês de Sobremonte, voltou a Cerro Largo para reivindicar as terras tomadas (FRANCO, 1980, p. 21). A chegada dos espanhóis causou um grande pânico na região, inclusive na sede em Rio Grande e, frente a essa situação, o exército português recuou de Cerro Largo e se fixou na linha divisória do Serrito, queimando as guardas espanholas que haviam sido construídas na região. Os portugueses mantiveram o nome da guarda que era utilizada pelos espanhóis, Guarda do Serrito. Cabe salientar que mesmo essa região sendo muito extensa, a população que se formaria com o passar dos anos habitara, sobretudo, o território que, atualmente, se localiza a cidade de Jaguarão, Arroio Grande e Herval.

Após os conflitos, com o objetivo de manter a “paz” entre as duas Coroas, segundo os escritos de Franco (1980), o Coronel Manoel Marques de Souza envia uma correspondência ao Marquês de Sobremonte e justifica que o avanço/posse do território jaguarense se deu como forma de proporcionar meios para que os soldados lusitanos fossem assistidos, visto que havia um grande número de doentes e o local em que o acampamento dos portugueses se encontrava era de difícil acesso para as carretas. Em contrapartida, a formação de um acampamento às margens do rio, facilitaria a chegada de mantimentos e medicamentos, pois poderiam ser enviados por iates, além do local fornecer maior comodidade para os cavalos e animais.

Como resultado, em 1802, o comandante espanhol aceitou o pedido do Coronel e, desde então, a linha de fronteira do Serrito foi “respeitada”, firmando-se, segundo os escritos de Franco (1980, p. 24), um tratado informal visando o equilíbrio de ambas as forças para manter a guarda de divisa. Por fim, conforme relatório enviado escrito pelo Coronel Manoel Marques de Souza,

> [v]ou participar a V. Sa. [...] decampei da margem do Jaguarão-Chico com o destacamento de Dragões e as quatro companhias da Legião para este lugar denominado do Serrito na margem do Jaguarão, aonde espero fazer cessar a grande despesa de carne e facilitar os transportes para moniciar a dita tropa. (SOUZA apud FRANCO, 1980, p. 26).

Posterior a esses acordos, a partir de 1802, as disputas territoriais foram amenizadas e segundo correspondência escrita pelo Coronel Manoel Marques de

Souza, os militares saíram do local chamado Jaguarão Chico[12] e se fixaram no Serrito, às margens do Rio Jaguarão, onde era esperado que o acesso ao transporte, à comida e as comunicações com a sede localizada no Rio Grande fossem facilitadas (SOUZA *apud* FRANCO, 1980, p. 26). A guarda era composta por volta de 260 homens que constituíram a base inicial da povoação do Serrito protegendo, principalmente, a região de Jaguarão, visto que o rio era o meio mais eficaz de comunicação com a sede.

Após a guarda estar instalada, deu-se início à expansão econômica da região devido à concessão das sesmarias e o crescimento das estâncias. De acordo com Franco (1980, p. 37), a expansão da região do Serrito foi rápida e gerou economia para a região, ao contrário das terras ocupadas pelos espanhóis.

Dado o fim das disputas territoriais e os avanços econômicos em ambos os lados da fronteira, o Serrito cresceu e as primeiras casas foram sendo construídas, havendo a concessão de lotes e deferimento de terrenos até 1813. Salientamos que em 1809, segundo Franco (1980, p. 43), o príncipe Dom João doa a Estância Real do Serrito à Baronesa de Magé, impedindo que mais sesmarias e terrenos fossem cedidos, uma vez que de pronto, por volta de 1811, ela requereu o direito de suas terras, exigindo que os “intrusos” fossem retirados.

Nesse ínterim, a Baronesa de Magé enviou um representante para realizar um relatório de como era o povoado do Serrito, o que nos permite saber que, além dos soldados e oficiais da Guarda haviam 32 casas. Tal crescimento se justifica por muitas moradias serem destinadas a práticas mercantis que abasteciam não só os portugueses, mas também os sujeitos que viviam no lado oriental da fronteira (FRANCO, 1980, p. 39).

Podemos considerar que as práticas mercantis que englobam ambos os lados da fronteira indicam os primeiros registros de relações fronteiriças e, para além, podem ser consideradas como os primeiros contrabandos internacionais da região, uma vez que as negociações não eram legalizadas. Na atualidade, o contrabando se configura como crime contra a administração pública. Conforme disposto no art. 334 do Código Penal, os atos considerados como contrabando são: venda, exposição para venda, manter mercadorias internacionais em depósitos, atividade comercial ou

[12] Jaguarão Chico é um distrito do município de Herval que possui cerca de 300 habitantes.

industrial de mercadorias estrangeiras que foram introduzidas no Brasil clandestinamente ou importadas de forma fraudulenta (BRASIL, 1998).

Como vemos, no decorrer dos anos, as políticas contra as práticas de contrabando foram acentuadas e, a partir de 1940, configuram crime, conforme consta no Código Penal brasileiro. Por volta de 1811, para impedir que os espanhóis cruzassem a fronteira para comprar mercadorias, foram instauradas algumas determinações. De acordo com Franco (1980, p.39), o Brigadeiro Manuel Marques de Souza envia uma correspondência para seus superiores informando o seguinte:

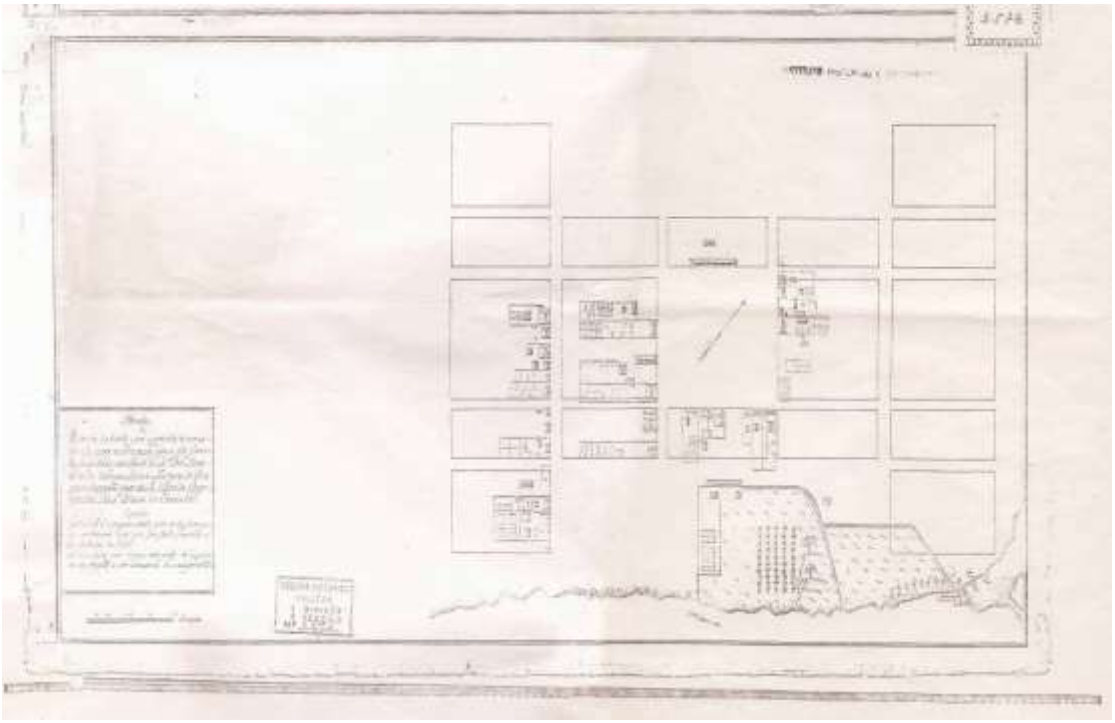
> Em observância da ordem de V. Exa., que pessoalmente recebi, vou de um modo mais submisso informar a V. Exa. Sobre o relato no requerimento do negociante Francisco José Rodrigues Fontes que tem negociado interinamente na Guarda da Fronteira denominada do Jaguaroam (sic) onde tem sido tolerado. Naquela Guarda não se tem consentido formar Povoação, por ser sobre o rio que divide os limites, muito imediato à guarda espanhola, e por isso muito exposto o lugar; unicamente se conservam os vivandeiros estabelecidos para fornecer a tropa. Outra qualidade de negócios causa ciúmes aos espanhóis, e arguém aos comandantes de serem consentidos de se fazer ali negócio clandestino. (SOUZA, 1810, *apud* FRANCO, 1980, p. 39).

Diante da correspondência apresentada acima, vemos que as práticas de contrabando são praticadas nas fronteiras desde o início das demarcações territoriais. Como os espanhóis foram saqueados pelos portugueses durante a invasão em 1801, o seu desenvolvimento foi mais lento, devido à falta de animais para alavancar a produção agrícola e pecuária. Logo, se fazia necessário negociar com os habitantes do Serrito.

Com o acesso facilitado às vias fluviais e o fluxo econômico acentuado, a Guarda do Serrito, em 1812, tornou-se Freguesia do Espírito Santo do Cerrito de Jaguarão. Duas décadas depois, em 1832, foi elevada à vila recebendo o nome de Vila do Espirito Santo do Cerrito e, em 1855, foi elevada à cidade com o nome de Jaguarão. De acordo com Neutzling (*et al*., 2010, p. 11), a formação de freguesia se deu por haver um desenvolvimento predominantemente comercial na região com o enfoque em produtos pecuários, cuja influência ainda é marcante.

Em 1815, após o Serrito se tornar freguesia, foi solicitado um “Plano Urbanístico” para definir os limites da área reservada para população (FRANCO, 1980, p. 48), conforme podemos observar na imagem a seguir:

Figura 1 - Plano Urbanístico de Jaguarão elaborado em 1815 pelo engenheiro João Vieira de Carvalho



Fonte: Dossiê de Tombamento de Jaguarão, 2010, p. 96.

Em interpretação sobre a planta, Franco (1980, p. 49), afirma que a região que concentrava maior número de população se situava nas proximidades da atual área central do município, ou seja, em torno da Praça Militar, atual Praça Doutor Alcides Marques, localizada cerca de 500 metros do Rio Jaguarão, principal meio de acesso à cidade na época.

A orla do rio, na época, abrigava a Praça do Comércio ou do Desembarque, atual Praça do Mercado Público ou Praça das Figueiras. Nessa região central, na atualidade, se localiza a zona de maior fluxo comercial e social da cidade, uma vez que durante os finais de semana, por exemplo, é na Praça Doutor Alcides Marques que os jaguarenses e fronteiriços uruguaios se reúnem para realizar atividades de lazer e sociabilidade.

Em consonância com o período de crescimento econômico da região, por volta de 1810, o Uruguay começa a passar por um movimento de independência e recebe auxílio do Exército Pacífico Português contra um grupo que lutava ao lado de José Gervasio Artigas pela independência uruguaia (NEUTZLING, 2010, p. 29). No Uruguay, Artigas é considerado um herói nacional por ter conduzido um movimento

popular que reuniu escravizados libertos, indígenas e a população rural em busca do autogoverno.

> Entre 1814 e 1817, Artigas governou a Província da Banda Oriental e implementou um Ordenamento Agrário que distribuiu lotes de terras para a população mais pobre, seguindo um espírito igualitário que deixaria profundas raízes na sociedade uruguaia. Artigas também libertou os escravos e garantiu que seria concedida a liberdade para qualquer escravo fugido que alcançasse a Província. (LEOTTA; FERREIRA, 2011, p. 06).

Durante o seu governo, em 1815, Artigas juntou forças para tomar Montevidéu da coroa espanhola e, assim, inicia uma revolta pela independência do Uruguay. Em meados de 1816, Dom João VI, Rei do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, decide enviar militares ao Uruguay com o objetivo de invadir Cerro Largo e o forte de Santa Teresa. Na ocasião, são encerradas as comunicações entre as fronteiras para evitar ameaças do movimento a favor da independência uruguaia, o movimento artiguista. No ano de 1817, as tropas luso-brasileiras iniciaram uma nova etapa política na Província Oriental e, ao final de 1820, aconteceu a última batalha, quando as tropas espanholas foram derrotadas (NEUTZLING, 2010, p. 30).

Durante esse período, a região fronteiriça do lado português, seguindo as ordens do Rei Dom João VI, em tese, se isolaram de qualquer contato com o lado espanhol da fronteira, visto que haviam ameaças de contra-ataque. Em contrapartida, há registros de uma correspondência escrita pelo Coronel Antônio Pinto da Costa que, dentre os relatos, informa que “[...] tão frequente passarem todos os dias soldados da guarda de Redondo (sic) e vizinhos a comprar o que necessitam” (PINTO apud FRANCO, 1980, p. 69). Dado o exposto, vemos que os cidadãos, mesmo em tempos de conflito, não permaneceram estanques e obedientes aos mandatos Reais, as trocas sociais entre as fronteiras persistiu.

Com o fim dos conflitos, Lopez relata que,

> [...] a partir de 1821 a ocupação foi intensificada por parte de oficiais, soldados e povoadores sul-rio-grandenses, e o território uruguaio passou a sofrer uma forte influência social, cultural e econômica brasileira, com a formação de extensas estâncias, predomínio da mão-de-obra escravizada e vinculações comerciais diretas com os centros charqueadores do Rio Grande do Sul.
> Nesse período foi estabelecida outra delimitação entre o Rio Grande do Sul e a Cisplatina, “[...] ficando toda a margem ocidental da lagoa Mirim, na distância de dois tiros de canhão para dentro, a pertencer ao Rio Grande.”
> Nesta região foram fixadas guardas, e os fazendeiros ali instalados vendiam o gado sem restrições entre o Rio Grande do Sul e a Província Cisplatina, pois apesar de haverem sido fixadas tarifas de exportação sobre o valor do

> gado de corte, os que possuíam propriedades nas duas províncias alegavam se tratar de gado de cria e o transferia livremente de um lado para o outro. (LOPEZ *apud* NEUTZLING, 2010, p. 31).

As estâncias, nessa época, estavam em constante crescimento, o que corroborava para o movimento mercantil na região, mas, no Uruguay, havia um movimento contrário a essas ocupações "binacionais". Por conta disso, em 1825 foram realizadas ações para que o Uruguay fosse independente e, em 1828, foi assinado um "Tratado Preliminar de Paz", reconhecendo a independência do país.

Mesmo com a independência do Uruguay, as relações fronteiriças, em tese, seguiam se sobrepondo aos mandatos, tratados e regras, pois muitos habitantes do Serrito seguiram com suas estâncias em ambos os países. A exemplo, em 1889, quando o Serrito já era considerado cidade, realizou-se um anuário estatístico da *República Oriental del Uruguay*, no qual consta uma predominância de brasileiros proprietários de estâncias nos departamentos localizados ao norte e leste do país. No Departamento de Cerro Largo, por exemplo, conforme tabela apresentada por Franco (2001, p. 15), havia 1.029 proprietários de terras uruguaios e 1.134 proprietários de terras com brasileiros.

O crescimento e expansão das estâncias e das charqueadas eram um atrativo para os mercantilistas, uma vez que tais atividades proporcionavam um giro monetário: para muitos, a cidade estar localizada em uma zona de fronteira também possibilitava prosperidade econômica. Conforme relata Neutzling, (2010, p. 115)

> [m]esmo diante das dificuldades, a vocação comércio (legal e ilegal) da cidade permanecia. Ao fim dos conflitos a Câmara recebeu vários requerimentos solicitando autorização para a abertura de casas de negócios e oficinas, principalmente nas proximidades do Rio Jaguarão, que desde cedo se configurou como a principal área comercial da cidade. Entretanto essa localização preocupava os vereadores, pois facilitava o contrabando. Assim, na reunião de três de março de 1845 ficou decidido pela não autorização de estabelecimentos comerciais nessa área, devendo o comércio ser recuado duas léguas (13.200m) em direção ao centro. Os fiscais e juízes de paz dos distritos deveriam fiscalizar a fronteira, podendo, inclusive, multar os negociantes que desobedecessem a essas determinações. Mas se por um lado essa medida ajudou a direcionar o crescimento da cidade para o lado oposto ao rio, também contribuiu para fortalecer o contrabando e o comércio irregular, que continuou acontecendo.

Uma das maneiras encontradas para "frear" o contrabando e intimidar a travessia de estrangeiros foi a construção de um novo presídio, pois, segundo relata Neutzling (2010, p. 118), havia registros de vários roubos de gado na área rural e um

intenso comércio ilegal. Logo, com um presídio as ações judiciais seriam facilitadas, sem depender, diretamente, de ordens da sede do Rio Grande.

O Serrito teve um crescimento muito rápido e próspero e, mesmo sendo o décimo sétimo território localizado no Rio Grande do Sul a ser elevado a Vila, foi um dos primeiros a ser elevado a cidade, em 03 de setembro de 1855. Uma das justificativas para tal feito, se deu pelo grande número de habitantes, economia, comunicação e civilidade (MARTINS, 2002, p. 119). Cabe salientar que o fator da civilidade se atrelava à grande quantidade de sujeitos escravizados que, em tese, pressupunha uma sociedade com um alto poder econômico.

Segundo dados levantados antes de Jaguarão ser elevado a Vila, sua população perfazia um total de 5.457 habitantes, cerca de um quinto da população atual, 28.230 (IBGE, 2016), considerando, nesse número, homens, mulheres, crianças, estrangeiros e escravizados. Conforme Franco (1980, p. 94), em 22 de novembro de 1833 foi realizado um mapa geral da Vila, no qual foi discriminado o quantitativo de habitantes. Abaixo segue um quadro com o mapa geral descriminado, tendo por base os dados apontados por Franco (1980).

Tabela 1: Quantitativo do número de habitantes de Jaguarão em 1833

Pessoas Brancas				
Nacionalidade	Gênero	Número	Subtotal	Total
Luso-brasileiros	Masculino	1.403		
Luso-brasileiros	Feminino	1.317	2.720	
Estrangeiros	Masculino	93		
Estrangeiros	Feminino	43	136	2.856
Pessoas Negras				
Situação	Gênero	Número	Subtotal	
Escravizados	Masculino	1.633		
Escravizados	Feminino	898	2.531	
Livres	Masculino	36		
Livres	Feminino	34	70	2.601
Total geral				**5.457**

A partir dos números apresentados, depreendemos que a quantidade de escravizados era pouco menor que a quantidade de brancos, representando nas charqueadas a força de trabalho. Ademais, o número de escravizados de gênero masculino supera o número de homens brancos. De acordo com Franco (2001, p. 35), segundo os livros de registros feitos pelo Padre Felisberto de Farias Santos, a primeira criança do sexo masculino a nascer no Serrito foi um negro, no ano de 1803, de nome Roberto, filho de Ana Rosa, africana liberta pertencente à Nação Mina. A escravização e o tráfico no Serrito/Jaguarão sempre tiveram muita força.

Referente aos estrangeiros, conforme Franco (1980, p. 96), existiam registros de sujeitos vindos de Montevideo, Espanha, Ilhas Canárias e Paraguai. Ainda, para Franco,

> [t]oda essa população de procedências diversas misturou-se intensamente sem maiores restrições, salvo talvez com referência aos negros. Pela condição da guarda fronteiriça, porto fluvial e empório de comércio, assinalou-se Jaguarão por ter tido sempre uma considerável população flutuante, donde resultava uma tendência exogâmica muito acentuada. Outrossim, nada impediu que, ao longo dos anos, se verificassem ligações intensas e profundas entre o grupo étnico brasileiro e os vizinhos uruguaios. (FRANCO, 1980, p. 97).

Ao longo dos séculos, até a atualidade, a fronteira entre Jaguarão e Rio Branco segue, contraditoriamente, um palco de disputas e de relações amistosas. Agora, de uma forma mais fluida, os cidadãos de ambos os municípios cruzam a fronteira diariamente para desempenhar suas atividades, o que resulta em uma maior incidência de relações sociais inter-fronteiriças. Com relação aos governos, Brasil e Uruguay, ainda sustentam práticas que, por um lado, visam políticas binacionais e, por outro, visam a promoção de uma cultura nacional e hegemônica. Abaixo um mapa atual do município.

Figura 2: Imagem aérea atual do município de Jaguarão

Fonte: Bairros de Jaguarão, 2019.

A fronteira que nos propomos investigar, para além das relações de disputa de poder entre Portugal e Espanha, também é marcada pela dominação das terras que eram habitadas pelos indígenas e, posteriormente, devido ao crescimento econômico, a exploração de escravizados. Tal cenário revela a forma como as desigualdades estão aí presentes, fato que nos leva a compreender o modo como, ao longo da história, tais posições hierárquicas foram se (re)arranjando e , também, como os espaços, tais como a escola, colocam-se frente às diversidades/diferenças, muitas vezes, negligenciando potentes aparatos pedagógicos e emancipatórios construídos, cotidianamente, por estes grupos que até hoje resistem a violentos processos que oscilam entre a invisibilidade e tentativas de extermínios físicos ou culturais.

2 A FRONTEIRA E OS SEUS SUJEITOS: INDÍGENAS, NEGROS E FRONTEIRIÇOS

Asvés
toi lembrando la tristeza
que había en mi tierra
y las palabra van saliendo
una arriba de otra
intreveradas.
Hay días
que intento inderesar ellas
mas no puedo
impesan a perder el olor
a quedar seim vida
puro oso sin carne morrendo
en mis cuaderno.

Fabián Severo. Noite Nu Norte.

Para além da retomada histórica que realizamos em nossa primeira seção, também se faz necessário pensar sobre a constituição dos sujeitos que habitam o espaço fronteiriço e as relações que são instauradas entre eles. Isto tendo em vista, a hegemonia da cultura e a identidade europeia portuguesa em relação aos indígenas, negros escravizados e todos os outros que se construíram a partir desse processo.

Anterior ao período que relatamos (1750 a 1833), logo que o Tratado de Tordesilhas foi assinado, as terras em que, hoje, se situa o Rio Grande do Sul eram habitadas por três grupos de indígenas, sendo eles: os Tupi-Guaranis, incluindo os Tapes, os Carijós, os Caaguas, os Guaianás e os Arachanes, os Gês, considerando os Botocudos, Bugres, Caingangs e Coroados (NEUTZLING *et al*, 2010, p. 15)[13]. Já na Região Platina, conforme Neutzling (*et al*, 2010, p. 15), viviam os Charruas, os Minuanos, os Guaranis e os Guenoas, especificamente na região de Jaguarão-Rio branco, viviam povos Guaicurus e Tupi-Guaranis.

Os indígenas, no Brasil, foram, primeiramente, catequizados pelos Jesuítas, como forma “civilizatória”. Alegava-se que eram bárbaros, sem alma e não-humanos (RÜDIGER, 1965). Por volta de 1620, como forma de obter um maior quantitativo de mão de obra escravizada, os bandeirantes começaram a atacar as missões jesuíticas para capturar os indígenas, o que acarretou na sua fuga, juntamente com os missionários, para o território que, hoje, compreende ao Rio Grande do Sul e, posteriormente, partiram em direção à Região do Prata.

[13] Na atualidade, os indígenas ainda são invisibilizados e quando são mencionados nas escolas, a alusão é carregada de estereótipos. Os indígenas no país vivem, permanentemente, em risco de perder direitos e ameaçados por dos latifundiários, mineradoras, usinas e indústrias (GOUSSINSKY, 2017).

Dado o início da escravização desses sujeitos, por volta de 1753, após os Jesuítas serem expulsos do Brasil por imporem um modelo de colonização contrário ao da coroa portuguesa, o Tenente-General Gomes Freire chega em Rio Grande com o intento de subtrair a influência dos Jesuítas sobre os indígenas. Segundo Rüdiger (1965, p. 25), uma das medidas tomadas foi a cedência de algumas terras para que eles formassem aldeias, recebendo orientações para desenvolver atividades agrícolas de subsistência.

Após reunir um grande número de indígenas na região, incluindo indígenas que vinham do Uruguay, o Governo do Rio de Janeiro adota, primeiramente, um caráter paternalista, ofertando meios de sobrevivência para esses sujeitos. Pouco tempo depois, como forma de utilizá-los para gerar lucro à coroa e diminuir os gastos, foi autorizado que os indígenas que tivessem capacidade para trabalhar, sujeitos na faixa etária entre 13 a 60 anos, poderiam ser alugados por homens brancos, desde que fossem cumpridas as cláusulas salariais e os acordos fossem autorizados pelo Governador (RÜDIGER, 1965, p. 31). Segundo Rüdiger (1965), tais medidas foram adotadas, pois durante o tempo de paternidade do Governo Português se constatou que eles eram “incapazes” de se governar.

> Como os guaranís não tinham capacidade para se governar nem disporem adequadamente do dinheiro ganho, era preciso supervisionar o emprêgo dos salários fazendo-os aplicar em produtos realmente úteis e necessários. Cabia ao Comandante mandar a relação de todos os índios alugados, no comêço de cada ano, ao Governador, especificando o pagamento contratado, que não poderia atrasar-se por parte dos contratantes. Não se permitia ocultar índios, em hipótese alguma. (RÜDIGER, 1965, p. 31).

Essa providência permitia que a Coroa portuguesa se isentasse de ampará-los, visto que eles receberiam um “salário” e, com isso, poderiam comprar sementes para plantar nas suas aldeias e se auto sustentarem. Como consequência, já que estavam recebendo dinheiro para realizar suas pequenas plantações, seriam obrigados a pagar um dízimo em forma de produtos agrícolas plantados, como trigo, mandioca, feijão, milho e algodão, sob a quantidade de grãos que fossem colhidos, gerando lucro aos portugueses (RÜDIGER, 1965, p. 31).

A partir de um olhar histórico colonizador, as medidas de autossustentação das aldeias indígenas falharam, o que resultou no “fracasso” da experiência de colonização e aculturação desses povos. A partir desse histórico, ao contrário de visão histórica de Rüdiger (1965), cremos que os indígenas, ao se contraporem e resistirem

ao modelo colonial venceram os portugueses e lograram manter a sua cultura. Vitória temporária, uma vez que, aquele que resiste, na visão do colonizador, deve ser eliminado.

Encontramos poucos registros sobre as atividades indígenas e sobre o seu processo de catequização na região do Prata, entretanto, embasados em Rüdiger (1965), podemos refletir sobre a tentativa de sua colonização a partir da distinção de duas vertentes: a primeira, de modo paternal, na qual o Governo ofereceu terras visando o desmantelamento das missões Jesuíticas espanholas e a expansão do território português; e a segunda, como modo de pagar o tempo de paternidade, no qual os indígenas foram utilizados como mercadoria, podendo ser alugados por homens brancos, e com o dinheiro do aluguel eram obrigados a comprar sementes para plantar e repassar uma generosa quantia de produção à Coroa, ou seja, um meio de exploração (RÜDIGER, 1965).

Diferentemente do processo da colonização indígena, os negros, vindos da África, eram desembarcados no Brasil com o objetivo de servir a quem os comprasse. Como vimos, o processo de colonização indígena passou por um período de paternalização, no qual o Governo “ajudava” tais sujeitos com meios para garantir a sua sobrevivência, distintamente dos negros que foram trazidos apenas com o objetivo de trabalhar, “[...] empenhando o braço, as energias, o sangue, a liberdade, a vida” (BENTO, 1976, p. 01). No Brasil, eles nunca foram imigrantes, e sua figura sempre remeteu ao trabalho como forma de gerar riqueza, prosperidade e desenvolvimento econômico para os seus senhores e para a Nação (BENTO, 1976, p. 01).

Os sujeitos trazidos eram oriundos de Angola, Cabinda, Malimba, São Paulo e Benguela, locais que eram considerados a Costa do Ouro da África, por fornecerem os melhores escravizados (BENTO, 1976, p. 42). A grande maioria era transportada por traficantes e eram trocados por diversos utensílios. Conforme Bento (1976, p. 42), eram oferecidos ferro em barra, aguardente, fumo, pólvora, fuzis, sabres, quinquilharias, facas, ferramentas, pregos e etc. A exemplo,

> [v]iu-se no Congo um pai trocar seus filhos por um traje velho de teatro, de cor viva e cheio de bordados. Tendo em vista o precedente, o diretor do Teatro Real do Rio de Janeiro, homem de recursos, confiava, às vezes, a um capitão de navio negreiro os restos de trajes para serem trocados por escravos. (BENTO, 1976, p. 43).

De acordo com Bento (1976), de início, os navios que partiam para o Brasil continham por volta de 1500 escravizados e, após 2 meses, quando chegavam ao seu destino, eram desembarcados cerca de 300 a 400, ou seja, quase três quartos faleciam no caminho devido a condições insalubres. Devido às perdas, o preço dos escravizados aumentava para que os traficantes não tivessem prejuízo. Ao longo do tempo, com vistas a aumentar os lucros, resolve-se traficar menos negros permitindo-lhes subir ao convés, sempre acorrentados, para respirar e praticar exercícios. Em contrapartida, eram proibidos de demonstrar tristeza, pois isso poderia ser sinal de alguma doença e, caso acontecesse, eram chicoteados ou mortos (BENTO, 1976, p. 44).

Bento (1976) assinala que, somente no ano de 1828, cerca de 430.601 escravizados foram traficados da África para o Brasil e, nos primeiros meses de 1829, cerca de 23.315. Tais números justificam a vasta presença de sujeitos negros nas tropas portuguesas e na formação das primeiras vilas, superando o número de sujeitos brancos. Segundo dados publicados na revista Exame (2018), o Brasil é considerado como um dos países que mais usufruiu do tráfico negreiro e, consequentemente, se constitui hoje como o segundo país com maior contingente populacional negro do mundo, logo após da Nigéria.

No Rio Grande de Sul, conforme Bento (1976, p. 49), os primeiros registros de sujeitos negros escravizados aparecem durante a exploração do território, integrando o exército português e, por volta de 1626, juntamente com os bandeirantes, durante as perseguições realizadas aos jesuítas e aos indígenas. No decorrer do período colonial, segundo Bento (1976, p. 22), a maior concentração de sujeitos negros escravizados estava nos territórios em que, hoje, se localizam as cidades de Jaguarão, Pelotas, Triunfo e Taquari, sobretudo por conta das charqueadas, na região de Osório, Porto Alegre, Rio Grande e São José do Norte, devido aos seus acessos fluviais e às plantações de cana-de-açúcar, e em Canguçu e Piratini, por conta das atividades agrícolas. Esses sujeitos serviam como força de trabalho que movimentava a economia da região.

> No Rio Grande do Sul poderíamos dizer que foi o Negro quem representou a técnica e a energia que acionaram, por mais de um século, as indústrias do charque no Rio Grande do Sul, a principal riqueza dessa unidade da Federação, até o advento dos frigoríficos. Indústria, onde o Negro se fez presente, seja nas estâncias como técnico no manejo do gado vacum, seja nas charqueadas, em todas s fases do preparo do charque, produto destinado

> a ser consumido basicamente, no mercado nacional e internacional, por grandes concentrações de escravos. (BENTO, 1976, p. 23).

A partir de 1850 era comum a distinção entre os "tipos" de donos de escravizados, dividindo-os em pequenos proprietários, para os que possuíam até 9 escravizados, médios proprietários, de 10 a 19 escravizados, e os grandes proprietários, geralmente donos de estâncias, que detinham posse de 20 ou mais escravizados. Em um estudo realizado por Bom (2017), indica-se que no Rio grande do Sul o padrão de sujeitos donos de escravizados era o de pequenos proprietários e, seguindo essa prerrogativa, o pesquisador aponta que em Jaguarão também havia o predomínio dessa categoria. De maneira detalhada, Bom (2017) apresenta um mapeamento utilizando como fonte os Catálogos Seletivos Documentos da Escravidão[14]:

> [...] os pequenos proprietários, 240 inventariados, 81,1%, continham 993 escravizados, 50%. Os médios, 39 inventariados, 13,2%, possuíam 530 negros escravizados, 26,7%. Entre os grandes, 17 proprietários, 5,7%, estavam com 461 escravizados arrolados em seus bens, 23,3%. Os dados apontam para uma grande parte de senhores com metade dos escravizados, e mesmo que, médios e grandes senhores detivessem um número significativo de trabalhadores escravizados, saltam aos olhos a representatividade de pequenos grupos de escravizados. (BOM, 2017, s/p).

Com base nesses dados, vemos que a maior concentração de escravizados se vincula aos pequenos proprietários, perfazendo um total de 993 sujeitos. Tal fato, hipoteticamente, poderia ser uma forma de ostentação em comparação aos grandes proprietários, de modo que mesmo com uma quantidade menor de bens, tais sujeitos poderiam manter um certo número de sujeitos escravizados e, assim, demonstrar que também detinham poder.

Por volta de 1864, devido ao crescimento contínuo do território de Jaguarão, a Praça do Comércio ganhou um novo espaço destinado à comercialização, o Mercado Público. Essa construção foi planejada visando a expansão e melhoramento das atividades portuárias e circulação de mercado. Segundo Lima (2015), dentre as mercadorias desembarcadas e comercializadas, pode-se incluir "[...] os africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil, sujeitos que estavam às

[14] O Dito documento integra um projeto que objetiva "elaborar estudos e instrumentos de pesquisa, a partir do arranjo e da descrição documental" (RIO GRANDE DO SUL, 2006). O mapeamento foi realizado tendo como base 296 inventários de proprietários de estâncias localizadas em Jaguarão.

amplas transações comerciais - compra e venda, aluguel, penhora, etc., relações comumente estabelecidas no período" (LIMA, 2015, p. 76).

Lima (2015), relata, ainda, ancorada em histórias orais de antigos moradores da cidade, que os sujeitos escravizados, após serem desembarcados, eram postos acorrentados nas figueiras localizadas em uma praça ao lado do Mercado Público para serem comercializados.

> [...] os moradores mais antigos da cidade apontam as correntes incrustadas nos troncos das centenárias figueiras, que ainda hoje existem na "Praça do Comércio", como vestígios da comercialização de negros cativos em via pública. Ainda que não tenha sido possível comprovar historicamente a associação dos artefatos a esta finalidade, pode-se afirmar que a população jaguarense, incluindo-se os guias turísticos locais, representa essas correntes, em suas narrativas, como "provas" do comércio de escravos. (LIMA, 2015, p. 76 – 77).

Além dessa comercialização em via pública, há registros de compra e venda de escravizados por meio de escrituras públicas. Caratti (2008), aborda que os jornais da época expunham, publicamente, a transação comercial de bens envolvendo compradores, testemunhas e vendedores. Além disso, o autor também apresenta como essas transações eram registradas nos livros cartoriais. Segue a transcrição de uma transação realizada em meados de 1859:

> Escritura de compra e venda que faz Dona Cecília Vieira Nunes, ao Capitão Manoel José da Rocha, de uma escrava crioula de nome Carolina, pela quantia de seiscentos mil réis, como abaixo se declara = Saibam este público instrumento de escritura de venda, que no ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Christo de mil oitocentos setenta e um, n'esta cidade de Jaguarão em meu cartório, compareceram presentes as partes havidas e contratadas, como vendedora Dona Cecília Vieira Nunes, e como comprador Capitão Manoel José da Rocha, reconhecidos pelos próprios de que faço menção, todos moradores n'esta cidade, e reconhecidos de mim tabelião do que dou fé; e pela mesma vendedora foi dito em presença das duas testemunhas abaixo assinadas, que é senhora e possuidora de uma escrava crioula, natural desta Cidade, de idade de vinte e sete anos, solteira, e sem filhos; e porque a possui livre e desembaraçada de todo e qualquer ônus, a vende com todos os seus achaques, novos e velhos, e manhas sabidas e ocultas, como de fato a tem vendido de hoje para sempre por meio d'esta ao comprador Capitão Manoel José da Rocha, pelo preço e quantia de seiscentos mil réis. (CARATTI, 2008, p. 04-05, grifos nossos).

Durante esse período, de 1859 a 1880, o quantitativo de sujeitos escravizados crioulos[15] superava os africanos e, retomando os Catálogos Seletivos de Documentos

[15] Escravizados crioulos era a denominação dada aos escravizados que nasciam no Brasil.

da Escravidão citados por Bom (2017, s/p), o número de sujeitos escravizados crioulos, independentemente da idade, versava entre 70 e 83 por cento, enquanto os sujeitos escravizados africanos entre 15,9 e 28,1 por cento. Tais índices podem ser justificados pelo estímulo dado à reprodução endógena com vistas a impulsionar o tráfico interno.

De mesmo modo, nesse período, vários países já haviam abolido a escravização e, por conta disso, o tráfico de sujeitos escravizados africanos já não era vantajoso e lucrativo. No território fronteiriço entre as atuais cidades de Jaguarão e Rio Branco essa situação se dava de modo peculiar, pois, como já abordamos, o Departamento de Cerro Largo comportava um elevado número de proprietários de terras luso-brasileiros, os quais, no Brasil, eram donos de sujeitos escravizados. Esses proprietários, como a escravização já havia sido abolida no Uruguay, forjavam contratos de prestação de serviço quando os seus escravizados tinham que cruzar a fronteira para trabalhar nas estâncias localizadas do outro lado.

> Esse hábil estratagema legal, sob forma de um contrato de locação de serviços a prazo certo, era praticado na Fronteira desde a década de sessenta, com vistas aos escravos levados a trabalhar em fazendas do Uruguai [...] Tanto era simulado ou fraudulento esse contrato, feito para driblar as autoridades uruguaias, que libertos nessa condição chegavam a ser inventariados como 'proprietários'. (FRANCO, 2001, p. 102).

No decorrer da década de 1880, o número de escravizados começou a diminuir devido às campanhas abolicionistas e às intervenções realizadas pela a Sociedade Emancipadora Jaguarense[16], que depreciavam o trabalho servil/escravizado. Seguindo os apontamentos de Franco (2001, p. 104), entre 1884 e 1886, de 14 inventários analisados, somente 7 registravam a presença de sujeitos escravizados e, por volta de 1887, o Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova torna público um relatório registrando a matrícula de 142 escravizados na cidade.

No decorrer do período escravista, Jaguarão se destacou por ter sido o segundo munícipio com o maior contingente de sujeitos escravizados, ficando atrás de Porto Alegre (CARATTI, 2008, p. 03). Tal contingente, diminuiu conforme os movimentos abolicionistas foram surgindo.

[16] Essa sociedade buscava facilitar a liberdade de negros escravizados, direcionando-os para aprender um oficio, orientá-los para a busca de mão de obra livre e orientá-los a exigir, através da Câmara de Vereadores, a oferta de cursos noturnos que visassem a sua instrução (LIMA, 2010, p. 32 – 33).

Na atualidade, a população autodeclarada negra ou parda de Jaguarão perfaz cerca de 10,98%, cerca de 3118 pessoas, de um total populacional de 28.393 (LIMA, 2015, p. 24). Esses negros, em sua maioria, vivem invisibilizados nas periferias da cidade e na zona rural; já no centro histórico/urbano da cidade, a população é majoritariamente branca e muitos são descendentes dos portugueses e vivem em casarões herdados. As lembranças materiais que temos dos negros no centro histórico de Jaguarão se dá através das argolas presas nas árvores localizadas na Praça do Mercado Público Municipal que eram utilizadas para acorrentar os sujeitos escravizados que seriam comercializados (LIMA, 2015).

2.1 OS *OUTROS* NA/DA FRONTEIRA

Ao longo do processo de subalternização de pessoas e, podemos dizer, de comunidades inteiras, os fatores de subordinação dos sujeitos poderiam abranger conotações raciais, étnicas ou físicas[17]. A exemplo, citamos a imigração dos espanhóis para o território português, pois uma vez que tais sujeitos imigravam, devido a sua etnia espanhola inferiorizada em relação aos portugueses, passavam a integrar a categoria de sujeitos *outros*.

Esses sujeitos, ainda que considerados *outros*, se diferem dos sujeitos categorizados como colonizados que sofreram perversos processos de escravização, pois o sentido de raça que se empregava durante esse período é semelhante com o conceito de raça que advém dos estudos da biologia, o qual foi cunhado com o intento de dividir a espécie humana em subespécies, da mesma forma que ocorre no mundo animal (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Essa divisão, considerava os aspectos de "[...] desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos" (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Entretanto, essas divisões defendiam a ideia de que alguns seres humanos seriam melhores do que outros e, por conta disso, as sociedades poderiam ser hierarquizadas como superiores e inferiores e/ou respectivamente de humanos ou em limiares de humanidades, sub-humanos.

A partir desse conceito surge o racismo doutrinário que respaldou, conforme Guimarães (2003, p. 96), políticas que resultaram em genocídios. Dado esses infortúnios, alguns biólogos tentaram vetar o uso da palavra raça ancorada na divisão

[17] Ao mencionar as conotações físicas nos referimos aos sujeitos deficientes que, mesmo alguns pertencendo às classes consideradas dominantes eram considerados *outros.*

dos seres-humanos e propuseram que fosse usado o termo população para se referir "[...] a grupos razoavelmente isolados, endogâmicos, que concentrassem em si alguns traços genéticos" (GUIMARÃES, 2003, p. 96), no entanto, o termo não seria usual para todos os biólogos, e o termo raça ainda seria utilizado para identificar determinados grupamentos. Logo, Guimarães (2003) levanta o seguinte questionamento:

> [o] que significa a não existência de raças humanas para a biologia? Significa que as diferenças internas, digamos aquelas relativas às populações africanas, maiores do que as diferenças externas, aquelas existentes entre populações africanas e populações europeias, por exemplo. Ou seja, é impossível definir geneticamente raças humanas que correspondam às fronteiras edificadas pela noção vulgar, nativa, de raça. Dito ainda de outra maneira: a construção baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou de genótipo, é algo que não tem o menor respaldo científico. (GUIMARÃES, 2003, p. 96)

Conforme o exposto, vemos que o termo raça não possui respaldo científico se for baseado em traços fisionômicos e, por isso, na atualidade, dito termo engloba outras dimensões pensadas a partir de um viés sociológico. De acordo com Guimarães (2003, p. 96), a raça engloba o campo dos estudos culturais e, em específico, os estudos sobre as identidades sociais, dado que as culturas são sistemas de classificação compostas por diferentes formações discursivas (HALL, 2006) e a raça é um efeito desses discursos que versam sobre a origem e a essência dos sujeitos. Para o autor,

> [u]sando essa idéia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a idéia de raça faz sentido. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Ancorados em Guimarães (2003), ao refletir sobre a conotação racial dos europeus, portugueses e espanhóis, vemos a auto atribuição de qualidades que os tornam uma comunidade centralizada que, por sua vez, presume discursos de uma mesma origem e um destino político comum (GUIMARÃES, 2003, p. 97). Entretanto, no contexto da nossa pesquisa, mesmo que motivados pelos mesmos interesses, eles conservavam uma relação *outra*, uma vez que eram iguais, sob o ponto de vista da

origem europeia, e mantinham escalas hierárquicas e étnicas de poder que oscilavam e eram motivadas, principalmente, por questões econômicas.

Esse poder econômico, em concordância com a relação de saber-poder postulada por Foucault, não vem de cima para baixo em um movimento hierárquico, ele é distribuído em micropoderes que se dispersam na sociedade. Segundo Foucault (1993, p. 127),

> [o] corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e recompõe. Uma 'anatomia política' que é também igualmente uma "mecânica do poder", ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis".

Atravessados por esses poderes, os sujeitos *outros*, distinguidos, nessa pesquisa, como fronteiriços uruguaios, são constituídos a partir da diferença cultural que produzem identidades minoritárias (BHABHA, 1998, p. 21). Para o autor, “[a]s diferenças sociais não são simplesmente dadas a experiência através de uma tradição cultural já autenticada; elas são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção” (BHABHA, 1998, p. 21-22).

Essas diferenças podem ser identificadas, segundo Bhabha (1998, p. 22), nos processos de interação simbólica, nos quais as identidades não se estabelecem em polaridades igualitárias e, sim, são construídas a partir de uma lógica binária, eu/*outro*, negro/branco e etc.. Ao seguir esta lógica, em Jaguarão/Rio Branco, o sentido binário por ser atribuído através das identidades jaguarense/castelhano, em que de um lado temos os sujeitos em uma relação referencial ideal, superior, os jaguarenses, e do outro lado temos os sujeitos *outros*, diferentes, os castelhanos.

O termo ‘castelhanos’, utilizado pelos jaguarenses para se referir aos fronteiriços uruguaios, alude a uma denominação de cunho pejorativo utilizada pelos portugueses durante o período colonial para se referir aos espanhóis. Essa denominação começa a ser utilizada pelos portugueses de modo depreciativo por conta de uma guerra para assumir a sucessão do trono de Castilla, confronto que ocorreu entre os favoráveis à Joana de Trastâmara, filha do Rei Henrique IV de Castela, e os apoiadores de Isabel I, meia-irmã do Rei.

A batalha foi travada entre o marido de Isabel I, Fernando II de Aragão, e o Rei Afonso V de Portugal, casado com Joana de Trastâmara. A batalha durou cerca de quatro anos, entre 1475 até 1479, tendo como triunfante Isabel I e Fernando II de Aragão. De acordo com Moi (2016, p. 31),

> A Guerra de Sucessão (1475-1479) durou quatro anos e não teve caráter somente de uma guerra civil, pois tomou proporções maiores, passando a ter contornos internacionais. A Guerra se encerrou com a assinatura de quatro tratados – os Tratados de Alcaçobas – que versavam sobre a expansão marítima, a anistia aos nobres castelhanos desterrados, a liberdade aos prisioneiros de guerra e a devolução das terras conquistadas durante a Guerra, bem como sobre a promessa de casamento da filha primogênita de Fernando e Isabel com o filho do príncipe Juan de Portugal.

Como o Rei Afonso V de Portugal foi derrotado durante a batalha, inicia-se uma desavença entre os portugueses e o povo de Castilla, os catellanos, termo que passa a carregar uma significação pejorativa no país, como se o trono tivesse sido usurpado de Portugal. Franco (2001), durante seu estudo histórico, cita o termo 'castelhano' para tratar de um assassinato que envolve um sujeito conhecido na época como Castelhano Xisto, acusado por ser visto saindo da casa da vítima acompanhado de outro sujeito momentos antes do crime ser registrado. Ademais, os espanhóis durante o século XIX, segundo o Arquivo 71 e 72 do Cartório do Cível e Crime do Estado de Jaguarão, estavam envolvidos em cerca de 30 processos criminais (FRANCO, 2001, p. 82). Estes registros servem/serviram de subsídios para que o termo fosse difundido, já que, por estarem envolvidos em crimes e assassinatos, os 'castelhanos' eram considerados sujeitos que desobedeciam a ordem e tinham uma postura dúbia, criminosa.

A partir do século XIX, o contingente de estrangeiros em Jaguarão começou a ser expressivo (FRANCO, 2001, p. 81). De acordo com o primeiro Censo da Vila do Espírito Santo do Cerrito de Jaguarão realizado em 1833, dos 2.856 cidadãos, 136 eram estrangeiros, cerca de 4,7% do total de habitantes brancos, já em 1867 esse número passa para 569 estrangeiros, 15,9% do total populacional que, na época, era de 3.578 habitantes. Durante esse período, os estrangeiros eram, sobretudo, espanhóis em fuga da Guerra Civil do UruguaY[18] que ocorreu entre 1839 e 1851. Franco (2001, p. 82), argumenta que "[...] inúmeros uruguaios e europeus imigrados

[18] A Guerra Civil Uruguaia foi uma disputa entre os partidos *Blanco* e *Colorado*, o primeiro de inspiração conservadora e o segundo assume uma ideologia republicana.

optaram por estabelecer-se no Rio Grande do Sul, que, pacificado a partir de 1845, vivia uma conjuntura de calma [...]". Ao migrar para esse novo espaço, e considerando os conflitos já vividos entre as duas coroas, esses sujeitos passavam a ocupar a margem da sociedade portuguesa da época, realizando atividades laborais "[...] de artesãos, de artífices, de comerciantes e auxiliares do comércio" (FRANCO, 2001, p. 83).

Os espanhóis, e demais estrangeiros que viviam em Jaguarão, integravam os censos demográficos na categoria de "Alienígenas", termo utilizado para classificar pessoas de outras nacionalidades (FRANCO, 2001, p. 84). Essa denominação instaurava entre portugueses e estrangeiros, sobretudo espanhóis, linhas abissais (SANTOS, 2009), nas quais, mesmo ocupando o mesmo espaço territorial, e ambos carregando uma identidade europeia, as experiências, os saberes, a cultura e os atores sociais são divididos. De acordo com Santos (2009), as linhas abissais são linhas invisíveis e dividem os diferentes estratos sociais, ou seja, de um lado da linha está o que pode ser visível por seguir preceitos culturais hegemônicos de uma suposta cultura eurocêntrica e do outro lado da linha habita o que deve ser invisibilizado. Cabe ressaltar que a visão eurocêntrica, segundo Quijano (2009), surge no século XVIII declarando a Europa, devido à colonização, como um centro mundial do capitalismo e, consequentemente, os europeus passam a se considerar o nível mais avançado da espécie humana, se colocando como superiores, racionais, civilizados e modernos, enquanto as demais civilizações eram inferiores, irracionais, primitivas e tradicionais (QUIJANO, 2009).

Mesmo que ambos os sujeitos, portugueses e espanhóis, compartilhem o mesmo espaço geográfico, Jaguarão, entre eles, há uma linha abissal que impossibilita a co-presença em ambos os lados da linha. Conforme Santos (2009), essa linha se origina de um pensamento abissal que se divide em dois sistemas, o visível e o invisível, no qual o visível se refere às sociedades com maior poder econômico[19], o que possibilita que elas regulem as ações dos invisíveis que habitam os territórios colonizados.

[19] Sintetizamos à questão econômica quando é sabido que as formas de exploração/dominação coloniais, valeram-se de outros elementos para se estabeleceram como padrão de exploração capitalista mundial. Os demarcadores de raça/etnia, religião e gênero, foram se constituindo argumentos para a ocupação/invasão territoriais e transmutação de tradições que representavam uma outra relação social entre as pessoas, a natureza e diversas mediações com o sagrado (GROSFOGUEL, 2016).

> [...] por mais radicais que sejam estas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar de um ou do outro dos lados destas distinções, elas têm em comum o facto de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas. As distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha baseia-se na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha. (SANTOS, 2009, p. 24).

Essas duas visões reforçam a ideia de que ainda estamos ligados a uma lógica de dominação colonial. No transcorrer dos séculos, devido às relações de dominação, surgem novas identidades, categorias e raças, que são basilares para a permanência das relações entre dominantes e dominados. Assim como os europeus conferem conotação racial para se denominar sujeitos dominantes, cremos que, ao longo dos processos históricos, outras denominações espaciais/territoriais podem ser atreladas à categoria/identidade de dominados e, nesse caso, podemos citar os fronteiriços. Tal nomenclatura se refere a sujeitos nascidos em cidades de fronteira e é utilizada pelos dominantes como designação para os sujeitos que habitam o lado subalterno em uma posição de sujeitos *outros*/diferentes frente aos dominantes.

Tentando romper com essa lógica colonial, Santos (2009), propõe uma nova perspectiva denominada como um pensamento pós-abissal que rompe com a matriz construtora de abismos sociais, políticos, religiosos, étnico-raciais e acima de tudo epistêmicos. Conforme o autor, ela visa a emancipação das populações/sujeitos que são considerados *outros*.

> [...] o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e acção. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. (SANTOS, 2009, p. 43).

Em termos gerais, pensar o território fronteiriço entre Jaguarão e Rio Branco a partir de uma lógica pós-abissal, possibilitaria compreender, contingencialmente, a produção de uma identidade fronteiriça em que ambas as nacionalidades se reconheceriam como tal. Nessa perspectiva não haveria norte e sul[20] e, sim, um

[20] Ressaltamos que, geograficamente, o município de Rio Branco (UY) se localiza ao sul da cidade de Jaguarão e, por conta disso, acreditamos que os escritos de Santos (2009) se encaixam ao contexto que nos debruçamos. O autor utiliza-se no sentido metafórico das posições geográficas _ norte e sul_ como símbolo das injustiças que consolidam clivagens sociais que divide, radicalmente, o globo em lados que só se justificam pelo seu antagonismo.

espaço em que os sujeitos considerariam as suas diferenças, visto que, na contemporaneidade, seguindo os postulados de Pierucci (1999), os sujeitos não querem mais ser iguais e, sim, diferentes, buscando o direito à diferença cultural juntamente com o direito de ser, sem a preocupação de seguir uma padronização social imposta.

Esse espaço heterogêneo pode ser categorizado como um entre-lugar, ou seja, territórios/sociedades em que as culturas se mesclam formando outras identidades e novos signos. Segundo Eliot (*apud* BHABHA, 2011, p. 82),

> A cultura que se desenvolve em um solo novo tem que ser, ao mesmo tempo, desconsertadamente semelhante e diversa em relação à cultura à qual é aparentada: isso se complicará às vezes dependendo das relações que se estabeleceram com alguma raça nativa ou mais tarde com a imigração de outras raças diferentes de original. Assim, tipos peculiares de simpatias e choques culturais surgirão.

De acordo com o que foi apresentado no primeiro capítulo e ao longo do segundo, o território jaguarense a partir de 1750, início do marco temporal traçado em nossa pesquisa, durante as disputas motivadas por questões econômicas e diferenças políticas, os sujeitos portugueses e espanhóis instituíram determinadas proximidades, sobretudo incitados pelas práticas mercantis. Nesse ínterim, ao longo dos séculos, institui-se um território em que as diferenças e as relações se acercam, embora, politicamente, os combates persistissem.

Desse cotidiano heterogêneo composto por portugueses, espanhóis, alemães e demais imigrantes, emerge, conforme Eliot (*apud* BHABHA, 2011, p. 82), “tipos peculiares de simpatias e choques culturais”. Essas peculiaridades e choques culturais, são marcadas por diferenças, novas identidades, signos e subjetividades, um entre-lugar (BHABHA, 2011), um espaço plural em que as diferenças co-existem, se sobrepondo ao desejo da coroa portuguesa em homogeneizar a sociedade.

No âmbito escolar, por ainda estar ligado aos modelos ocidentais, as diferenças ainda são fatores utilizados para discernir o que é diferente e o que é instituído, socialmente, como normal. Nas escolas jaguarenses, segundo Couto (2012), as marcas de diferenciais, para além da língua, cultura e identidade, se pautam na história. Segundo a autora “[d]o 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” (COUTO, 2012, p. 21). Essa manipulação

discursiva influencia a constituição identitária jaguarense e encoraja que, na escola, os sujeitos fronteiriços uruguaios sejam vistos como *outros*, estrangeiros.

Para Derrida e Dufourmantelle (2003), os estrangeiros são sujeitos desterritorializados, deslocalizados e que estão presentes como uma figura visível, revolucionária e perturbadora da ordem, além disso, esse estrangeiro "[...] sacode o dogmatismo ameaçador do *logo* paterno: o ser que é e o não-ser que não é. Como se o Estrangeiro devesse começar contestando a autoridade do chefe, do pai, do chefe de família, do 'dono do lugar', do poder de hospitalidade" (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003, p. 07). O *logos* paterno, neste sentido, é a representação dos sujeitos que integram grupos dominantes enquanto *ser que é*, já o estrangeiro, *ser que não é*, é identificado como alguém de fora, mas que perturba o "pai", uma vez que contesta a sua autoridade.

Nesse contexto vemos que o *ser que não é*, o sujeito *outro*, resiste à hegemonia dos dominantes, contestando a autoridade do *logo* paterno. Para Fanon (2015), essa resistência objetiva despertar nesses ambientes/sociedades um processo de descolonização que jamais passa desapercebido, pois "[...] modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da história" (FANON, 2015, p. 52).

A seguir, a partir de uma discussão sobre as relações fronteiriças contemporâneas entre Jaguarão e Rio Branco, discorreremos sobre a presença dos sujeitos fronteiriços uruguaios nas escolas municipais. Para isso, nos ancoramos nos estudos sobre a colonialidade e a interculturalidade, uma vez que os alunos fronteiriços uruguaios podem ser sujeitos *outros*, estrangeiros em um ambiente singular, ou sujeitos que se relacionam com as demais culturas presentes nas escolas. A colonialidade e a interculturalidade, assim, conformam-se como aportes teóricos para compreender essa realidade, atravessada por relações assimétricas de poder cujos sujeitos têm a possibilidade de romper com barreiras que, ao invés de produzirem segregações podem, de alguma forma, projetar futuros que questionem e, consequentemente, suprimam as relações sócio-históricas e culturais que favoreçam a construção do *outro*.

3 A CAMINHO DE UM MOVIMENTO INTERCULTURAL: RELAÇÕES E PROCESSOS *OUTROS*

Nada cambió pur aquí.
Desde que sinventó el hombre
las calle siguen intrando nas casa.
Allá cada tanto,
alguien dis que viene el futuro
mas el polvo tapa las palabra.
La esperanza es una oración para los domingo
pero los lunes nunca llegan.

Fabián Severo. Viento de Nadie.

Durante as seções anteriores, expusemos alguns aspectos históricos que conformam a constituição do Brasil colonial. Demos enfoque, especificamente, à região fronteiriça de Jaguarão e Rio Branco. Com base no primeiro e segundo capítulos da pesquisa é possível afirmar que, na atualidade, a visão eurocêntrica ainda perdura em Jaguarão tendo em vista, por exemplo, a superioridade econômica do Brasil em relação ao Uruguay[21].

É comum nos depararmos em Jaguarão com descendentes dos militares que, no período imperial, receberam sesmarias e, hoje, administram os campos que foram herdados. Além desse vínculo com os portugueses, como foi abordado brevemente na primeira seção, parte do território de Jaguarão em 1813 foi doado pelo príncipe regente Dom João à Viscondessa de Magé, o que na atualidade nos liga, em partes, com Portugal e às questões coloniais, pois o município ainda paga um imposto vitalício por essas terras. A doação foi realizada através da Provisão Régia de 12 de junho de 1813, conforme segue,

> Hei por bem (...) declarar que a Doação por mim feita à Viscondessa de Magé, do Rincão do Serrito, compreende todo o terreno que se denomina “Estância ou Postos Espanhóis do Serrito e Rincão da Cavalhada”, excluída a estância do Tenente Francisco Antônio d’Ávila e o território denominado “Guarda do Serrito”, em que estão os quartéis da mesma Guarda, a Capela e mais moradores, para os quais e para os que para o futuro aí se estabelecerem, ficará reservado o terreno entre os dois arroios ao longo do rio Jaguarão, com meia légua de fundo. (RIO GRANDE DO SUL apud FRANCO, 1980, p. 48).

[21] O Fundo Monetário Internacional em 2014 realizou um *ranking* econômico de acordo com o Produto Interno Bruto em paridade do poder de compra de cada país da América, nos resultados o Brasil ficou em sétimo lugar enquanto o Uruguai ficou em nonagésimo segundo.

Devido a essa doação, atualmente, parte do território de Jaguarão é classificado como “Foreiro”, ou seja, um território de domínio útil concedido pela coroa portuguesa em troca de pagamentos de tributos (MARTINS, 2002). Nesse caso, há, no município, um imposto incluído nos terrenos foreiros que são pagos à prefeitura e este valor é repassado ao espólio da Viscondessa em Portugal. De acordo com Martins (2002, p. 107), esse aforamento é perpétuo e, se caso os proprietários das terras passarem mais de 5 anos consecutivos sem efetuar o pagamento sob o foro, o imóvel, por meio de petição, pode retornar a ser posse do município (MARTINS, 2002, p. 107). O valor do foro é de, aproximadamente, 2,5% sobre o valor da alienação e é um mecanismo que ainda liga os jaguarenses à Portugal, não mais em situação de dependência e, sim, de associação.

Com relação à fronteira, após a construção da Ponte Internacional Barão de Mauá, que visou os interesses econômicos do país, os jaguarenses e os fronteiriços uruguaios passam a ter um contato mais facilitado, uma vez que não seria mais necessário cruzar o rio de barco.

A construção da Ponte também facilitou a formação de famílias, comércios, políticas e práticas sociais binacionais. De acordo com essas discussões, seguindo os postulados de Walsh (2014, p. 17), o contexto de fronteira passou a experienciar um movimento intercultural dado a possibilidade de relações *outras* co-existirem em um mesmo espaço. Embora esse processo sempre tenha ocorrido, com a construção da Ponte as relações se tornam mais frequentes e viáveis para todos, ou seja, os processos de construção de conhecimento e de significação *outros* que reverberam em uma sociedade *outra*, passam a integrar, cotidianamente, os fronteiriços de ambos municípios.

Para Walsh (2009), a interculturalidade visa processos contínuos pensados enquanto verbo de ação e não somente como substantivo, ou seja, a interculturalidade não deve ser uma denominação instaurada em determinados lugares para definir um determinado tipo de processo cultural, ela deve caracterizar uma atividade contínua de promoção de valores, atitudes, práticas, conhecimentos, respeito e igualdade, de modo a promover interações entre pessoas culturalmente diferentes. Segundo a autora,

> [l]a interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios

> de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el "otro" pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como descripciones étnicas inamovibles. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas. (WALSH, 2009, p. 45)[22].

Assim, a interculturalidade, tal como discutiremos mais aprofundadamente na próxima seção, não se limita aos intercâmbios e trocas culturais, mas, atua, sobretudo, na identificação e nas capacidades de reconhecer o *outro* enquanto sujeito e de se inter-relacionar com ele através de mediações sociais. Tais mediações modificam os espaços, tornando-os fluidos e, assim, as identidades em evidência acabam se relacionando (WALSH, 2009). Em Jaguarão, um dos locais em que essas diferentes identidades estão presentes é a escola, dado que em regiões de fronteira gêmea os uruguaios são autorizados a estudar nas escolas localizadas no lado brasileiro, desde que a sua residência no Brasil seja comprovada e autorizada pela prefeitura municipal. Cabe ressaltar que tal permissão não se repete no Uruguay.

De modo geral, mesmo que os fronteiriços uruguaios sejam tratados, na atualidade, com respeito e existam tratados binacionais que facultem a interação entre ambas as nacionalidades, Mazzei (2012, p. 47) afirma que ainda há um distanciamento social entre ambas as cidades que é provocado sobretudo pela economia. Em uma entrevista realizada ao prefeito de Rio Branco, o sociólogo alude que "[p]ara la Alcaldía el desarrollo del área fronteriza de Rio Branco y Yaguarón depende de la estabilidad económica de Brasil"[23] (MAZZEI, 2012, p. 48). A partir desta informação, notamos que a economia de Rio Branco depende da estabilidade

[22] A interculturalidade é diferente quando se refere a complexas relações, negociações e intercâmbios culturais, e busca desenvolver uma interação *entre* pessoas, conhecimentos, práticas, lógicas, racionalidades e princípios da vida culturalmente diferentes; uma interação que admite e que parte das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, e das condições institucionais que limitam a possibilidade de que o "outro" possa ser considerado sujeito-com identidade, diferença e agencia-com capacidade de atuar. Não se trata simplesmente de reconhecer, descobrir ou tolerar o outro ou a diferença em si. Tampouco se trata de essencializar identidades ou as entender como descrições étnicas imóveis. Em verdade se trata de impulsar ativamente processos de intercâmbios que, por meio de mediações sociais, políticas e comunicativas, permitam construir espaços de encontro, diálogo, articulação e associação entre seres e saberes, sentidos e práticas, lógicas e racionalidades diferentes. (WALSH, 2009, p. 45) (Tradução nossa).

[23] "Para a prefeitura o desenvolvimento da área fronteiriça de Rio Branco e Jaguarão depende da estabilidade econômica do Brasil" (MAZZEI, 2012, p. 48) (Tradução nossa).

econômica de Jaguarão e, isso, repercute em uma relação de dependência que resulta, supostamente, em submissão e hierarquia social entre os dois municípios.

3.1 RELAÇÕES DE FRONTEIRA: COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE DO SER, SABER E PODER

Em 19 de agosto de 1980, o presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo sancionou a Lei nº 6.815/1980 que definiu a situação dos estrangeiros no Brasil. Dentre as disposições da Lei, no seu Art. 21, abordava-se que o estrangeiro "[...] domiciliado em cidade contígua ao território nacional, respeitados os interesses da segurança nacional, poder-se-á permitir a entrada nos municípios fronteiriços a seu respectivo país, desde que apresente prova de identidade" (BRASIL, 1980). Em especifico, os incisos primeiro e segundo versavam que

> § 1º Ao estrangeiro, referido neste artigo, que pretenda exercer atividade remunerada ou freqüentar estabelecimento de ensino naqueles municípios, será fornecido documento especial que o identifique e caracterize a sua condição, e, ainda, Carteira de Trabalho e Previdência Social, quando for o caso.
> § 2º Os documentos referidos no parágrafo anterior não conferem o direito de residência no Brasil, nem autorizam o afastamento dos limites territoriais daqueles municípios. (BRASIL, 1980).

Com base nesses excertos, vemos que os fronteiriços uruguaios, quando vivem em fronteiras gêmeas, podem estudar em escolas brasileiras. Ainda, é-nos relevante citar o Decreto de Lei n.º 5.105, de 14 de junho de 2004, a qual "promulga o acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Oriental do Uruguay para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios" (BRASIL, 2004).

Tanto a Lei n.º 6.815/1980 quando o Decreto de Lei 5.105/2004, dentre outros temas, resultam da aproximação de laços criados entre os sujeitos fronteiriços. Entretanto, no ano de 2017, ambas permissões foram revogadas e entrou em vigor a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, na qual, diferentemente da anterior, impõem-se que os fronteiriços que quiserem exercer alguma atividade no Brasil devem solicitar, por meio de requerimento, uma autorização de residência no País.

De acordo com os canais de comunicação do Senado (BRASIL, 2017, s/p) "[a] antiga lei era defasada e enxergava o migrante como uma ameaça, alguém que

somente seria aceito na sociedade se trouxesse vantagens econômicas, sem receber contrapartida pela contribuição ao desenvolvimento do Brasil". Todavia, diferente da justificativa apresentada pelo Governo brasileiro, vemos que a nova Lei "cerca" as fronteiras do Brasil e do Uruguay, desautorizando o livre fluxo de estrangeiros/fronteiriços para determinados fins. Em resumo, pensamos que a nova Lei é uma forma de instaurar uma cultura nacional fechada ao *outro* (o imigrante) no País, dificultando a entrada e permanência de sujeitos que não se encaixam nos padrões civilizatórios que se pretende alcançar ou manter. Referente às escolas, tal restrição coloca em xeque a promoção de um ambiente intercultural, visto que a restrição imposta dificulta aos fronteiriços uruguaios ocuparem esse espaço e, caso ocupem, ingressarão em um sistema que dissemina um caráter social caracterizado por uma colonialidade que incide, diretamente, sobre saberes (QUIJANO, 1992).

Ao tratarmos dos saberes atrelados à colonialidade do saber, ligados aos ambientes de aprendizagem, os caracterizamos como aqueles saberes fechados, no qual os vínculos com os conteúdos e práticas estão intimamente comprometidos com as demandas e exigências impostas pelo competitivo mundo do mercado de trabalho (ARROYO, 2001). A ênfase em relação aos saberes fechados se centra nos conteúdos tradicionais, como matemática, química, física cuja a característica central é a negação em relacioná-los com outras habilidades como, por exemplo, habilidades artísticas, produções culturais, elementos estéticos. Essa perspectiva possibilitaria uma abertura para esses saberes, saberes mais abertos (ARROYO, 2001), que contribuiriam para compreender a totalidade das relações entre o saber e o poder.

O colonialismo se refere às estruturas de dominação e exploração lançadas pelos europeus durante o período de "descoberta" de territórios, uma vez que os habitantes das terras, os indígenas, não seguiam os seus preceitos civilizatórios. Para Quijano (2009),

> [...] Colonialisno [...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. (QUIJANO, 2009, p. 73).

Devido a esse processo de dominação/exploração, após os portugueses e espanhóis se apropriarem das Américas, o continente americano começa a ser alvo

de um processo de implementação de um padrão de poder de vocação mundial (QUIJANO, 2005, p. 117). Essa padronização, conforme Quijano (2005, p. 117), divide-se em dois eixos, sendo o primeiro reconhecido como um reflexo das diferenças entre conquistadores e conquistados, ancorados, sobretudo, na ideia de raça superior, em que as pessoas/homens brancos estão acima dos negros, indígenas e mestiços. O segundo eixo, refere-se às formas de controle de trabalho, recursos e produtos que surgem ao longo dos séculos em decorrência do capitalismo e do mercado mundial.

A colonialidade, diferente do colonialismo, expressa a ideia de estado ou situação que, segundo Mignolo (2007, p. 26), influenciada pela modernidade, reverbera em uma lógica opressiva e condenatória, reproduzindo seres humanos humilhados, esquecidos e marginalizados. A lógica da colonialidade requer um caráter de superioridade que coloca outros sujeitos em uma posição inferior.

Nesse sentido, a colonialidade a partir de uma estrutura triangular é composta pela *colonialidade do poder*, a *colonialidade do ser* e a *colonialidade do saber* (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 79). A primeira, a colonialidade do poder, emerge de uma estrutura hegemônica de poder que se direciona às necessidades do capital em benefício da classe dominante (GUZMÁN, 2011, p.46). A colonialidade do ser corresponde a um processo que naturaliza a servidão e a escravidão, de modo que as relações de desigualdade e injustiça sejam vistas como banais (GUZMÁN, 2011, p.47), já a colonialidade do saber, se foca na herança colonial que reforça uma hegemonia cultural, econômica e política ocidentalizada. Conforme Lander (2000, p. 65),

> […] la formación profesional [que ofrece la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte.[24]

No trecho citado acima, Lander (2000) se refere ao processo colonial do saber visando o ensino superior e a sua posição eurocêntrica frente aos estudos científicos. Entretanto, ao direcionar essa discussão para a educação básica, vemos que a colonialidade do saber se faz presente, por exemplo, não só durante a exaltação de

[24] A formação que [que oferece a universidade], a pesquisa, os textos que circulam, as revistas que se publica, os lugares onde se realizam as pós-graduações, os regimes de avaliação e reconhecimento pessoal acadêmico, tudo aponta em direção a sistemática de reprodução de um olhar do mundo desde as perspectivas hegemônicas do norte (LANDER, 2000, p. 65) (Tradução nossa).

um processo de descobrimento do Brasil, anulando os povos que aqui já habitavam e outros que foram trazidos em condições aviltantes da sua dignidade humana e colocaram povos europeus na posição de heróis, mas também ao exaltarmos uma "cultura nacional" hegemônica e homogênea em detrimento as outras culturas que estão presentes no nosso cotidiano.

Essas colonialidades, vistas como tríade, estão imbricadas a partir de um novo padrão de dominação e de exploração que envolve raça e racismo (MALDONADO-TORRES, 2010). Segundo o autor, a colonialidade emerge a partir de uma lógica de poder que se dissemina para a sociedade composta por sujeitos colonizados, outros, e para os saberes e crenças que eles carregam, ou seja, "[...] é um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento" (MALDONADO-TORRES, 2010).

Sob o objetivo de romper com essa hegemonia, inicia-se nas Américas, a partir do pensamento indígena e afro-caribenho, o pensamento decolonial que se contrapõe ao pensamento colonial e, consequentemente, a uma perspectiva totalitária do conhecimento (MIGNOLO, 2007). Esse novo paradigma tenta romper com o imaginário hegemônico e considera as outras culturas, identidades e pensamentos que habitam o nosso cotidiano, de modo a permitir liberdade a partir de um pensamento *outro*. Para Quijano (1992, p. 447), "[e]n primer término [es necesaria] la decolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación ínter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad"[25].

A decolonialidade se aproxima e/ou dialoga estreitamente com a interculturalidade, dada a intenção de apoiar sujeitos críticos capazes de trabalhar em conjunto e desenvolver práticas sociais em uma sociedade equitativa e plural (WALSH, 2009, p. 41). Segundo a autora,

> [t]ales procesos representan pasos cruciales en confrontar los asuntos vividos de existencia y en construir proyectos de interculturalidad que son intelectuales, políticos y éticos, proyectos que atentan confrontar la doble colonialidad mencionada aquí, trabajando hacia una descolonización del poder, saber y ser […]. (WALSH, 2014, p. 31)[26].

[25] "Antes de tudo [é necessário] a decolonização epistemológica, para dar lugar a uma nova comunicação inter-cultural, a um intercâmbio de experiências e de significações, como a base de outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, a alguma universalidade" (QUIJANO, 1992, p. 447) (Tradução nossa).

[26] Tais processos representam passos cruciais em confrontar os assuntos vividos de existência e em projetos de interculturalidade que são intelectuais, políticos e éticos, projetos que atentam confrontar a

Historicamente, os intercâmbios culturais emergem ao longo da história transpassados aos processos migratórios. A diversidade étnico-racial, nesse contexto, causava transformações demográficas, nas quais os limites de tolerância eram implementados para que sujeitos caracterizados como *outros* pudessem, forçadamente, se adequar à cultura hegemônica e, assim, serem autorizados a conviver, distantes e "seguramente controlados" (MOURA, 2005, p,30).

Nessa conjuntura, vemos que os sujeitos *outros* eram tolerados e embora mais de uma cultura se fizessem presentes nos espaços sociais, a cultura dominante sempre se sobrepunha às demais. De acordo com Vasconsellos (2006), na Europa, especificamente, as culturas coexistiam entre os diversos grupos culturais em uma mesma sociedade, mas não havia uma política de convivência entre os sujeitos.

Diferentemente das relações entre culturas empregadas na Europa, na América, sobretudo na América Latina, através das discussões do grupo multidisciplinar e multigeneracional "Modernidad/Colonialidad", sob o viés da teoria intercultural, indica-se a necessidade de refletir sobre a sociedade e suas culturas a partir do respeito, igualdade e desmantelamento de qualquer prática discriminatória, sem que haja a imposição de que determinados sujeitos tenham que se moldar, culturalmente, a outros.

> "[…] necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales; de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión; de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural" (WALSH, 2009, s/p)[27].

Dadas essas necessidades contextuais, conforme Walsh (2009), a teoria intercultural se divide em três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica. Na primeira, relacional, o foco está nas relações positivas entre os sujeitos e os espaços sociais que eles frequentam, ou seja, os sujeitos em contato com outras culturas se inter-relacionam, promovendo intercâmbios de práticas, saberes e tradições. Para Walsh (2009, s/p),

---

dupla colonialidade mencionada aqui, trabalhando em direção uma descolonização do poder, saber e ser […]. (WALSH, 2014, p. 31) (Tradução nossa).

[27] "[…] necessidade cada vez maior, de promover relações positivas entre distintos grupos culturais; de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão; de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural" (WALSH, 2009, s/p) (Tradução nossa).

> De esta manera, se asume que la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de la cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones […].[28]

Embora a autora alegue que a interculturalidade vai além de processos relacionais positivos, uma vez que nessas relações se pode ocultar os conflitos, relações de poder e de dominação, essa perspectiva pode ser vista como um primeiro passo para refletirmos sobre os processos culturais e de mestiçagem que ocorreram ao longo da história, ainda que sua matriz tenha sido a violência colonial.

A segunda perspectiva, a funcional, foca no reconhecimento e na inclusão, ou seja, para além do contato e interrelações entre as culturas, aqui, a teoria discorre sobre formas de reconhecer e incluir determinados sujeitos e povos no interior das estruturas sociais estabelecidas. A interculturalidade funcional condiz com as estruturas de poder existentes, dado que promove reconhecimento e inclusão, mas sem que as estruturas impostas sejam alteradas. Para Walsh (2009) essa perspectiva se apresenta como uma nova lógica multicultural do capitalismo global.

> En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior. [...]. (WALSH, 2009, s/p).[29]

A terceira perspectiva intercultural, crítica, concepção que nos ancoramos para desenvolver a presente pesquisa, não se delimita a evidenciar e discutir sobre os problemas culturais de diversidade e diferenças, inclui-se nas discussões as estruturas de poder. Para Walsh (2009), essa perspectiva reconhece a diferença que

[28] “Desta maneira, assume-se que a interculturalidade é algo que sempre existiu na América Latina porque sempre existiu o contato y relação entre povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo, e a sociedade branco-mestiça, crioula, evidencia, evidencia de qual se pode observar a mesma mestiçagem, os sincretismos e as transculturações [...]. (WALSH, 2009, s/p) (Tradução nossa).

[29] Neste sentido, o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, a que aponta não à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora fazendo “incluir” os grupos grupos historicamente excluídos a seu interior. [...]. (WALSH, 2009, s/p) (Tradução nossa).

advém das estruturas de poder e da matriz do poder colonial racializado e hierarquizado que coloca os sujeitos brancos acima dos *outros*.

> Desde esta perspectiva, la interculturalidad se entiende como una herramienta y como proceso un proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, contraste a la funcional que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, y vivir distintas. (WALSH, 2009, s/p)[30].

A interculturalidade crítica, enquanto projeto político ainda não existe efetivamente, entretanto tal questão se oporia aos poderes impostos pela colonialidade e pelo imperialismo, trazendo à tona as realidades sociopolíticas e a exigência de um (re)pensar o contexto atual e os processos de descolonização e transformação (WALSH, 2014). O projeto político ancorado na teoria intercultural crítica se construiria a partir das experiências comuns, histórias e vivências do colonialismo e da colonialidade, um pensamento subversivo e insurgente com metas políticas e responsabilidades *hacia* o *outro*. Em suma,

> […] interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, y asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. (WALSH, 2009, s/p)[31].

No contexto educacional, historicamente, a noção intercultural foi cunhada na América Latina por volta 1970. Candau (2012), em uma breve construção historiografia da didática crítica intercultural, indica os principais vetores imbricados à instituição desta perspectiva teórico-política e educativa, sendo eles: a educação indígena, os movimentos negros, a educação popular e as reformas educativas.

A educação indígena, para Candau (2012), se divide em quatro etapas, a primeira inicia no período colonial e vai até o princípio do século XX, referindo-se a assimilação, ou seja, a "[...] base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos" (CANDAU, 2012, p. 121). A segunda etapa foi marcada

---

[30] A partir desta perspectiva, a interculturalidade entende-se como uma ferramenta e como processo um projeto que se constrói desde a gente -y como demanda da subalternidade-, contraste à funcional que se exerce desde cima. Apontá-la e requerer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e à construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir, e viver distintas. (WALSH, 2009, s/p) (Tradução Nossa).

[31] […] interculturalidade deve ser entendida como desígnio e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural y socio histórica, e assentado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente distinta. (WALSH, 2009, s/p) (Tradução Nossa).

pela inserção de indígenas nas escolas, assim usou-se do bilinguismo como forma de alfabetizar e instruir os povos indígenas conforme os padrões e valores da cultura nacional. Na terceira etapa as organizações governamentais e não-governamentais voltaram-se para a defesa dos indígenas, logo começaram a aprimorar a educação bilíngue por meio de materiais didáticos alternativos que buscassem uma melhor integração nacional. Na última etapa, o bilinguismo passa a ser "[...] inserido em um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nele não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas" (CANDAU, 2012, p. 121).

Assim como os indígenas, outros grupos também não eram reconhecidos pela cultura europeia como excluídos e nem como produtores de cultura, conhecimento e trabalho. Dentre estes, citamos os negros que eram considerados não-cidadãos e, consequentemente, não tinham direito à escolaridade. Devido às lutas e resistências dos movimentos negros frente ao racismo e à discriminação, incorporam-se em vários países políticas de ações valorizativas[32] que visavam a promoção da igualdade racial promovendo no espaço escolar, por exemplo, o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, fomentando, assim, uma educação intercultural. Segundo Romão (2005, p. 45),

> Hoje é freqüente e crescente a difusão de informações sobre a questão racial, e de idéias sobre a valorização do negro e da cultura negra – embora, é claro, longe do que é necessário. A população negra não sucumbiu nem física, nem culturalmente ao racismo; a ponto de estar hoje em aberto, como um dilema, a reconceituação da identidade nacional brasileira, numa espetacular virada sobre as projeções etnocêntricas das elites no início do século

O próximo vetor mencionado por Candau (2012) é o da educação popular explorada na América Latina a partir de 1960 com o intuito de privilegiar a educação não-formal e enfatizar a heterogeneidade social. Segundo Streck (2006, p. 275), a educação popular "[...] busca de alternativas a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos distintos, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade. É uma prática pedagógica realizada num espaço de possibilidades".

[32] As ações valorizativas são políticas que visam combater os estereótipos negativos historicamente construídos (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 56).

Já nas reformas educativas, ocorridas ao longo dos anos de 1980 e 1990, devido aos movimentos anteriores, passa-se a contemplar as diferenças culturais nas constituições dos países latino-americanos, assim como o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue das sociedades.

A partir dessa exposição, vemos que a didática crítica intercultural dividida em quatro vetores, educação indígena, os movimentos negros, a educação popular e as reformas educativas, contribuiu para "[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros" (CANDAU, 2012, p. 127). Essa contribuição, em tese, deve ser transposta para os currículos das escolas de modo que se possa construir um ambiente em que as relações socioculturais e os cruzamentos entre culturas sejam igualitários e voltados à construção de um paradigma decolonial desconstrutor de hegemonias do ser, do poder e do saber.

Essa desconstrução fomenta o diálogo com saberes mais abertos, de modo que as habilidades que não eram/são privilegiadas nas práticas escolares obtenham mais espaço, a exemplo, o desenvolvimento de capacidades físicas, éticas e estéticas (ARROYO, 2001), negligenciadas, principalmente, quando emergem de culturas populares.

3.2 OS CURRÍCULOS COMO CONSTRUÇÕES CULTURAIS

O currículo é um vasto campo que engloba didática, valores, políticas e assuntos administrativos. Na sua origem, segundo os postulados de Sacristán (2017, p. 17), ele remetia a um território demarcado e regrado que visava os conhecimentos transmitidos pelos professores ou centros de educação. Esse conceito vai ao encontro da visão de Bobbit e, posteriormente, Taylor, na qual a escola seguia os moldes de uma fábrica e os currículos poderiam ser conceituados como um conjunto de estratégias de controle social (SILVA, 1999).

> O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada. O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por

> outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras [...]. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

A partir dessa breve conceitualização que versa sobre as funções primordiais do currículo, a de organizar e unificar, podemos considerar a divisão dos alunos a partir de suas faixas etárias que correspondem a uma turma e, consequentemente, a um determinado nível de conhecimento complexo. Conforme Sacristán (2013, p. 18), os currículos podem ser considerados reguladores de pessoas e, em meados do século XVI e XVII, se tornam uma invenção que decide a estrutura do que hoje entendemos como escola/educação.

No decorrer dos anos, novas teorias curriculares foram discutidas, rompendo com a escola enquanto instituição de transmissão de conhecimentos e formadora de sujeitos previamente determinados. Com essa ruptura, os currículos incorporam, dentre as suas discussões, as culturas, as relações sociais, os modos de vida, o local, a subjetividade. Conforme Silva (2009, p. 193), “o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas”.

Esses currículos seguem dois sentidos: ser, enquanto instituição, uma invenção social e, enquanto conteúdo, uma construção social (SILVA, 2009). Logo, o primeiro sentido liga a natureza do currículo às produções de identidades culturais e sociais e o segundo sentido aponta para um processo de construção social devido os conhecimentos reunidos, sendo eles escolares (formais) e os não-escolares (não-formais).

Nesse sentido, o ambiente escolar é composto por diferentes culturas, identidades que são construídas ao longo da vida dos sujeitos, considerando tanto o que é aprendido no exterior da escola quanto o que é ensinado em seu interior. Esses elementos fazem com que a escola se torne um ambiente heterogêneo, envolto de diversidades e de diferenças culturais que estão diretamente ligadas às dimensões que englobam a comunidade escolar, a gestão e o trabalho docente.

A construção curricular integra alguns documentos como o Projeto Político Pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases e os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. Esses documentos são fundamentais para definir metas e estratégias, outorgar Leis, ditar normas e estabelecer os valores que as escolas devem seguir. Além disso, as orientações dispostas nesses documentos devem

refletir sobre as reais necessidades dos alunos e comunidade escolar, com vistas a apurá-las para proporcionar experiências sociais e cognitivas validas para os alunos.

Durante essa pesquisa focamos, sobretudo, no Planos Municipais de Educação e nos Projetos Pedagógicos, visto que o primeiro é um documento elaborado a cada 10 anos que expõe os pontos deficitários da educação municipal e, com base neles, são planejadas metas e estratégias para superá-los. Sua construção, a princípio, se dá em parceria com a sociedade e os governos municipal, estadual e federal, no qual são elencadas metas e estratégias de curto, médio e longo prazo que visam a melhoria da educação. Conforme o Caderno de Orientações para o Plano Municipal de Educação, elaborado pelo Governo Federal,

> [o] PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também de ensino superior. Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município. (BRASIL, 2014, p. 08).

Já o segundo documento citado, o Projeto Pedagógico, objetiva expor as ações educativas da escola tendo em vista os aspectos teórico-metodológicos, organização e atividades sociais/pedagógicas. Ancorados em Vasconsellos (2007, p. 169), vemos que ele engloba desde as dimensões mais especificas da escola até as mais gerais, sendo elas: comunitárias, administrativas, pedagógicas, políticas, culturais, econômicas e etc. A sua construção, por via de regra, é cunhada em um caráter participativo, no qual professores, alunos, funcionários, gestão e comunidade escolar devem contribuir e estar presentes nas reuniões de elaboração, assim, a escola estará promovendo, coletivamente, uma ação educativa, científica e humana.

A partir desse viés participativo que a escola e comunidade deveriam elaborar os documentos e deliberar questões que orientam os currículos, incorpora-se uma estrutura científica, ou seja, o currículo deixa de ser visto somente como uma listagem de conteúdos programáticos e incorpora questões sociais, administrativas e, antes de tudo, pedagógicas. Segundo Ruiz (1996, p. 52), “[p]ara la Escuela Tradicional, el programa constituye todo el currículum. El objetivo del maestro es desarrollar todo el programa, y no es atender el ritmo de aprendizaje que tengan sus alumnos para comprenderlo”. Conforme o excerto de Ruiz (1996), a base do currículo da escola dita

tradicional é contemplar e finalizar o programa sem considerar as especificidades dos estudantes.

Após o período de surgimento da teoria científica sobre o currículo (RUIZ, 1996, p. 52), começa-se a pensar as construções curriculares a partir da junção/interação da teoria e da prática. Esse novo currículo integra um projeto cultural que visa a transmissão tanto da cultura cientifica como da humanista (RUIZ, 1996, p. 51).

Alicerçado nas novas questões, os currículos passam a considerar princípios democráticos que integram em suas práticas os professores, alunos, comunidade, gestão e funcionários. Deixa-se de lado os princípios da pedagogia bancária e se leva em consideração, segundo Rodríguez (2013, p. 134), a "[...] inovação das metodologias de ensino e aprendizagem tornando-as mais cooperativas e conferindo maior envolvimento por parte dos alunos, para que sejam mais integradoras de diferentes identidades dos sujeitos que frequentam as instituições escolares".

Ao tomar como exemplo a educação brasileira, é comum ouvirmos relatos das dificuldades de integração entre escola e comunidade. Na obra *Por dentro da Escola Pública*, Paro (1995, p. 88) descreve o relato de uma professora sobre a dificuldade de realizar um trabalho integrativo entre escola e comunidade, no qual a docente aborda que não sabe como chegar a um padrão democrático, mesmo sabendo que ele é o ideal. Durante o relato, a professora ainda ressalta que a democratização "[...] implica abdicar de uma filosofia da educação. Há decisões que são do professor e ele não abre mão. Gostaria que chegasse a um ponto em que o pai viesse discutir a visão de escola com o professor" (PARO, 1995, p. 88).

Durante a descrição que Paro (1995) realiza sobre a resposta da professora, o autor afirma que há decisões que devem ser tomadas pelo professor e ele não abre mão, ou seja, muitas vezes os professores também não estão abertos ao diálogo com os pais e comunidade, o que resulta em mais uma barreira para construção de currículos que contemplem o contexto sociocultural e as especificidades das regiões. Peroni (2015, p. 30), aborda que estamos vivendo em um contexto em que a perda nos avanços no campo da democratização se naturalizou e tal fato prejudica a efetivação de uma gestão democrática como também a construção de um projeto de país democrático. Segundo a autora,

> [e]ntendemos que a democracia é pedagógica em seu processo de efetivação. Trata-se de uma aprendizagem, que envolve muitos conflitos, sendo o ambiente da escola um espaço privilegiado para esta construção.

> Vivemos um período perigoso para a democracia em que o mercado determina o que é qualidade e quais são a cultura e os princípios educacionais a serem construídos. (PERONI, 2015, p. 30).

De acordo com Freire (1987), a democracia, na sociedade, não ocorre de uma hora para outra, pois sua implementação depende de um processo horizontal, onde o diálogo, conquista, respeito e tomada de decisões, dependem de um coletivo. Ainda para o autor, a democracia decorre de uma ordem humanizadora que, assim como os sujeitos, nunca estará pronta e finalizada, sempre dependerá do trabalho coletivo dos homens e da "[...] mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade" (FREIRE, 1987, s/p).

De acordo com Gasparello (2002, p. 03), "[a] sociedade capitalista moderna se autodenominou democrática, afirmando que defendia princípios de liberdade, igualdade e fraternidade para todos os cidadãos", todavia esses princípios, ao longo da história, só cabem aos sujeitos que integram o padrão socialmente adotado, ou seja, sujeitos brancos, heterossexuais e homens. Assim, diferente do que Freire (1987) entende como democracia, o regime político aqui instaurado privilegia aqueles que detém o capital e dá a eles o poder de opinar e decidir por todos, enquanto os sujeitos subalternizados, afastados dessa padronização, são silenciados. Segundo Feire (1987, p. 20), "[f]alar, por exemplo em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira".

No contexto escolar, quando Paro (1995) discute sobre os processos de democratização, seu intento, interpelado pelas discussões de Freire (1987), é de rechaçar a educação bancária que está a serviço do capital, problematizando o papel da educação e dos currículos, com o objetivo de firmar uma relação interpessoal e trocas de experiências entre os sujeitos da escola (PARO, 2000, p. 62). Para ele, a partir dessa proposta, a democracia deixaria de ser utópica, em um processo vertical, e passaria a ser horizontal e coletiva, fomentando discussões e métodos dialógicos que atinjam "[...] uma educação verdadeiramente de qualidade" (PARO, 2000, p. 62). Inserir discussões, sobretudo políticas, nas escolas, fomentaria um decurso de transformação da realidade para a humanização (FREIRE, 1987, p. 48).

Embora em várias instituições educacionais os currículos sejam entendidos como um documento que compila uma série de conhecimentos que devem ser compartilhados, produzidos ou reproduzidos para o público ao qual se destina (SACRISTÁN, 2013, p. 262) e por ainda desconsideram os fatores democráticos e

socioculturais das escolas, tenciona-se que o mundo social retratado nas escolas reforça os “[...] valores, conteúdos e formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirme as características mais regressivas da presente ordem social” (SILVA, 1995, p. 185). As escolas, nesse interim, apesar de se denominarem democráticas, ainda se respaldam em um currículo regulador da ações dos estudantes, professores e comunidade, a fim de inseri-los em uma lógica de mercado para que a sociedade seja reestruturada a partir dos critérios baseados na política social e educacional do neo-liberalismo e do neo-conservadorismo (SILVA, 1995, p. 185), o primeiro referindo-se aos aspectos econômicos e o segundo aos aspectos morais cuja articulação resulta em modelos societários excludentes em todas as circunstâncias.

A (im)posição desses currículos na sociedade e, sobretudo, no contexto fronteiriço, reverbera, como já foi abordado anteriormente, em uma relação entre povos tidos como dominantes e dominados. Os discursos, a partir de uma visão neo-liberal e neo-conservadora, autorizam que os grupos dominantes promovam a “[...] hegemonia de uma concepção totalizante e universalizante – mas muito particulares e históricas – de organização econômica, social e política (SILVA, 1995, p. 194). Essa hegemonia condiciona os sujeitos dominados, *outros*, a um déficit de carência, estranheza, incapacidade em relação à sociedade e à escola (SILVA, 1995, p. 193).

Se o ambiente escolar é pensado a partir de uma lógica hegemônica, o currículo, portanto, modifica a sua forma de vislumbrar as relações sociais, dado que, nessa perspectiva, o *outro* é subordinado, inferiorizado e nunca ocupará uma posição superior, pois sempre dependerá da representação e da posição que lhe for atribuída pelos grupos dominantes (SILVA, 1995, p. 193).

> Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. (SKLIAR, 2003, p. 39).

A discussão realizada por Skliar (2003), faz-nos refletir sobre a necessidade de uma mudança educacional que vá além da burocratização e dos padrões sociais de poder e passe a ser aliada em um processo de “[...] refundación social y

descolonización, por la construcción de mundos otros" (WALSH, 2012, p. 65)[33]. Os efeitos burocráticos da modernidade fazem com que os currículos recebam um caráter inclusivo e isso reverbera na satisfação da escola por achar que está cumprindo a sua "missão", mesmo que a inclusão curricular do *outro* seja, ainda, baseada no exotismo e no folclore, o que Santomé (2008) chama de currículo turístico.

De acordo com os postulados da interculturalidade crítica, um projeto de sociedade *outra* se embasaria no compartilhamento territorial em que coabitassem as relações, as diferenças, as culturas e as formas de vida (WALSH, 2009, p. 58). Em Jaguarão, o compartilhamento territorial entre jaguarenses e uruguaios e as relações sociais entre eles são recorrentes, dado que ambos fronteiriços convivem diariamente. Entretanto, no que se refere às diferenças e às culturas, os fronteiriços brasileiros vinculam-se a padrões relacionados à superioridade e ao poder, de modo que as desigualdades, oposições e injustiças sociais sejam postas em evidência.

Para romper com esse paradigma, atrelado à interculturalidade, Walsh (2009, p. 01) afirma que devemos "[l]eer el mundo críciticamente, intervenir en la reinvención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización"[34]. Para que tal intervenção seja colocada em prática a autora, Walsh (2005), embasada nos processos de humanização de Freire (1987), Fanon (2005) e na pedagogia libertadora de Freire (1987), propõem uma pedagogia que defende uma nova humanidade questionadora, a pedagogia de-colonial.

Para Freire (1987), educar e se educar é um ato político, no qual forja-se sujeitos capazes de lutar contra a opressão e pela recuperação da sua humanidade. Ao longo da história vemos que os sujeitos considerados pelos europeus como diferentes tiveram e, na atualidade ainda tem, a sua humanidade usurpada em constante processo de desumanização que atinge os oprimidos, roubados, e os dominantes que roubam dignidades. Ainda para Freire (1987, p. 16),

> [...] a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores.

[33] "[...] refundação social e descolonização, por uma construção de mundos outros" (WALSH, 2012, p. 65) (Tradução nossa).
[34] "ler o mundo criticamente, interferir na reinvenção da sociedade, e avivar a desordem absoluta da descolonização". (WALSH, 2009, p. 01) (Tradução nossa).

Seguindo as palavras do autor, como a desumanização não é um destino dado, cabe aos sujeitos resistirem e lutarem pela sua libertação, pelo direito de ser. Enfim, contra a colonialidade (QUIJANO, 2009). A luta dos oprimidos pela humanização não se justifica somente pela liberdade de viver, criar e se libertar, nesse processo rompe-se com o construto de que os oprimidos são alienados, dado que suas ações e reflexões tendem a transformar o mundo.

Diferentemente de Freire (1987), que atrela a humanização a questões relacionadas a classe, Fanon (2015) entende a humanização como construção de um componente central do processo de descolonização, no qual os sujeitos devem desaprender tudo que foi imposto e assumido por meio da colonização e sua violenta desumanização para que um novo histórico se construa e os sujeitos *outros* aprendam a ser (WALSH, 2012). Para Fanon (2015), a humanização só será possível se um processo de descolonização for instaurado,

> A descolonização nunca passa desapercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inesencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. (FANON, 2015, p. 52).

Assim, os sujeitos considerados *outros*, oprimidos e, sobretudo os sujeitos negros, foco dos estudos do ensaísta, poderão usufruir de um processo de humanização, deixam de ser “coisificados” e se tornam homens/sujeitos, agentes que estão no mundo e desejam se desvincular dos ensinamentos coloniais e aprender a ser a partir de uma nova humanização (FANON, 2015), que é emergente, também, de outras condições de serem vistos e percebidos como tais

Com base nessas vertentes humanizadoras e atreladas a uma pedagogia libertadora que proporciona estímulos para que “[...] os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p. 69), Walsh (2005) propõem uma pedagogia de-colonial. Segundo a autora,

> Son aquellas pedagogías que visibilizan lo que el multiculturalismo oculta […] la operación de los patrones del poder a la vez moderno y colonial,

> racializado, patriarcalizado, heterosexualizado; la geopolítica del saber y la topología del ser (Maldonado, 2006); y las prácticas y políticas económicas, sociales, culturales, ambientalistas y de la naturaleza […]. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social/política transformadora, la consciencia en oposición, pero también la intervención, incidiendo de otra manera en los campos del poder, saber y ser, en la vida; aquellas que animan y podrían animar una actitud insurgente y cimarrona. Aquellas pedagogías que también, […] se comprometen y podrían comprometerse con la razón del Otro (WALSH, 2005, p. 34)[35].

Conforme apresentado, a pedagogia de-colonial busca romper com os ensinamentos e pré-construídos herdados pelos colonizadores, trazendo à tona os conhecimentos surbordinados produzidos em contextos marginalizados, enfatizando que a produção do conhecimento não se dá somente na academia ou laboratórios, o foco é desestabilizar as colonialidades do saber e, consequentemente, do poder e do ser.

Com base no que é defendido por Walsh (2005), atrelada à interculturalidade crítica, essa pedagogia desafia as estruturas de poder com o foco na desestabilização das colonialidades através da construção e despertar de consciências políticas e metodologias descolonizadoras que se embasem em histórias locais e epistemologias negadas (WALSH, 2007, p. 33). Para além do que é proposto na pedagogia libertadora, desmistificar e denunciar a dominação e a alienação, mostrando novos caminhos para que os alunos possam se emancipar (FREIRE, 1987), a pedagogia de-colonial também reconhece a existência de outras instâncias que fazem parte da formação emancipatória e decolonial dos alunos, como movimentos sociais, organizações, experiências vividas nos bairros e nas ruas (WALSH, 2007, p.34).

Enxergar a pedagogia como uma extensão do que acontece com os alunos em todos os espaços sociais em que ele habita transforma os currículos e leva para o interior da escola novas experiências que tornam visíveis as subjetividades; práticas pedagógicas que partam daqui e não de conhecimentos distantes, eurocêntricos. Os currículos, assim, deixam as tradições culturais e reguladoras à parte e passam a dar voz ao *outro* com o objetivo de firmar um compromisso político, ético e epistêmico em

---

[35] "São aquelas pedagogias que visualizam o que o multiculturalismo oculta […] a operação dos padrões de poder ao mesmo tempo moderno e colonial, racializado, patriarcalizado, hetrosexualizado; a geopolítica do saber e a topologia do ser (Maldonado, 2006); e as práticas e políticas econômicas, sociais, culturais, ambientalistas e da natureza [...]. Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, ação, social/política transformadora, a consciência em oposição, mas também a intervenção, incidindo de outra maneira nos campos do poder, saber y ser, na vida; aquelas que animam e poderiam animar uma atitude insurgente e *cimarrona*. Aquelas pedagogias que também, […] se comprometem e poderiam se comprometer com a razão do Outro". (WALSH, 2005, p. 34) (Tradução nossa).

direção à construção de seres, saberes, sociedade e mundos diferentes, decoloniais (WALSH, 2005).

Com base nas discussões de Walsh (2005; 2007), no próximo capítulo direcionaremos o nosso olhar para os currículos das escolas municipais de Jaguarão, além de apresentarmos a metodologia empregada para a execução da presente pesquisa e um estado do conhecimento acerca do que já foi pesquisado no escopo do nosso estudo.

4 À RELATAR: PERCURSOS METODOLÓGICOS PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA

Tu tierra vai cuntigo
por más que cruces el puente
buscando otra sombra.
Allá van tar te lembrando
con saudade de raíz.

Fabián Severo. Viento de Nadie.

Após termos colocado em discussão como os currículos das escolas são construídos e interpelados nos/pelos efeitos da colonialidade, sobretudo no que se refere à promoção de conhecimentos hegemônicos em detrimento daqueles oriundos de saberes populares, ao longo do presente capítulo nos debruçamos sobre alguns aspectos teóricos direcionados aos currículos das escolas municipais de Jaguarão, além de apresentarmos os passos metodológicos que foram empregados para contestar a questão que permeia a presente pesquisa: como os currículos das escolas municipais de Jaguarão/RS preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios regularmente matriculados?

No campo educacional, atrelar o currículo às práticas sociais da escola, os conecta a um projeto ligado não só às questões burocráticas/administrativas, mas também às culturas dos alunos e da comunidade, através de práticas pedagógicas que levam em consideração o espaço sócio-cultural dos sujeitos envolvidos. Conforme Dayrell (1996, s/p),

> [...] a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.

O projeto educacional de uma escola sociocultural parte de práticas e experiências próximas dos estudantes que se expandem, com vistas a ampliar os conhecimentos de mundo. Segundo Sacristán (2017, p. 55), um projeto educacional globalizador "[...] agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais". Logo, os currículos, nesses

projetos, fomentam, por meio de práticas pedagógicas, o desenvolvimento dos sujeitos tanto no âmbito intelectual, quanto na dimensão social, desempenhando uma função socializadora da escola que pode ser apoiada, segundo Sacristán (2017, p. 56), em três razões fundamentais.

A primeira se refere às missões educativas que já foram funções de outras instituições e, atualmente, a escola deve exercer na medida que lhe cabe. Como o ingresso das crianças na escola ocorre cada vez mais cedo, e a sua saída está cada vez mais prolongada, as atribuições que antes eram desempenhadas pela família, igreja e grupos sociais, torna o seu projeto educativo cada vez mais amplo (SACRISTÁN, 2017, p. 56).

A segunda razão se refere à compreensão, por parte da escola, do contexto social no qual ela está inserida e, a partir dele, como suas práticas pedagógicas devem incluir questões que vão além dos conteúdos, ou seja, diálogos que busquem interlocuções com as relações sociais e o constante contato com culturas, pessoas e costumes diferentes. Essa segunda razão exige um currículo que, para além de uma preparação para às áreas acadêmicas clássicas, conduza os sujeitos à compreenderem a pluralidade cultural da sociedade em que vivemos (SACRISTÁN, 2017, p. 56).

A terceira razão se dirige às visões sobre a educação e o seu atendimento à globalidade do desenvolvimento pessoal que se liga à ideia de que a cultura do currículo deve dar conta das múltiplas facetas não específicas da educação tradicional (SACRISTÁN, 2017, p. 56). Em suma,

> [a]s escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização, instituições totais, porque incidem na globalidade do indivíduo. Digamos que ampliam a gama dos objetivos que se considera pertinentes e valiosos. Como elas têm que cumprir essa função através dos currículos em boa parte, embora se observem atividades paralelas à margem deles, estes se veem ultrapassados quanto aos conteúdos, aos objetivos e às habilidades que devem abordar. (SACRISTÁN, 2017, p. 56-57).

Com base nessas três razões, que indicam as novas funções das escolas contemporâneas, em que assumem o estatuto de agentes primários de socialização, refletimos sobre as especificidades desses locais e como os currículos são pensados e reformulados a partir deles. No âmbito da nossa pesquisa, os currículos das escolas de fronteira para além de abrangerem as culturas e diversidades do país que se situa, Brasil, também inclui sujeitos que possuem outras nacionalidades, como uruguaia,

argentina, paraguaia, ou qualquer outra em que o país seja fronteira gêmea com algum município brasileiro.

O Brasil possui cerca de 16.886 km de faixa fronteiriça que se estende por 11 estados e 588 municípios (BRASIL, s/d). A faixa de fronteira no Estado do Rio Grande do Sul é composta por 197 munícipios e, dentre eles, 10 são considerados cidades gêmeas que fazem fronteira com Uruguay e Argentina (BRASIL, s/d). Dessas 10 cidades-gêmeas, 6 fazem fronteira com cidades uruguaias, são elas: Chuí (BR) – Chuy (UY), Jaguarão (BR) – Rio Branco (UY), Aceguá (BR) – Aceguá (UY), Santana do Livramento (BR) – Rivera (UY), Quaraí (BR) – Artigas (UY), Barra do Quaraí (BR) – Bella Unión (UY). Cabe ressaltar que Jaguarão, Quaraí e Barra do Quaraí são fronteiras fluviais e as demais são territoriais (secas).

Entre estes municípios se criam relações de proximidade e distanciamentos em que ora se evidenciam as relações socioculturais que confluem para a formação de um território intercultural e ora se (re)afirmam a soberania territorial e política (MAZZEI, 2012, p. 40). Ao direcionarmos nosso olhar para a fronteira de Jaguarão – Rio Branco, vemos que essas relações são recorrentes desde o período colonial, no qual, em solo latino-americano, os portugueses exerciam um papel soberano em relação aos espanhóis.

Outro fator a ser mencionado se refere à imigração dos uruguaios para o Brasil, seja para morar ou desempenhar alguma atividade. Em 1833, quando foi realizado um dos primeiros censos demográficos em Jaguarão, registrou-se 569 estrangeiros, aproximadamente 15,9% do total populacional (FRANCO, 2001, p. 81), que passaram a viver nos domínios portugueses devido às melhores condições econômicas. Atualmente, a categoria ‘estrangeiros’ foi retirada dos censos demográficos, entretanto conforme, Mazzei e Souza (2012, p. 34), a taxa populacional das cidades uruguaias tendem a ser maiores que as cidades brasileiras, salvo em algumas cidades como Santana do Livramento e Jaguarão que as taxas de crescimento populacional superam as suas cidades gêmeas, Rivera e Rio Branco. Os dados apresentados por Mazzei e Souza (2012), se ancoram em pesquisas do *Instituto Nacional de Estadística* (INE) do Uruguay e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ambas publicadas em 2010.

A superação populacional de Jaguarão e Santana do Livramento em relação a Rio Branco e Rivera se atribui aos processos de imigração que ocorrem desde 1811, dado a proximidade e facilidade de cruzar os territórios e, assim, muitos desses

fronteiriços passam a ser imigrantes vivendo, ilegalmente, em outro país. Com vistas a legalizar a situação desses sujeitos fronteiriços uruguaios e/ou estrangeiros que vivem nas cidades brasileiras, o Governo Federal, por meio da Portaria nº 8.728, de 21 de agosto de 2018, institui uma Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) e o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório.

Para os fronteiriços residirem, legalmente, no município fronteiriço ao seu país, são oferecidas as CRNM, um documento que registra os estrangeiros que vivem no Brasil (BRASIL, 2017). Em 2004, Celso Amorim ao tratar da a Carteira de Identidade Estrangeira, posteriormente chamada de CRNM, alude que esse documento permite "[...] acesso a serviços educativos e ao trabalho, além da legalização para as pessoas que vivem de um lado e trabalham de outro, em situação irregular" (ESTADÃO, 2004).

As permissões outorgadas com a emissão desse documento afetam diversos setores públicos e, dentre eles, o educacional. Os currículos escolares são impactados por essas normativas, pois uma vez que o registro da CRNM seja realizado os sujeitos estrangeiros e fronteiriços podem estudar em escolas brasileiras. Logo, como esses currículos desempenham uma função socializadora da escola, para além de compreenderem o contexto social em que as instituições estão inseridas, terão, também, que prever e considerar o contexto sociocultural e as particularidades dos alunos fronteiriços uruguaios ou estrangeiros matriculados.

Em Jaguarão, sob este ponto de vista, os currículos são dinâmicos pois ao passo que se firmam como um documento fechado e estruturado a partir de regras e conteúdos que (re)produzem saberes eurocêntricos que não tem ligação com o cotidiano dos estudantes, também visam "[...] un orden social de armonía y construir un pensamiento de lógica de convivencia de las sociedades culturales existentes (YAMPARA apud WALSH, 2009, p, 18)[36].

Em resumo, ao considerar a extensão territorial fronteiriça do Brasil, os diversos acordos binacionais aprovados e as relações entre ambos os países/cidades, sejam interculturais ou de soberania, cremos que se faz necessário nos debruçarmos sobre como essas relações atingem as escolas, dado que, segundo Mazzei (2012, p. 54), "[...] es en el área de los servicios educativos donde han operado los mayores

[36] "[...] uma ordem social de harmonia e construir um pensamento lógico de convivência das sociedades culturais existentes (YAMPARA apud WALSH, 2009, p, 18) (Tradução nossa).

distanciamientos con una más fuerte fijación de los límites binacionales-estatales”[37]. De modo geral, embora exista uma dinamicidade e uma ordem social de harmonia, as escolas ainda priorizam os saberes eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos e experiências da comunidade, alimentando uma colonialidade em que as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, existenciais e de relação com a natureza tecidas no período colonial seguem em evidência (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 09).

A seguir, antes de nos debruçarmos sobre a abordagem metodológica utilizada na pesquisa, apresentaremos um estado do conhecimento com investigações que versam sobre currículo e fronteira, com vistas a explorar o que já foi pesquisado, em âmbito nacional, quais foram/são as decorrências dessas investigações e que caminhos são apontados nessa pesquisa no sentido de aproximação ou, diferenciação em relação ao binômio currículo-fronteira, bem como, refletir sobre a abertura para outros estudos neste campo, ainda, pouco explorados.

4.1 REVISITANDO PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO E FRONTEIRA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O Estado do Conhecimento pode ser considerado como um momento de formação intelectual em que o pesquisador sintetiza, dentro de um espaço/tempo específico, o que está sendo pesquisado/discutido entre os pesquisadores da sua área de estudo. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155), esse movimento contribui para expor as pesquisas que já foram feitas e destacar o que há de novo ou as diferentes visões e perspectivas adotadas sobre um mesmo objeto.

Com vistas a nos inteirarmos sobre as pesquisas já realizadas sobre o nosso campo de estudos, os currículos de escolas de fronteira, realizamos um Estado do Conhecimento buscando, por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[38],

[37] “[...] é na área dos serviços educativos onde se operam os maiores distanciamentos com uma forte fixação dos limites binacional-estatais” (MAZZEI, 2012, p. 54) (Tradução nossa).

[38] Nosso primeiro intento era realizar uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos Anais das Reuniões Científicas Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entretanto, a partir das nossas palavras-chave, na ANPED, encontramos somente um trabalho, fruto de um recorte de uma tese que já havíamos selecionado. Por conta disso, desenvolvemos nosso Estado do Conhecimento somente no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

pesquisas que realizassem discussões que integrassem as palavras-chave “currículo” e “fronteira”. Em uma primeira busca utilizando essas palavras-chave, tendo um marco temporal de dez anos, de 2008 a 2018, localizamos 99 pesquisas, sendo 66 dissertações e 26 teses, pertencentes às seguintes grandes áreas do conhecimento: Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Multidisciplinar.

Realizando um primeiro filtro, com o foco em trabalhos pertencentes à área das Ciências Humanas e, em especifico, a área da Educação, reduzimos nosso número inicial para 54 pesquisas, 36 dissertações e 16 teses. Após esse recorte, lemos, inicialmente, os resumos dos trabalhos a fim de verificar quais tinham relações de proximidade com a temática que nos propomos estudar, ou seja, quais pesquisas relacionavam currículo e fronteira, tendo em vista o uso do termo fronteira enquanto espaço territorial, produtor de identidades, subjetividades, sujeitos e conhecimentos.

Com os recortes realizados finalizamos essa etapa com 12 pesquisas, 7 dissertações e 5 teses, vinculadas a Universidades localizadas em diferentes regiões do Brasil, sendo elas: Centro-oeste, Norte, Sudeste e Sul. As investigações selecionadas versam sobre o currículo de escolas e de universidades em regiões de fronteira, sejam elas internacionais, interestaduais ou intermunicipais, e versam sobre diferentes focos e problemáticas. Na sequência segue um quadro com a compilação de todas as investigações acessadas para este estudo.

Quadro 1: Pesquisas sobre currículo e fronteira disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2008-2018)

Região	Título	Autoria	Instituição
Centro-oeste	Cultura Regional e o Ensino da Arte: caminho para uma prática intercultural? Estudo de caso: E. M. Sulivan Silvestre Oliveira – Tumune Kalivono "Criança do Futuro"	HEIMBACH, Nilva	Universidade Católica Dom Bosco
Centro-oeste	Escolarização Na Fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927	JOSGRILBERT, Alessandra Viegas	Universidade Federal da Grande Dourados
Centro-oeste	Narrativas de Cotidianos: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia	MORAES, Eulene Vieira	Universidade do Estado de Mato Grosso
Norte	O Currículo do Ensino da Língua Espanhola nas Zonas de Fronteira e as Variantes Linguísticas: um estudo descritivo-comparativo das escolas estaduais de Rondônia	LUQUE, Julio Cesar Mendoza	Fundação Universidade Federal de Rondônia
Sudeste	Escola do Campo em Comunidades de Fronteiras	PEIZINI, Angela Maria Leite	Universidade Federal do Espírito Santo
Sudeste	O Processo de Escolarização dos Guarani no Espírito Santo	COTA, Maria Das Graças	Universidade Federal do Espírito Santo
Sudeste	Fronteiras e Atravessamentos Éticos e Morais da Cultura Brasileira em Ambientes Escolares: estudo de caso do *ethos* nacional em uma região de fronteira amazônica	CAMARGO, Leila Maria	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
Sul	Direitos Humanos Na Educação: um estudo em escolas da fronteira Brasil/Uruguai	SOUZA, Roseli Calvetti	Universidade Federal De Pelotas
Sul	Educação de Surdos na Fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)	VAZ, Cristiano Pereira	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
Sul	Práticas Docentes com o Ensino da Língua Espanhola nas Séries Iniciais	BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte	Universidade Federal De Pelotas
Sul	Eu Falo, *Tu Hablas*, Nós Ensinamos e Aprendemos Juntos: aulas de língua em cursos binacionais	CITOLIN, Cristina Bohn	Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos
Sul	O Currículo como Produtor de Identidade e de Diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay	COUTO, Regina Celia	Universidade Federal De Pelotas

Fonte: elaboração própria.

De modo mais detalhado, na região Centro-oeste encontramos 3 dissertações que discorrem sobre as seguintes temáticas: análise da construção identitária a partir de práticas escolares interculturais, tendo como campo de estudo uma escola de ensino fundamental localizada em uma aldeia indígena urbana de Campo Grande (MS) (HEIMBACH, 2008); análise das aproximações entre a educação paraguaia, na cidade de Pedro Juan Caballero, e a educação brasileira, na cidade de Ponta Porã (MS) durante o século XX (JOSGRILBERT, 2015); compreensão, por meio do currículo escolar, do cotidiano de crianças ribeirinhas do Pantanal Mato-Grossense (MT), fronteira Brasil/Bolívia (MORAES, 2015).

Na região Norte, encontramos 1 dissertação que desenvolve uma proposta curricular para a disciplina de língua espanhola do Ensino Médio que visa comtemplar as especificidades fronteiriças do Estado de Rondônia (LUQUE, 2012). Na região Sudeste localizamos 1 dissertação e 2 teses, as quais realizam as seguintes discussões: análise dos diálogos que surgem das diversas culturas vivenciadas por professores que transitam na fronteira entre o distrito de Aracê e o município de Domingos Martins (ES) (PEIZINI, 2016); análise do processo de escolarização dos indígenas guaranis ao longo da história da educação no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (COTA, 2008); discussão dos atravessamentos éticos e morais do *ethos* da nação nos currículos escolares, tendo em vista as interfaces de poder nos imaginários de sujeitos educacionais na fronteira entre a cidade de Boa Vista (RR) e Venezuela (CAMARGO, 2016).

O Sul foi a região em que mais encontramos trabalhos que se aproximam da nossa temática, um total de 5 investigações, sendo 2 dissertações e 3 teses. De modo especifico, elas discutem os seguintes temas: análise de duas escolas localizadas na fronteira Jaguarão (RS) e Rio Branco que visa identificar e descrever as práticas pedagógicas voltadas aos Direitos Humanos na Educação (SOUZA, 2009); investigação sobre as representações do processo de escolarização produzidos por alunos surdos na fronteira localizada em Santana do Livramento (BR) e Rivera (UY), visando, como público-alvo, os alunos surdos brasileiros que são matriculados em uma escola para surdos situada no lado uruguaio da fronteira (VAZ, 2017); as contribuições da prática docente a partir da oferta de 2 disciplinas no Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa que visa o ensino de espanhol para crianças brasileiras das séries iniciais do ensino fundamental (BOÉSSIO, 2010); análise das interfaces de um projeto do Ministério da Educação que visava fomentar cursos

técnicos binacionais em parceria com a Universidad del trabajo del Uruguay e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (CITOLIN, 2013); análise, por meio dos currículos vigentes, da identidade nacional e cultural promovida por 2 escolas localizadas na fronteira entre Jaguarão e Rio Branco, tendo como público-alvo alunos da Educação Infantil e Primária (COUTO, 2012).

Dentre os trabalhos encontrados e brevemente apresentados, destacamos a última pesquisa citada, intitulada "O Currículo como Produtor de Identidade e de Diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguay", apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, de autoria da Professora Dr. Regina Célia do Couto (2012).

Assim como a nossa pesquisa, o campo de investigação de Couto (2012), foi a fronteira de Jaguarão e Rio Branco. Em contrapartida, diferentemente do que nos propomos investigar, sua pesquisa analisou os currículos de duas escolas, uma localizada em Jaguarão e outra em Rio Branco, ambas participantes do Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF)[39], com vistas a problematizar a identidade nacional e cultural dos estudantes das séries iniciais de ambos os países. Os documentos analisados por Couto (2012), foram os seguintes: o Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF), destinado aos dois países, o Programa Oficial do Município de Jaguarão (Conteúdos Programáticos para o Ensino Fundamental) e o Programa de Educación Inicial e Primaria. Ademais, sua metodologia se pautou em entrevistas realizadas com as professoras e as gestoras do Ensino Fundamental da escola brasileira e as professoras e as gestoras da Educação Inicial e Primária da escola uruguaia, totalizando sete entrevistas. Todos os documentos e entrevistas foram analisados como discurso, seguindo os postulados de Michel Foucault. Conforme a autora,

> [e]ssa 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. (COUTO, 2012, p. 23).

[39] O Programa Escolas Bilíngües de Fronteira (PEBF) foi proposto com vistas a possibilitar o intercâmbio docente entre de escolas localizadas em ambos os lados da fronteira para que o "[...] ensino da língua materna de ambos os países seja ampliado para todas as séries das referidas escolas" (COUTO, 2012, p. 25).

Por meio desses discursos, a autora analisa o currículo dessas instituições, enquanto um campo de disputas que produz identidades e diferenças, visto que, na região investigada, busca-se uma demarcação de identidades nacionais e culturais. Conforme Couto (2012, p. 21), no lado brasileiro da fronteira, Jaguarão, a produção de identidades nacionais se centram na manutenção da batalha de 27 de janeiro de 1865[40] que, após a vitória dos portugueses, o município adota o codinome de Cidade Heroica. Já no Uruguay, Rio Branco, a manutenção da identidade nacional se dá através do calendário pátrio em que as datas, em sua maioria, fazem alusão ao político e militar José Artigas, considerado um herói nacional (COUTO, 2012, p. 21). Ainda para Couto (2012, p. 17),

> [...] 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.

Essas identidades, na fronteira entre Jaguarão e Rio Branco, são interpeladas pelos discursos que reforçam os atos heróicos registrados na história de ambos os municípios. Para Couto (2012), esses atos fortalecem as diferenças entre uruguaios e brasileiros de modo que é possível notar que a fronteira não é um espaço homogêneo.

Com relação aos currículos, a pesquisadora afirma que eles sustentam a promoção de identidades fixas que se chocam com a heterogeneidade presente na fronteira. Além disso, "[a] fronteira culturalmente entrelaçada, hibridizada, como a compreendemos, é desconhecida nos currículos. Não há inserções de temas que enfoquem a hibridização dos dois países" (COUTO, 2012, p. 186).

Dadas essas discussões, Couto (2012), afirma que em uma região de fronteira, sobretudo na fronteira entre Jaguarão e Rio Branco, as relações estabelecidas entre os sujeitos de ambas as nacionalidades, muitas vezes, se sobrepõem aos discursos de nacionalidade instituídos, uma vez que as relações afetivas e culturais entre ambos os fronteiriços, brasileiros e uruguaios, são constantes e naturais. Por fim, a pesquisadora afirma que mesmo que os currículos carreguem uma lógica nacional, as

[40] A referida data faz alusão a uma batalha travada contra os espanhóis pelo domínio do território de Jaguarão.

relações cotidianas na fronteira prevalecem, a exemplo, a Ponte, que poderia ser um marco territorial, torna-se, nesse espaço, um marco de construções identitárias e cultuais híbridas e de relações entrelaçadas.

Conforme foi apresentado, a tese de Couto (2012) dialoga com a nossa pesquisa em diversos pontos, sendo considerada, dentre as pesquisas selecionadas para compor o nosso Estado do Conhecimento, a que mais se aproximou do nosso estudo. Entretanto, diferentemente do que foi pesquisado, o nosso enfoque coloca-se, somente, sobre os currículos das escolas municipais de Jaguarão que possuem alunos fronteiriços uruguaios matriculados. Dessa forma, o estudo de Couto (2012) será, para nós, um dos meios para entendermos como são construídos os currículos das escolas de Rio Branco que, mesmo não integrando nosso escopo, é imprescindível para que possamos entender como o sistema escolar uruguaio se posiciona frente à fronteira e às relações entre fronteiriços uruguaios e brasileiros.

A apresentação das pesquisas e a exposição da tese de Couto (2012) nos mostram que nos últimos dez anos pouco se discutiu, sobretudo na área da Educação, sobre currículo e fronteira e, além disso, não há, no banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos Anais das Reuniões Científicas da ANPED, pesquisas que tratem da presença de alunos fronteiriços, independente na nacionalidade, em escolas brasileiras.

Para além de apresentar as pesquisas que já foram realizadas e que dialogam com a nossa temática, constatamos que estamos explorando um campo, relativamente, novo no âmbito acadêmico. Mesmo que as normativas que autorizam os fronteiriços, oriundos de cidades gêmeas, tenham sido instituídas em 1980, através da Lei nº 6.815, e, desde então, esses sujeitos passaram a frequentar as escolas brasileiras, a sua presença ainda é pouco discutida no âmbito acadêmico/cientifico.

4.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A questão que orienta nosso estudo é: como os currículos das Escolas Municipais de Jaguarão preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios regularmente matriculados? Como? Para responder tal questão a abordagem metodológica que nos ancoramos para desenvolver a presente pesquisa é a qualitativa, visto que não nos atentamos, acentuadamente, às apropriações numéricas ou estatísticas, mas, sim, realizamos um estudo que põe em evidência os

detalhes, as descrições e o ambiente em que a nossa pesquisa se situa. Embora tenhamos utilizado dados estatísticos para expor, por exemplo, informações históricas sobre o processo fundacional de Jaguarão e os atuais casos de racismo e preconceito no Estado do Rio Grande do Sul. Tal apropriação complementa o estudo qualitativo sem que, necessariamente, aprofundemos a razão de tais dados.

Conforme os postulados de Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a pesquisa qualitativa proporciona que o investigador compreenda com mais detalhes o seu estudo, visto que esta abordagem o leva para o ambiente habitual e o aproxima do seu problema de pesquisa. Para o planejamento e tática da pesquisa, em específico, adotamos o estudo de caso, uma abordagem que contribui para compreensão de fenômenos organizacionais, sociais e políticos. Segundo Yin (2001, p. 19) “[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Os estudos de caso podem ser utilizados nos seguintes eventos: “[...] ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores” (YIN, 2001, p. 21). Além disso, ainda, para o Yin (2001), uma pesquisa ou projeto baseado no estudo de caso pode ser dividido em quatro categorias que se subdividem em 2 pares, o que Yin (2001, p. 39) chama de matriz 2 x 2, o primeiro par são os Casos Únicos e os Casos Múltiplos, o segundo par, que pode ser combinado com o primeiro, são os Projetos Holísticos e os Projetos Incorporados.

Os Casos Únicos são testes realizados a partir de uma teoria existente, casos raros ou exclusivos motivados por um propósito revelador. Os Casos Múltiplos, denotam uma lógica de replicação em que o pesquisador escolhe casos semelhantes para experimentos múltiplos que devem gerar resultados similares ou contraditórios, previstos ao princípio da investigação. O Projeto Holístico, segundo Yin (2001, p. 64), é utilizado quando se examina apenas a natureza global de um programa ou de uma organização, já os Projetos Incorporados integram subunidades que foram realizadas ao decorrer da pesquisa. Para Yin (2001, p. 64), “[o] mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise. Isso ocorre quando, dentro de um caso único, se dá atenção a uma subunidade ou a várias subunidades”.

Conforme o exposto, nossa pesquisa combinará os Casos Únicos com os Projetos Incorporados, visto que, primeiramente, focamos em um único caso que ocorre, especificamente, em regiões de fronteira gêmea e para explorar as especificidades desse caso o combinamos com os Projetos Incorporados, dado que envolvemos na unidade de análises outras subunidades como análise de documentos, questionários e observações. As nossas unidades de análise serão compostas por três subunidades, são elas: contextualização, coleta/análise de dados e cruzamento dos dados.

A primeira subunidade, contextualização, já apresentada no primeiro e segundo capítulo, realizamos, a partir de um estudo histórico, uma descrição histórica sobre Jaguarão e Rio Branco, enfatizando as disputas entre Portugal e Espanha pelo território em que hoje as cidades de localizam. Dentre essas discussões, também focamos na constituição identitária e social dos sujeitos que ali habitavam, apurando os traços coloniais que eram/são evidentes na sociedade jaguarense, sobretudo no que se refere às relações étnico-sociais entre fronteiriços brasileiros e uruguaios. Ao longo dessa subunidade, com base nos efeitos políticos que a fronteira causou tanto no Brasil quanto no Uruguay, também discorremos sobre o marco legal que autoriza os fronteiriços uruguaios a cruzarem a fronteira para viver e/ou desenvolver determinadas atividades de maneira legalizada.

Na segunda subunidade, coleta/análise de dados, primeiramente, apresentamos uma análise dos documentos coletados para a realização da pesquisa. Primeiramente o Plano Nacional de educação e o Plano Estadual do Educação do Rio Grande do Sul, e, posteriormente, nos debruçamos sobre o Plano Municipal de Educação de Jaguarão a fim de verificar se há ou não orientações que considerem a presença de alunos fronteiriços uruguaios nas escolas municipais. Em um segundo momento analisamos um questionário aplicado no primeiro semestre de 2018 às gestoras das Escolas Municipais de Jaguarão que possuíam fronteiriços uruguaios matriculados em seu quadro discente. Esse questionário foi aplicado anterior ao nosso ingresso no Programa de Pós-graduação, sua produção e execução se deu enquanto participávamos do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia da UNIPAMPA, campus Jaguarão.

Os resultados obtidos se vinculam a pesquisa “Alienígenas em Escolas de Fronteira Gêmea: práticas curriculares” (OURIQUE; CARDOZO, 2020), cujo objetivo era investigar em que medida as práticas administrativo-pedagógicas desenvolvidas

nas escolas de fronteira contemplam as especificidades dos alunos fronteiriços uruguaios. Nosso intento em reutilizar esses dados se deu como forma de mapear as escolas que tinham alunos fronteiriços uruguaios matriculados, como também, obter, previamente, um quantitativo inicial do número de fronteiriços uruguaios que estudavam nas escolas municipais.

Ainda referente à coleta de dados, após as análises dos questionários, realizamos observações nas turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental das escolas jaguarenses que possuem alunos fronteiriços uruguaios matriculados a fim de acompanhar o seu cotidiano escolar. Por último, reunimos os Projetos Pedagógicos das Escolas investigadas a fim de analisar os seus posicionamentos frente às demandas comunitárias, abrangência cultural e territorial, além de investigar os caminhos escolhidos para que as práticas educacionais supram os anseios da comunidade, considerando, nesse escopo, a fronteira.

Na terceira subunidade, a de cruzamento dos dados, entrelaçamos todos os dados coletados a fim de verificar se os currículos das escolas preveem a presença e permanência dos alunos e fronteiriços uruguaios. Ademais, ainda nessa etapa, discutimos, a partir de uma dimensão intercultural, como esses currículos poderiam ou podem ser modificados para que os alunos possam conviver em um ambiente que respeita o diverso.

As subunidades correspondem às etapas que foram realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, nos auxiliando a atingir os nossos objetivos específicos e, consequentemente, o nosso objetivo geral. Conforme foi apresentado durante a introdução, os objetivos específicos da pesquisa são os seguintes: 1) Apresentar o contexto histórico e cultural da cidade de Jaguarão, tendo em vista a constituição identitária jaguarense a partir do período colonial; 2) Investigar as relações coloniais entre o século XVII até meados do século XIX e apontar se elas são refletidas na sociedade jaguarense contemporânea; 3) Analisar se as práticas educacionais das Escolas Municipais de Jaguarão suprem os anseios da sua comunidade e, em especifico, dos sujeitos *outros*; 4) Examinar como os currículos das escolas municipais de Jaguarão preveem a presença e permanência de alunos fronteiriços uruguaios.

Para a execução do primeiro e do segundo objetivos específicos, que correspondem à primeira subunidade, desenvolvidos durante o primeiro e o segundo capítulo do presente texto, realizamos um percurso bibliográfico composto por obras que tratam sobre o período colonial do Brasil e, especificamente, sobre as disputas

que instituíram a fronteira entre Portugal e Espanha no sul do Rio Grande do Sul, atualmente, fronteira entre Jaguarão e Rio Branco. A partir dessa delimitação territorial apresentamos como se deu a formação da sociedade jaguarense, tendo em vista a superioridade econômica da região do Serrito que reverberou, aos olhos desses sujeitos, na constituição de uma identidade e cultura elevadas.

Referente ao segundo objetivo especifico, assim como no primeiro, traçamos um trajeto histórico sobre os processos de colonização, sobretudo na região sul do Rio Grande do Sul. Iniciamos tratando da colonização dos indígenas, passando para a colonização e escravização dos negros e, por último, focamos nos processos de inferiorização dos Espanhóis e Uruguaios na região do Serrito e Jaguarão que, embora não tenham passado por um processo de colonização, eram inferiozados pelos portugueses.

O terceiro objetivo específico apresentado no trabalho, referente à segunda subunidade, correspondente ao próximo capítulo que será apresentado, tratamos das análises documentais e pesquisa de campo que realizamos como subsídio para a compreensão das construções sociais que permeiam os currículos das escolas de Jaguarão em relação aos alunos fronteiriços uruguaios. Segundo Berelson (*apud*, GIL, 2008, p. 152), a análise documental é uma investigação que visa a interpretação, descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo dos documentos. Para o autor, essa análise se divide em três etapas, pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados (BERELSON *apud* GIL, 2008)

Dadas essas indicações, tendo em vista o objetivo específico correspondente, a análise que realizamos cumpriu as três fases indicadas por Berelson (*apud* GIL, 2008) objetivando buscar menções, considerações, metas ou estratégias que mencionassem ou discorressem sobre o espaço sociocultural de fronteira ou sobre os alunos fronteiriços uruguaios.

O primeiro documento analisado foi o Plano Municipal de Educação de Jaguarão, um documento que embora seja público e esteja disponível em rede, preferimos solicitar uma cópia na Secretaria de Educação e Deporto de Jaguarão (SMED), a fim de formalizar a execução da nossa pesquisa. O segundo documento analisado foi um questionário aplicado em uma pesquisa desenvolvida por Ourique e Cardozo (2020), instrumento que se pautou nos escritos de Gehardt e Silveira (2009), no qual os autores discorrem que a utilização de questionários em pesquisas demanda:

> [...] observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. [...] devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, sua formulação, além de tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc" (GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70).

Para a aplicação dos questionários, Ourique e Cardozo (2020), primeiramente, entraram em contato com o setor de Assessoria Escolar da Secretaria de Educação e Desporto de Jaguarão para solicitar uma listagem das escolas municipais de ensino fundamental que possuíam alunos fronteiriços matriculados. Com breve retorno do setor, informando que das oito escolas municipais de Jaguarão quatro possuíam alunos fronteiriços, os pesquisadores foram até as escolas informadas para aplicar um questionário, previamente elaborado, composto por dez questões.

As questões que compunham o questionário visavam coletar dados para que fosse possível mapear a quantidade de alunos fronteiriços, em qual ano estavam matriculados e os motivos que levaram os pais/responsáveis a matricular seus filhos em escolas brasileiras, questionar sobre a adaptação desses alunos, as dificuldades que eles encontram e como o professor lida com isso e, por último, investigar as bases que são ou não ofertadas pelos governos para dar sustentação a essa particularidade, a permissão dada a sujeitos fronteiriços uruguaios para se matricular em escolas brasileiras, e como a escola lida com a permanência dos alunos a partir da efetivação da sua matricula. Para fazer uso desse questionário na presente investigação, dividimos as perguntas em três blocos, o primeiro mapeamento, o segundo adaptação dos alunos e o terceiro bases governamentais, a seguir segue um quadro com as questões referentes a cada bloco.

Quadro 2: Divisão das perguntas em blocos

BLOCOS	PERGUNTAS
Mapeamento	1) Na escola que você atua há alunos uruguaios? Quantos? Qual série? 10) A quais motivos você atribui os uruguaios escolherem escolas brasileiras para matricular seus filhos?
Adaptação dos Alunos	2) Como se dá a adaptação desses alunos na escola? 3) Os professores/escola desenvolvem alguma metodologia a fim de abarcar as especificidades dos alunos fronteiriços uruguaios? 4) Há diferenças de aprendizagens entre os alunos uruguaios e os brasileiros? Quais? Como a escola lida com isso? 7) A escola propõe alguma iniciativa de integração de brasileiros e uruguaios? Cite exemplos: 8) No cotidiano escolar como você, enquanto escola, vê a integração desses alunos uruguaios? Há conflitos e dificuldades de aprendizagens? Como os alunos e professores reagem a tal integração? 9) A escola desenvolve algum plano de recuperação especifico para os alunos uruguaios? Explique.
Bases Governamentais	5) A Secretaria Municipal de Educação (SMED) oferece alguma orientação, formação ou material, com vistas a orientar como os professores podem atender um aluno estrangeiro? 6) Caso a pergunta anterior seja negativa, responda: a sua escola e professores acham necessário que sejam ofertados materiais, formações e orientações, visando o atendimento de alunos uruguaios? Por quê?

Fonte: elaboração própria.

Em termos metodológicos, há três tipos de questionários que se referem aos tipos de questões elaboradas pelo pesquisador, são eles: os questionários abertos,

compostos por questões que objetivam respostas livres, os questionários fechados, em que as respostas são pré-determinadas de modo a padronizar e uniformizar os dados, um exemplo são dos questionários compostos por questões de múltipla escolha e, por último, os questionários mistos, compostos tanto por questões abertas quanto por questões fechadas; inclui-se nesse tipo de questionário o item “outros” utilizados em questões de múltipla escolha (GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70).

Conforme as definições de Gehardt e Silveira (2009), o questionário aplicado por Ourique e Cardozo (2020), pode ser classificado como misto, visto que é um instrumento composto por questões abertas e fechadas. Embora esse questionário seja o instrumento metodológico de outra pesquisa, se faz oportuno (re)utilizarmos aqui, pois os dados coletados foram um dos impulsos iniciais para que chegássemos no presente estudo.

Na sequência, realizamos dois dias de observações em três das quatro escolas participantes da investigação com vistas a acompanhar o cotidiano dos alunos fronteiriços uruguaios. Como tratamos do currículo a partir de relações culturais, adentrar à escola e assistir o dia a dia dos estudantes foi um exercício essencial para a pesquisa. Não descartamos a importância dos documentos analisados, mas através das observações que logramos identificar algumas dificuldades enfrentadas, diariamente, por esses sujeitos.

Durante essa seção, para além de descrever, minuciosamente, a rotina da sala de aula, analisamos determinados eventos que nos mostram o quanto a língua é um fator basilar nessa relação, pois, conforme Mendes (2012), por meio dela que as culturas dialogam. Isso posto, durante as análises, conectamos questões linguísticas com as educacionais com a intenção de olhar para o currículo como um todo e para as suas especificidades materializadas nos códigos (em/in)comuns.

As observações ocorreram em diferentes turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, recorte realizado pois, nessa fase, os estudantes fronteiriços uruguaios ainda estão em processo de alfabetização e, ao considerar que sua língua materna é o espanhol, essa etapa pode causar impasses tanto para o professor quanto para o aluno.

Nosso intento em realizar tal atividade se pauta em Delgado e Müller (2005, p. 174), que abordam que ao realizar pesquisas com crianças o pesquisador deve se distanciar das visões “adultocêntricas” e considerar que “[...] a criança vive sua relação

com o mundo de um modo extremamente criativo, porque é impulsionada, predominantemente, pela força do desejo" (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 175).

Ao longo do estudo, com vistas de preservar a identidade das escolas, as nomeamos como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Ressaltamos que, diferente das demais, a Escola D participou somente da primeira etapa do estudo, respondendo os questionários, nas demais, como na observação e disponibilização do Projeto Pedagógico, foram criados alguns empecilhos que nos impediram de pesquisar a escola.

Abaixo, para melhor visualização, expomos um quadro com informações dos alunos observados:

Quadro 3 – Dados dos alunos observados

ESCOLAS MUNICIPAIS	NÚMERO DE ALUNOS OBSERVADOS	SIGLA DE IDENTIFICAÇÃO	IDADE	NACIONALIDADE DOS PAIS
Escola A	04 alunos	J. L.	6	Pai uruguaio; Mãe brasileira.
		I. N.	6	Pai brasileiro; Mãe uruguaia.
		M.	6	Pai uruguaio Mãe uruguaia
		C. E.	6	Pai uruguaio; Mãe brasileira.
Escola B	01 aluno	N.	5	Pai brasileiro; Mãe uruguaia.
Escola C	01 aluno	D. B.	10	Pai uruguaio; Mãe brasileira.

Fonte: elaboração própria.

As escolas investigadas estão localizadas em diferentes bairros da cidade. Apesar do maior número de alunos fronteiriços uruguaios estar matriculado na Escola A, instituição mais próxima da Ponte Internacional Barão de Mauá, a localidade não é um fator determinante para a matrícula dos alunos, uma vez que todos os estudantes observados vivem no Brasil, mesmo que seus responsáveis trabalhem no Uruguay. A seguir, um mapa que aponta, aproximadamente, a localização das escolas e da Ponte Internacional Barão de Mauá.

Figura 3: Localização das escolas que compõem o estudo em relação à Ponte Internacional Barão de Mauá

Fonte: Adaptação do Mapa disponível no site da Prefeitura Municipal de Jaguarão.

Durante a execução das observações, entregamos um “Termo de Consentimento Livre e Informado para Responsáveis pela Participação das Crianças na Pesquisa” aos pais para que fossemos autorizados a realizar o estudo, além de solicitarmos Projetos Pedagógicos das escolas, último documento a que nos propomos analisar devido à sua influência nos currículos escolares, já que eles expõem os objetivos, a filosofia, as regras, os marcos teóricos e as intenções que a escola possui para que os alunos possam usufruir de uma educação de qualidade.

Os Projetos Pedagógicos foram disponibilizados pelas gestoras das três escolas que observamos, Escola A, Escola B e Escola C., a Escola D não disponibilizou o seu Projeto com a justificativa de que o documento estava sendo reconstruído devido às novas diretrizes municipais.

Ao longo de todas as etapas da pesquisa, sobretudo na execução da pesquisa de campo, salvo os ocorridos com a Escola D, não tivemos nenhum contratempo que nos impedisse de concluir o que havíamos proposto. No que se refere às observações, etapa que tivemos um maior contato com a comunidade escolar, procuramos não

interagir e interferir durante as aulas das professoras, embora, nossa presença despertasse a curiosidade dos estudantes que, regularmente, nos indagavam sobre o que estávamos fazendo na sua sala de aula, se éramos professores e, por vezes, quando a professora estava muito ocupada com outros estudantes, eles nos pediam para que sanássemos alguma dúvida que surgia sobre o conteúdo em pauta.

Para o desenvolvimento do quarto objetivo específico, terceira subunidade, nos debruçamos sobre as reflexões e conhecimentos adquiridos ao longo dos procedimentos metodológicos empregados. A partir das análises, realizamos um cruzamento de todos os dados coletados com vistas a depreendermos se os currículos das escolas municipais de Jaguarão preveem a presença e permanência de alunos fronteiriços uruguaios.

Por meio da análise dos documentos logramos verificar em quais medidas as Leis nº 6.815/1980 e 13.445/2017 influenciam a elaboração dos documentos e normativas especificas para determinadas regiões como, por exemplo, as regiões de fronteira. Ademais, com a realização das observações podemos verificar como os currículos, enquanto construção cultural, recebem esses sujeitos e propiciam que eles permaneçam na escola, prevendo, sobretudo, as suas especificidades culturais e de aprendizado.

A seguir, apresentamos as análises e procedimentos que se referem à segunda e terceira subunidades de análise, coleta/análise e cruzamento dos dados.

5 POR DENTRO DO ESCOLA: OS CURRÍCULOS E SEUS DIVERSOS ATRAVESSAMENTOS

Miña lingua le saca la lengua al diccionario
baila una cumbia incima dus mapa
y hace con la túnica y la moña una cometa
pra voar, libre y solta por el cielo.

Fabián Severo. Noite Nu Norte.

Conforme foi apresentado no capítulo anterior, de agora em diante discorreremos sobre as atividades realizadas para o desenvolvimento da nossa segunda subunidade metodológica que se refere à coleta/análise de dados. Ao longo desse trajeto, percebemos o quanto a riqueza cultural de estar/viver na fronteira atravessa os sujeitos, mesmo que de maneira involuntária, pois, nesses espaços, coexistem e se sobrepõem tempos históricos, sistemas políticos, línguas e culturas. Linera (2014, p. 54), aborda que em determinadas civilizações, no nosso caso sociedades, "[...] coexisten desarticuladamente varias civilizaciones, pero donde la estructura estatal solo recoge la lógica organizativa de una sola de estas civilizaciones; la moderna mercantil capitalista"[41].

Cotidianamente tanto os jaguarenses quanto os fronteiriços uruguaios compartilham saberes, costumes e expressões linguísticas, no entanto, conforme é discutido por Linera (2014), há nítidas divisões quando se trata da estrutura estatal. Dessa forma, ainda que seja possível considerar que o cotidiano fronteiriço opera as suas relações em uma perspectiva intercultural relacional (WALSH, 2009), a dinâmica de colonialidades do poder, ser e saber, sobretudo a colonialidade do poder, conduzem os sujeitos para que as estruturas não sejam afetadas por esse convívio. Ou seja, ainda que o cruzamento e o fluxo cultural entre os países seja intenso, a matriz colonial do poder não inclui os uruguaios em suas estruturas institucionais, culturais e, especificamente falando, no campo educacional, se caso a estrutura os incluir, ocuparão lugares periféricos em que as diferenças tendem a ser subalternizadas e suas presenças minimizadas.

Dadas essas questões estruturais, começamos a nossa coleta de dados com o Plano Municipal de Educação de Jaguarão, visto que este documento é a base da

[41] "[...] coexistem desarticuladamente várias civilizações, mas a estrutura estatal só recorre a lógica organizativa de uma só dessas civilizações: a moderna mercantil capitalista" (MIGNOLO, 2014, p. 54) (Tradução nossa).

estrutura educacional governamental jaguarense e, em tese, deveria ponderar, dentre outras políticas educacionais, as orientações da Lei nº 6.815/1980, dado que sua elaboração foi realizada em 2015 e a Lei nº 13.445/2017 ainda não estava em vigor.

Ao longo das nossas análises, como já abordamos, focamos em como os sujeitos *outros* são mencionados nos documentos institucionais. Especificamente, nos debruçamos com maior atenção às questões que envolvem a fronteira e os fronteiriços uruguaios. Contudo, não ignoramos às questões que envolvem os demais sujeitos *outros* que defrontamos, pois, ignorá-los, seria sustentar parte de um complexo processo de formação de diferenças, presente na estrutura da sociedade brasileira em suas dimensões internas, externas e fronteiriças.

Na sequência, após a análises dos planos, trataremos dos questionários, observações, Projetos Pedagógicos e, por fim, do cruzamento de todos esses dados coletados e analisados.

5.1 UM DOCUMENTO COERENTE, INTEGRADO E ARTICULADO? O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JAGUARÃO

Como já abordamos anteriormente, a construção de um currículo escolar recebe diversos atravessamentos que contribuem para a construção de um projeto educativo globalizador. Os currículos vistos como construção social (SACRISTÁN, 2017) agrupam diversos elementos, como cultura, desenvolvimento social, necessidades e aptidões que visam o desenvolvimento dos sujeitos. Esses elementos incorporam, na escola, uma função socializadora cujo objetivo é o de ir além dos conteúdos programáticos de cada turma e desenvolver uma função educativa coletiva (SACRISTÁN, 2017, p. 55).

O Plano Nacional de Educação em vigência no País foi aprovado através da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com objetivo de “[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 01). Para o cumprimento de tal objetivo, o documento propõe a realização de ações integradoras entre as diferentes esferas federativas que culminam em 10 diretrizes. São elas: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da cidadania e extinção das

diferentes formas de discriminação; melhorar a qualidade da educação; formar o estudantes para o trabalho e para a cidadania, com destaque nos valores morais e éticos; promover princípios da gestão democrática na educação pública; promover práticas humanísticas, científicas, culturais e tecnológicas; estabelecer como meta a aplicação de recursos públicos em educação, afim de assegurar um atendimento que preveja as necessidades de expansão com padrão de qualidade e equidade; valorizar os profissionais da educação; promover o respeito aos direitos.

Para além dessas diretrizes que focam na promoção de uma educação de qualidade, o Plano Nacional define metas e estratégias que se direcionam para todos os níveis de ensino, em específico, são vinte metas baseadas nos dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do censo demográfico e do censo escolar (BRASIL, 2014, p. 32). Para a consecução das metas elencadas e, com isso, alcançar melhorias na educação brasileira, conforme o art. 7º da Lei que aprova o Plano, deve-se implementar um regime de colaboração entre municípios, estados, Distrito Federal e União, que visem o cumprimento das metas e estratégias que o documento propõe.

Conforme as Orientações para Construção dos Planos Municipais de Educação (BRASIL, 2014), a publicação do Plano Nacional não se torna efetiva se os Estados e Municípios não se alinharem a ele e entre eles, logo,

> Não se trata apenas de uma exigência legal; sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social que os legitimem, o PNE não terá êxito. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisam ser imediatamente produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE. E os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira que devem ser coerentes com o PNE, também devem estar alinhados aos PEEs dos estados a que pertencem. Para o cidadão, o PNE e os planos de educação do estado e do município onde ele mora devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade e para todos. (BRASIL, 2014, p. 06).

Haja vista que esse regime de colaboração engloba regiões, sociedades e culturas distintas, dá-se algumas orientações para que a heterogeneidade brasileira seja retratada, com vistas a incorporar questões étnicas, raciais, identitárias, socioculturais e linguísticas, conforme segue na transcrição do art. 7º, inciso 4º,

> § 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada

> comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade. (BRASIL, 2014, p, 46).

Com base nesse inciso, os Estados e municípios, juntamente com o Distrito Federal e a União, devem se articular e projetar modalidades educacionais que incluam nas diretrizes educacionais as diversas culturas que estão presentes na comunidade escolar, de modo que não só as culturas hegemônicas, urbanas e elitizadas sejam consideradas, como também as culturas que não estão diretamente ligadas aos grandes centros urbanos tais como as culturas do campo, as culturas indígenas e a culturas quilombolas.

De modo geral, o Plano Nacional de Educação foca em questões mais gerais da área, com o foco em melhorias que devem ser alcançadas em todo o país; já os Planos Estaduais de Educação, por possuírem uma abrangência menor, podem enfatizar demandas mais específicas. No Rio Grande do Sul, o Plano Estatual foi instituído através da Lei nº14.705, de 25 de junho de 2015, um ano após a publicação do Plano Nacional de Educação e, no corpo do documento, para além de replicar as dez diretrizes do Plano Nacional, inclui-se mais duas, são elas: combater o racismo e a todas formas de preconceito e promover a conscientização no ambiente escolar sobre a necessidade da proteção e de preservação do meio ambiente (RIO GRANDE DO SUL, 2015, s/p).

Essas diretrizes específicas aludem, primeiramente, para uma problemática que merece atenção em todo o Estado, o racismo. De acordo com o Anuário de Segurança Pública Nacional, o Rio Grande do Sul é o estado que possui os maiores índices de crimes de injúria racial, conforme os números absolutos apresentados no documento, em 2017, foram registradas 1.404 ocorrências e em 2018 esses casos sobem para 1.507, uma suba de 7,3% (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019). Embora haja Leis como a nº 9.459, de 13 de maio de 1997, que criminalizam atitudes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (BRASIL, 1997), a diretriz número onze reforça que esses enfrentamentos também devem ocorrer nas escolas.

No âmbito educacional a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, dispõem sobre a obrigatoriedade de inserir no currículo da educação básica do sistema educacional brasileiro, a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2003, 2008). Embora essas Leis não sejam

citadas no Plano vemos a diretriz número onze, que visa combater as práticas racistas e discriminatórias com vistas a

> [g]arantir políticas de combate à violência mediante a identificação e supressão de todas e quaisquer fontes diretas ou indiretas geradoras de racismo, discriminação, xenofobia e intolerâncias correlatas, inclusive nos currículos, práticas e materiais didático-pedagógicos, para a construção de cultura de paz e ambiente dotado de segurança para a comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 25).

Referente à questão ambiental, diretriz número doze, vemos que o Estado passa por diversos problemas que afetam a saúde da população, dentre as quais mencionamos que há, no Estado, 280 espécies da fauna e 804 espécies da flora ameaçadas de extinção, além de 3 dos 10 rios mais poluídos do Brasil; na zona rural há indicativos de uso exacerbado de agrotóxicos e outros insumos, as regiões metropolitanas e o litoral norte estão crescendo desordenadamente e, por fim, crescem espécies exóticas invasoras que acarretam em perdas de biodiversidade gaúcha (EXTRA CLASE, 2019).

Para combater esses danos, pensa-se em tornar essas discussões presentes nas salas de aula e nas escolas do Estado, conscientizando os estudantes sobre as suas ações e as construções sociais que ainda alimentam práticas racistas e discriminatórias embasadas em estereótipos raciais, como também práticas abusivas que prejudicam a biodiversidade do Estado. Tanto a questão racial quanto a ambiental trazem para os currículos escolares uma questão que vai além dos conhecimentos hegemônicos/tradicionais, a de impulsionar o olhar para o que temos aqui, o que temos no sul do país, construindo uma relação social que não se dá somente entre sujeitos e, sim, mas também entre eles e o ambiente-biodiversidade. Não podemos esquecer que o global e o local interagem, por isso, o sul é reflexo do que ocorre nas demais regiões do país.

Dentre os processos de colonialidade do poder, ser e saber, discutidos, sobretudo por Quijano (2009), que visam as produções de identidades históricas com base na ideia da raça, Walsh (2012), provoca sobre um quarto processo, a colonialidade da mãe natureza,

> Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no modernas, “primitivas”, y “paganas” las relaciones

> espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. (WALSH, 2012, p. 03)[42].

Com base nesse novo processo de colonialidade cunhado pela autora, vemos que para além de atrelar as relações sociais aos processos de interação entre os sujeitos, também devemos considerar as relações com a natureza, vistas por alguns povos como vital e espiritual. Os currículos, nesse sentido, também são ecológicos e pressupõem relações sociais com a natureza, por conseguinte, impulsionados pelo Plano Estadual de Educação, deveriam visar não só os preconceitos entre sujeitos, mas também o apreço com meio ambiente. Não cabe para este trabalho, abordar a dimensão do racismo ambiental que implicaria em uma educação voltada aos princípios étnico-culturais de alguns grupos tais como indígenas e quilombolas.

O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, assim como o Plano Nacional, também é composto por 20 metas que se destinam a todas as modalidades de ensino e setores educacionais. Entre as metas e estratégias apresentadas, para que o combate ao racismo seja efetivo e os índices diminuam, propõem-se que na educação infantil sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que foquem em ações contra às diversas discriminações. Conforme é apresentado na estratégia 1.38 ligada ao cumprimento da meta 1 que se refere à educação infantil, a intensão é de que se possa garantir, tanto no Plano Estadual, quanto nos Planos Municipais:

> [...] ações que promovam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação, em parceria com o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Etnicorracial do Rio Grande do Sul, Undime e UNCME. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 07).

Embora a intenção seja a diminuição dos números de crimes discriminatórios, nas metas que se referem aos demais níveis educacionais não se apresenta nenhuma estratégia que mencione esse combate, ou seja, não há um trabalho continuo progressivo. Ademais, esse enfrentamento é assinalado, novamente, na meta 7 que discute a qualidade da educação básica do estado. Na estratégia 7.18 se busca,

[42] "É a que se fixa na distinção binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não modernas "primitivas", e "pagãs" as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos". (WALSH, 2012a, p. 03) (Tradução nossa).

> Garantir políticas de combate à violência mediante a identificação e supressão de todas e quaisquer fontes diretas ou indiretas geradoras de racismo, discriminação, xenofobia e intolerâncias correlatas, inclusive nos currículos, práticas e materiais didático-pedagógicos, para a construção de cultura de paz e ambiente dotado de segurança para a comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 07).

Nessa estratégia, vemos que a dimensão curricular também é um fator a ser considerado quando se trata do combate às discriminações e, nesse caso, com o foco mais específico no racismo devido os índices já apresentados. Segundo Sacritán (2017, p. 282), para que o planejamento e o desenvolvimento do currículo sejam efetivos, deve-se prever as condições do ensino a partir do contexto escolar e fora dele, ou seja, nesse escopo, os atravessamentos políticos estão presentes e contribuem, prefiguradamente, com as decisões, ações e práticas que serão desenvolvidas nas escolas.

Assim como os demais estados brasileiros, o Rio Grande do Sul se constituiu por diversas culturas e povos que ao longo da história se instalaram, ou já estavam instalados. Ao tratar da dimensão cultural, o Plano Estadual de Educação, realiza várias menções sobre a necessidade de fortalecer identidades e práticas culturais, sobretudo direcionadas aos indígenas e quilombolas, com vistas a promover a acessibilidade e atendimento às suas comunidades. Essas menções para além de se direcionarem as etapas educacionais, também garantem, sobretudo aos indígenas Kaingang e Guarani, etnias que ainda vivem no Estado, uma formação inicial de professores em licenciaturas interculturais que priorizam, especificamente, cultura indígena, como também a cultura nacional, brasileira.

De acordo com o Ministério da Educação, esses cursos de licenciatura interculturais se diferem conforme a região/Universidade em que são ofertados com vistas a respeitar as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia (BRASIL, 2016). Não encontramos, no Rio Grande do Sul, nenhuma Universidade que oferece o referido Curso, entretanto, conforme descrito no site do Ministério da Educação, o curso ofertado na Universidade Federal de Santa Catarina recebe indígenas de diferentes Estados e, dentre eles, do Rio Grande do Sul.

Após apresentarmos algumas especificidades do Plano Nacional e Estadual de Educação, voltamos nosso olhar para Plano Municipal de Educação de Jaguarão, um dos objetos de análise desta pesquisa. Com base no “Caderno de Orientações para a Produção do Plano Municipal de Educação”, elaborado pelo Ministério da Educação,

vemos que “[o] Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município; portanto, todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no Plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura” (BRASIL, 2014, p. 07).

Para tanto, ainda é abordado que para a construção desse documento é necessário que os envolvidos conheçam o contexto social das cidades para que seja possível projetar demandas educacionais que reflitam as reais necessidades da sociedade. Conforme o Caderno de Orientações,

> [...] o PME tem de ter legitimidade para ter sucesso. Planos construídos em gabinetes ou por consultores alheios à realidade municipal tendem ao fracasso, mas um PME submetido ao amplo debate incorpora a riqueza das diferentes visões e vivências que a sociedade tem sobre a realidade que deseja alterar. Somente um Plano Municipal de Educação legítimo pode contar com o apoio de todos para monitorar seus resultados e impulsionar a sua concretização, através da mobilização da sociedade ao longo dos seus dez anos de vigência. (BRASIL, 2014, p. 08).

Em Jaguarão, o Plano em vigência foi elaborado por uma comissão escolhida no Fórum Municipal de Educação que ocorreu no dia 02 de outubro de 2014 e foi composta pela Secretária de Educação, pelo presidente do Conselho de Educação, por uma professora da Rede Básica de Ensino e pela coordenadora acadêmica Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, atual diretora do câmpus. Embora todos os participantes da elaboração sejam moradores de Jaguarão e, consequentemente, pertençam a sociedade jaguarense, suas colaborações se deram enquanto gestores e para que houvesse a participação da comunidade na construção do documento, foram aplicados questionários para os alunos e responsáveis das escolas municipais e estaduais de Jaguarão. Ressaltamos que tais questionários serão discutidos ao longo do presente capítulo.

O documento foi aprovado através da Lei 6.115, de 25 de junho de 2015, mesma data de publicação do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. As diretrizes que orientam o documento replicam as que são apresentadas no Plano Nacional de Educação, ou seja, assinalam:

> **I –** erradicação do analfabetismo;
> **II –** universalização do atendimento escolar;
> **III –** superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> **IV –** melhoria da qualidade da educação;
> **V –** formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores

> morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> **VI –** promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> **VII –** promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> **VIII –** estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às
> necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> **IX –** valorização dos (as) profissionais da educação;
> **X –** promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (JAGUARÃO, 2015, s/p).

Embora as orientações dadas sobre a elaboração dos Planos abordem que deve haver um regime de colaboração entre os Municípios, Estados, Distrito Federal e União, como o Plano de Educação de Jaguarão foi publicado no mesmo dia que o Plano Estadual, é possível identificar dissemelhanças. No que se refere às diretrizes, como já apresentamos, o Plano Estadual acrescenta duas especificidades que a educação gaúcha deve atentar, o combate ao racismo e a preservação e conscientização sobre a necessidade de proteger e preservar o meio ambiente.

Como já abordamos, o Rio Grande do Sul apresenta altos índices de racismo e problemas como o meio ambiente e, por conta disso, fez-se necessário criar diretrizes especificas para combater tais problemáticas. No Plano Municipal de Educação de Jaguarão, uma vez que para a sua construção o Plano Estadual em vigência não foi consultado, as ditas questões foram incorporadas em conjunto com outras demandas, a exemplo, a diretriz três visa combater todas as formas de discriminação, no qual podemos incluir o racismo, e a diretriz dez alude que devemos respeitar a sustentabilidade socioambiental.

Embora relações possam ser realizadas entre as diretrizes, cabe ressaltar, no âmbito socioambiental, que em 2014, um ano antes da publicação do Plano, a região banhada pelo Rio Jaguarão ocupava o 26º lugar no *ranking* de utilização de agrotóxicos críticos, no qual, segundo Pereira (2014, p. 97), os territórios banhados pelo Rio Jaguarão apresentam “[...] média de uso de agrotóxicos críticos, em litros por km²/ano, de 25,15 litros/km²/ano. Para uso de agrotóxicos em geral a média é de 176,11 litros/km²/ano”.

Referente às metas e estratégias, o documento possui 20 metas que se destinam às seguintes áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Modalidade Educação Especial, Alfabetização, Educação Integral, IDEB e Avaliação da Educação, Modalidade Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional,

Ensino Superior, Formação e Valorização dos Profissionais em Educação, Gestão Democrática e Financiamento da Educação.

Ainda referente à dissonância com as especificidades do Plano Estadual, cabe ressaltar que a única menção que se aproxima e pode ser relacionada com a questão racial se refere a uma das estratégias para alcançar a meta 3, "[u]niversalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e elevar [...] a taxa líquida de matrículas, no ensino médio para 95%" (JAGUARÃO, 2015, p. 32), no qual a estratégias para alcançar tal porcentagem visa "[i]mplementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão". Como vimos, embora essa estratégia possa englobar a questão racial, visto que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2018) cerca de 44,2% dos jovens negros e 33% das jovens negras não concluíram o ensino médio, o foco principal é diminuir a evasão para que as porcentagens sejam elevadas e não pensar o porquê esses sujeitos estão evadindo e estratégias para que essa evasão seja reduzida.

Para realizar uma análise pormenorizada do Plano Municipal de Jaguarão, com vistas a examinar se há considerações, metas ou estratégias que mencionem ou discorram sobre a fronteira enquanto um espaço socio histórico e discursivo ou sobre os alunos fronteiriços uruguaios matriculados nas escolas de Jaguarão, para além de apresentar como foi o processo de elaboração do documento, focamos, principalmente, em dois aspectos: território e sujeitos *outros* citados no plano.

A elaboração do documento iniciou em 2014 no Fórum Municipal de Educação de Jaguarão, no qual todos os segmentos da sociedade civil foram convidados a participar, visto que durante o evento seria escolhida uma comissão para planejar as ações orientadoras para a elaboração do Plano Municipal de Educação. Dentre as atividades da comissão, objetivou-se aplicar um questionário nas escolas, chamado no documento com "diagnóstico", com vistas investigar diferentes segmentos da escola. Conforme é destacado,

> O questionário do segmento pais, funcionários e professores foi respondido por **95** professores, **25** funcionários e **69** pais dentre as escolas municipais e estaduais do município. Abordou aspectos como o currículo, projetos desenvolvidos na escola, valorização dos trabalhadores, recursos materiais, humanos e financeiros e princípios de ação e sistematização no ambiente escolar. (JAGUARÃO, 2015, p. 14).

Ao consultar as respostas, sobretudo, a partir de uma ótica curricular, vemos que o diagnóstico apresenta diversas questões que, em tese, seguem em voga nas escolas. Como o questionário foi aplicado para os professores, funcionários, pais e alunos, podemos depreender, amplamente, algumas concepções sobre o currículo escolar.

A comunidade escolar, ou seja, pais e responsáveis dos alunos, foram questionados, primeiramente, sobre a sua concepção do que é educação e cerca de 42% respondeu que a educação é preparação para a cidadania, 26% afirma que é unir conhecimento e 17% diz que a educação é envolver afeto na aprendizagem. Além dessas respostas também há registros de visões mais fechadas, que perfazem cerca de 15%, no qual atrelam a educação à aquisição de conteúdo, controle de técnicas e imposição de limites.

Ainda no escopo da concepção de educação, o questionário questiona os sujeitos sobre quais deveriam ser os focos dos projetos desenvolvidos na escola e os seguintes pontos foram elencados: “o desenvolvimento de atividades lúdicas, o planejamento participativo e ações de envolvimento com a comunidade” (JAGUARÃO, 2015, p. 16). A questão seguinte se refere a quais situações sociais interferem, diretamente, no processo educativo e, dentre as alternativas apresentadas, cerca de 50% respondeu que o fator que mais interfere é a estrutura familiar; 49% contestou que é a falta de responsabilidade da família e 38% alegou que é a indisciplina.

Nessa última questão, como o Plano não apresenta o questionário na íntegra, não sabemos se podem ser vistos como negativos e positivos, entretanto observamos que a questão familiar é presente não só na concepção dos professores e funcionários, como também na opinião da comunidade externa. Embora tenha-se uma porcentagem relativamente alta sobre a família interferir nas situações sociais da escola, seja de maneira positiva ou negativa, quando se questiona sobre as ações que poderiam qualificar a instituição, os olhos voltam-se para os docentes, para a escolas e a sua estrutura. Segundo o documento,

> [...] apesar de reconhecer um conjunto de fatores que interferem no processo educativo, a comunidade sugere ações que podem auxiliar a qualificar a escola. Equipar e qualificar os espaços da escola, bem como a qualificação dos professores se destacam como principais ações. Embora a questão da indisciplina seja apontada como fator de grande interferência no processo educativo, é baixa a indicação da criação de regras e ou princípios de convivência no ambiente escolar. (JAGUARÃO, 2015, p. 17).

Dados esses resultados, cremos que se poderia pensar sobre a estrutura familiar, uma vez que esse tópico foi apontado como eixo central do processo educativo, mas não é pensado por nenhum segmento quando se trata dos projetos e ações, uma forma de qualificar a escola e, consequentemente, o seu currículo, levando a comunidade para participar, ativamente, dos projetos e ações realizados na instituição.

Conforme Paro (2000), por vezes se instaura uma compartimentalização entre escola e família, quando o que se deveria buscar é uma relação entre essas duas instâncias. O processo educativo sendo social pressupõe uma relação estreita entre ambas as instituições, familiar e escolar. O autor ainda relata, com base em suas pesquisas, o recorrente descontentamento das professoras ao alegarem que não são auxiliadas pelos pais, em contrapartida se vê que o tratamento ofertado pelas escolas resulta em uma realidade estranha em relação à que é oferecida pela família do aluno.

> Com a facilidade nos esquecemos da grande ruptura que a escola representa para uma criança que deixa o mundo familiar e amigo de sua casa, para ser lançada, de uma hora para outra numa classe de primeira série do ensino fundamental de nossas escolas públicas, com mais quarenta e tantas crianças com as mesmas necessidades, para serem atendidas por uma só professora [...] sem nenhuma condição de proporcionar o ambiente acolhedor de todas essas famílias. (PARO, 2000, p. 32-33).

Diferentemente do que vimos nos questionários, a ausência das famílias pode estar dentre os fatores que influenciam no processo educativo dos estudantes, mas não é o ponto central e único. Em conformidade com Paro (2000), vemos que as práticas sociais escolares também influenciam, sobretudo, no que tange à estrutura da escola e os impasses particulares dos docentes.

Ademais das questões realizadas aos docentes, funcionários e comunidade externa, também foram aplicadas algumas questões aos alunos. De acordo com a descrição apresentada no Plano, participaram desse diagnóstico 382 alunos do 8º e do 9º do Ensino Fundamental das redes municipal e estadual de Jaguarão e as perguntas discorreram sobre “[...] o aprendizado significativo, a satisfação em relação aos espaços e estrutura oferecida pela escola e informações sobre assiduidade, expectativas sobre o ensino médio e participação nas questões decisórias” (JAGUARÃO, 2014, p. 18).

A primeira pergunta realizada aos alunos questionou se o que é aprendido na escola está de acordo com a sua realidade. Nesse item 81% contestou que sim e 15%

que não, como não sabemos se houve alguma mediação enquanto o diagnóstico foi aplicado, não é possível saber que tipo de realidade é essa, entretanto cremos que essa realidade se relaciona com as culturas hegemônicas e os conhecimentos historicamente repassados no cotidiano escolar, vistos como basilares para uma educação pautada na colonialidade do saber.

A pergunta seguinte questiona sobre o que os alunos mais gostam na escola e, dentre as diversas respostas, o Plano apresenta que 21% dos alunos contestou que gosta das aulas de educação física, 17% gosta do recreio, 15% gosta dos colegas, 10% gosta da merenda e 6% gosta da biblioteca, somente 11% gosta das aulas com professor. Aproximadamente, 89 alunos gostam de estar na sala de aula, enquanto 293 alunos preferem estar em outros espaços da escola, geralmente espaço em que a aprendizagem não se dá de maneira formal, como, por exemplo, nas aula de educação física e na biblioteca, em que os estudantes possuem maior liberdade para fazer o que gostam sem que sejam regulados, vigiados e oprimidos.

No que tange às aulas de educação física, a corporeidade assume um lugar de “conteúdo” mobilizador de diferentes percepções, cognições e afetos. Em perspectivas conservadoras e tradicionais de educação, o corpo é cindido da mente, a parte se distancia do todo, bem como a teoria é apartada da prática; tais divisões encontram, em outros espaços, possibilidades de serem minimizadas e isso se traduz nos restritos “gostos” dos estudantes para estarem na escola.

As questões subsequentes se referem a temas mais gerais, no qual 68% dos alunos alegam não participar das decisões tomadas pela escola, 59% afirmam que não recebem nenhuma informação sobre cursos de seu interesse ou oferta de cursos que podem fazer após a conclusão do ensino médio e 92% dos estudantes declaram que gostam da escola em que estão matriculados. Por fim, os estudantes foram questionados sobre as faltas e 92% expuseram que não faltam e quando falta é por motivos de saúde ou para desempenharem outras atividades como cuidar dos irmãos e trabalhar.

O Plano Municipal de Educação de Jaguarão não apresenta nenhuma discussão sobre as respostas dadas aos questionários, como também só discorrem sobre algumas questões realizadas, o que impossibilita uma visualização ampla de como a educação do município é avaliada. Com relação às reelaborações curriculares que, em tese, considerariam o diagnóstico realizado, vários pré-construídos, atitudes e posturas deveriam ser modificadas, pois “[...] toda a proposta de mudança para a

prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais" (SACRISTÁN, 2017, p. 201).

Para que esse currículo possa atingir uma racionalidade teórico-prática deve-se instaurar uma interação recíproca entre a realidade curricular e a cultura da escola (SACRITÁN, 2017, p. 34), fatores que estão distantes da realidade escolar jaguarense, uma vez que determinados "problemas" são apontados, mas não são considerados quando se pensam as ações educacionais. A exemplo, nos questionários, a família é aprontada como principal fator de influência no processo educativo, mas não é mencionada quando se questiona as ações para qualificar a escola. Nesse ponto, pensa-se somente, em questões estruturais.

Também chamamos atenção para algumas respostas dos alunos, principalmente quando eles alegam que, por vezes, faltam à escola para trabalhar e cuidar dos irmãos, dois fatores que afetam o processo educativo e poderiam ter sido uma direção para se refletir sobre a real situação dos estudantes e como a escola poderia auxiliar nessas especificidades, já que o currículos só tem valor se as condições reais dos educandos e sujeitos da escola forem consideradas (SACRISTÁN, 2017, p. 35).

No seguimento do documento, vemos que a educação municipal, dentre outras demandas, busca a "[r]econstrução curricular a partir da realidade, contextualizá-la historicamente, valorizando o saber popular articulado ao saber científico" (JAGUARÃO, 2015). Para que essa orientação seja colocada em prática, são elencadas algumas constituintes escolares:

> · Ser o lugar de encontro das diferenças,
> · Ter o planejamento participativo das ações das escolas,
> · Abrir o leque do reconhecimento à educação como direito de todos,
> · Estar no centro da vida das comunidades como núcleo de cultura, esporte e lazer
> · Ser espaço de promoção humana. (JAGUARÃO, 2015, p. 11-12).

Ainda que não se tenha discutido as respostas dos questionários, ao longo do plano vemos que determinadas considerações foram feitas, teoricamente, a partir desse diagnóstico. No caso das constituintes, com o objetivo de (re)construir o currículo, pensa-se nas diferenças, no planejamento participativo no reconhecimento e direito de todos, na comunidade e na promoção humana, fatores que, de alguma maneira, contemplam a comunidade escolar, professores e estudantes.

5.1.1 O Resgate da Autoestima e autoimagem

Após expor a visão geral sobre o documento, passamos a nos direcionar para a questão territorial a fim de verificar como, a fronteira, enquanto espaço socio histórico e discursivo é abordada pelo Plano Municipal. Ao longo do documento encontramos três menções sobre a fronteira, a primeira é realizada ao contextualizar o leitor sobre o município e sua constituição, com uma breve apresentação que inclui algumas questões que discutimos no primeiro capítulo dessa pesquisa; a segunda menção se refere às Instituições de Ensino Superior localizadas no município, UNIPAMPA, a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que atua por meio de um polo de educação a distância vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse ínterim, o tema da fronteira é mencionado devido um curso de pós-graduação, nível de especialização, ofertado na UNIPAMPA chamado “Cidades, culturas e fronteiras” (JAGUARÃO, 2015, p. 54), curso que foi ofertado, unicamente, em 2012 e se justificava devido

> A histórica convivência entre os povos da fronteira fomentam questões para discutir as relações entre as cidades de Jaguarão e Rio Branco, tendo em vista que neste local existem relações que conformam identidades, visões de mundo, historicidades comuns e divergentes, caracterizando acima de tudo uma fronteira do humano. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2012).

A terceira menção é realizada durante as metas que se destinam à Gestão Democrática. Nessa seção o Plano aborda que algumas escolas da rede municipal participaram do Programa de Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF), que visava ampliar as relações interculturais entre as escolas por meio da formação docente na Educação Básica no Brasil e na *Educación Primaria* no *Uruguay* (DORNELLES et al, 2015, p. 15). De acordo com o documento,

> [a]s escolas da rede municipal que possuem gestão democrática com eleição de diretores são: Dr. Fernando Correa Ribas, Ceni Soares Dias, Padre Pagliani, Marcílio Dias, Manoel Pereira Vargas, General Antonio de Sampaio, Marechal Castelo Branco e Lauro Ribeiro. Estas 8 escolas que possuem eleições diretas para diretores possuem CPM formado, visto que todos os anos recebem recurso do Governo Federal como por exemplo: PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PDDE – Integral (Mais Educação), Programa Atleta na Escola, PEIF (Programa de Escolas Intercultural de

> Fronteiras), etc. e para isso necessita da documentação do CPM constituído. (JAGUARÃO, 2015, p. 65).

O PEIF foi um projeto vinculado ao Ministério da Educação, desenvolvido entre 2013 e 2015 em escolas brasileiras localizadas em regiões de fronteira e em escolas localizadas em suas respectivas cidades-gêmeas, no qual o objetivo geral era o de "[...] promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países" (Brasil, 2019). Os países envolvidos foram: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguay e Venezuela.

Em Jaguarão, participaram do programa as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Fernando Corrêa Ribas, Padre Pagliani e General Antônio Sampaio e em Rio Branco, participaram a Escuela nº 5 e a Escuela nº 12, cujo o foco era o de ampliar as relações interculturais entre as escolas brasileiras e uruguaias, por meio da formação docente na Educação Básica no Brasil e na Educación Primaria no Uruguay (DORNELLES *et al*, 2015, p. 15).

Embora o Plano Municipal de Educação cite o PEIF como um programa que somente disponibiliza recursos financeiros para a escola, salientamos que a sua contribuição perpassa os fatores administrativos, sobretudo, financeiros e atingem, positivamente as práticas culturais e sociais escolares no contexto fronteiriço. Ao refletir sobre as práticas e metodologias aplicadas, Couto, Marins e Domingo (2015), discorrem sobre o objetivo e intenções das formações aplicadas aos professores das escolas participantes do Programa.

> O propósito de formar professores que pensem suas práticas atentando para uma didática crítica e, ao mesmo tempo, intercultural é um desafio que estamos vencendo. Criar uma metodologia que proporcionasse um olhar diferenciado para aquilo que as professoras já estavam habituadas a verem, como as culturas, as identidades, as línguas, foram pontos importantes do nosso trabalho – entrelaçamentos possíveis de grupos de docentes dos dois lados da fronteira. (COUTO; MARINS; DOMINGO, 2015, p. 58).

Ainda ancorado nas autoras, vemos que o trabalho desenvolvido não visava o ensino das línguas, portuguesa e espanhola, e nem as utilizava como marcadores de diferença e negatividade, como já falamos e apresentamos nos capítulos históricos, o espanhol, no contexto de fronteira, é inferiorizado e subalternizado. O foco do PEIF era se debruçar sobre as práticas cotidianas e dar significados a essas relações com

o outro que está em outra escola que se localiza no outro lado da ponte, no qual olhar para “esse outro, que também é nosso vizinho, nosso parente consanguíneo e com os quais também constituímos família” (COUTO; MARINS; DOMINGO, 2015, p. 55).

Embora o PEIF tenha uma proposta de aproximação e reflexão sobre as regiões e o cotidiano de fronteira, sobretudo em fronteiras gêmeas, não foi essa a intenção do Plano em mencioná-lo. De modo geral, nenhuma das menções realizadas sobre a fronteira se referem às relações socioculturais e políticas que estão presentes em Jaguarão, além disso, também não há nenhuma informação que se refira a Lei nº. 13.445/2017, o qual permite a matrícula dos sujeitos fronteiriços uruguaios em escolas brasileiras.

Já que o Plano só traz informações complementares sobre a fronteira, realizamos uma busca para saber se os sujeitos fronteiriços uruguaios, enquanto sujeitos *outros*, são citados no documento, mas, assim como a questão fronteiriça, não há nenhuma menção, nem informar que em regiões de fronteira-gêmea há políticas que possibilitam que sujeitos estrangeiros estudem nas escolas do município do lado brasileiro. Dada essa ausência, direcionamo-nos a identificar quais sujeitos *outros* são citados no plano e quais metas e estratégias são direcionadas a eles.

Com base nos escritos de Skliar (2003), os sujeitos caracterizados como *outros*, aos olhos da sociedade, carregam aspectos negativos, maléficos, não possuem voz e são culpados pelo seu próprio massacre, uma imagem foi inventada e consolidada durante o período colonial e que perdura até a contemporaneidade, por eles não pertencerem a um padrão social instaurado. Segundo Mignolo (2007, p. 26), mesmo que o período de dominação lançado pelos europeus durante o período de exploração de territórios esteja no passado, na atualidade, esses processos seguem em voga e são alimentados por uma lógica opressiva e condenatória que reproduz seres humanos humilhados, esquecidos e marginalizados. Para Skliar (2003, p. 42), a imagem do sujeito *outro* pode ser caracterizada como

> [...] a imagem colonial de um outro, quer dizer, a imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso.

Durante a leitura do documento identificamos como sujeitos *outros* citados, os negros, os indígenas, os deficientes[43] e os quilombolas. No que se refere a esses alunos, o documento levanta as seguintes metas e estratégias: promoção de ações que favoreçam o resgate da autoestima e autoimagem, focando nos processos culturais (JAGUARÃO, 2014), equiparação de escolaridade média entre sujeitos negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ampliação das taxas de acesso à permanência no ensino superior para negro e indígenas egressos de escola pública amparados pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012[44], discussão e promoção de seminários e palestras com temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, produção de mecanismos de apoio para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, a fim de fomentar o acesso de populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas em Programas de Mestrado e Doutorado, inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (JAGUARÃO 2014) nos currículos, organização de atividades didáticas que relacionem escola e o ambiente comunitário, de modo a considerar as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, ampliação da oferta de ensino fundamental obrigatória para comunidades indígenas e quilombolas.

Resolvemos reunir as menções de todos os alunos *outros*, pois, no documento, os sujeitos, geralmente, são citados em conjunto, salvo quando se trata de educação do campo que, ao invés dos negros, o plano menciona os sujeitos quilombolas. Com base nessas menções, embora o documento não reconheça a existência de alunos fronteiriços uruguaios nas escolas, ele reconhece e sugere metas e estratégias que, assim como no Plano Nacional e Estadual, considera os sujeitos negros, indígenas e quilombolas.

Chamamos a atenção para a seguinte citação: "[p]romover ações que favoreçam o resgate da autoestima e da autoimagem do aluno negro e do aluno indígena, com enfoque no processo cultural e histórico, para que se possa discutir a sua identidade étnica" (JAGUARÃO, 2014). Essa proposta está presente nas estratégias que correspondem a todas as etapas da educação básica municipal, e,

[43] Diante dessas menções, ressaltamos que por partirmos de um panorama histórico que enfatiza os sujeitos negros, indígenas e espanhóis, este trabalho não se debruçará sobre as pessoas com deficiência.

[44] A referida Lei "[d]ispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências" (BRASIL, 2012).

com base no que ela preconiza, podemos depreender que há uma depreciação sobre os sujeitos *outros*, pois uma vez que se considera necessário promover ações para resgatar a autoestima e autoimagem dos alunos é possível inferir que eles não se reconhecem ou, caso se reconheçam, se “autoinferiorizam” devido às padronizações sociais impostas. Além disso, com base nessa “autoinferiorização”, o Plano propõe que se busque resgatar a sua autoestima com o foco na cultura e na história. Ao mobilizar o prefixo “auto”, marca-se o processo de ataque à estima e à imagem dos sujeitos *outros* como algo de sua responsabilidade, e que cabe a eles “recuperá-las”, apagando-se os sujeitos opressores sustentados pela estrutura colonizadora.

Essa proposta pode tanto remeter ao período colonial, como também aos saberes/fazeres anteriores à colonização que, em tese, recriariam práticas de resistência na sociedade brasileira apesar da escravização. Do mesmo modo que esse resgate pode remeter as dores e sofrimentos históricos causados pelo tráfico de sujeitos escravizados, podemos citar as leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatória a implementação da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas que visam manter viva as tradições, cultura e ensinamentos desses povos.

No contexto escolar, cremos que o propósito do documento é o de resgatar e/ou apoiar as demandas dos Movimentos Sociais, para que as culturas étnico-raciais sejam incluídas e reconhecidas nas práticas escolares com o propósito de mostrar que elas estão imbricadas em outras culturas e não são fatores isolados da sociedade.

Outro ponto que destacamos que a estratégia mencionada se refere à proposta de discussão sobre identidade étnica a partir do processo cultural e histórico (JAGUARÃO, 2014). Hall (2018), ao discutir a questão da cultura popular e o papel da cultura negra nesse escopo disserta sobre algumas qualificações que podem ser divididas como os três grandes eixos do contexto pós-moderno. Aqui atentamos para a terceira qualificação na qual o autor expõe que no contexto pós-moderno há uma fascinação pelo “diferente”, seja sexual, racial, cultural e, principalmente, étnico.

> [...] não há nada que o pós-modernismo global mais adore do que um certo tipo de diferença: um toque de etnicidade, um “sabor” exótico e, como dizemos m inglês, *a bit of the other* (expressão que no Reino Unido possui não só uma conotação étnica, como também sexual). (HALL, 2018, p. 375).

Diante dessa indagação, Hall (2018), afirma que a visibilidade e proliferação da diferença ascendeu com o advento do pós-modernismo global, no qual, embora as culturas étnicas permaneçam periféricas e marginalizadas, criou-se uma abertura para que os sujeitos que se enquadram nessa comunidade pudessem integrar espaços que somente eram ocupados pelas classes dominantes e, assim, dar visibilidade e voz para as políticas culturais da diferença, a produção de novas identidades, além de colocar no cenário político e cultural (HALL, 2018, p. 376).

Com essa nova conjuntura, vemos, assim como é tratado no Plano Municipal de Educação, que discutir as identidades étnicas a partir de um processo cultural e histórico acentua a luta pela hegemonia cultural (HALL, 2018, p. 376) e possibilita que esses alunos *outros*, com etniciadades marginalizadas, possam, com base nos saberes da cultura popular e das histórias de resistência de seus ancestrais, se constituir, identitariamente, com a possibilidade se projetar nos espaços que antes eram somente ocupados por brancos e pessoas que pertenciam às classes dominantes. De todo modo, embora as políticas culturais, oriundas do pós-modernismo, deem outras possibilidades para os sujeitos *outros* oriundos das classes populares, Hall (2018, p. 377) afirma que

> [...] os espaços "conquistados" para a diferença são poucos, e cuidadosamente policiados e regulados. [...] Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la, chamando-a de "o mesmo", não adianta.

As escolas são espaços em que as diferenças se (inter)relacionam e para que esse espaço não trate essas especificidades como "[...] um tipo de diferença que não faz diferença alguma" (HALL, 2018, p. 375), é necessário pensar nas heranças culturais, econômicas e políticas que advém do popular, se opondo e desmantelando a fascinação com a cultura eurocêntrica. O trabalho com as culturas populares e étnico-raciais, nas escolas, deve ir além do que dispõem as leis 10.639/03 e 11.645/08 e vislumbrar um trabalho continuo, atrelado ao currículo com vistas a criar, juntamente com os alunos, "[...] estratégias culturais capazes de fazer a diferença [...] de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder" (HALL, 2018, p. 377).

Durante as análises do documento, nos debruçamos, especificamente, sobre a estratégia que se refere à promoção e resgate da autoestima e da autoimagem dos alunos *outros*, pois, ela é a mais recorrente, embora possa ter interpretações

antagônicas. Referente ao nosso objeto de estudo, podemos depreender que o Plano Municipal de Educação de Jaguarão silencia a presença dos sujeitos fronteiriços uruguaios e, com isso, desconsidera, no âmbito das práticas educacionais/pedagógicas, o contexto sociocultural fronteiriço da cidade de Jaguarão.

5.2 NÃO HÁ DIFERENÇA ENTRE ALUNOS BRASILEIROS E URUGUAIOS: OS QUESTIONÁRIOS

No que tange à aplicação dos questionários, os primeiros passos tomados por Ourique e Cardozo (2020) foram convidar as gestoras a participar da pesquisa, através do agendamento de uma reunião nas escolas para apresentar o objetivo da pesquisa e quais eram as intenções com o estudo, “[...] investigar em que medida as práticas administrativo-pedagógicas desenvolvidas nas escolas de fronteira contemplam as especificidades dos alunos fronteiriços uruguaios” (CARDOZO; OURIQUE, 2020). Foram realizadas um total de quatro reuniões, uma em cada escola, as quais, aqui, as denominamos como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D.

Todas as reuniões ocorreram com a presença da diretora e de uma supervisora da escola, que demonstraram interesse e disposição para que o estudo fosse desenvolvido com êxito. Ao longo das conversas não surgiram questionamentos sobre os propósitos da pesquisa, somente as gestoras das Escolas B e D indagaram sobre o motivo do questionário não ser destinado à professora de espanhol. Isto posto, Cardozo e Ourique (2020) explicaram que a pesquisa não se destinava às aulas de espanhol e, sim, às práticas administrativo-pedagógicas da escola, fatores presentes no currículo, na atuação da gestão e de todos os professores, não se restringindo ao professor de uma única disciplina.

Dado esse primeiro contato com as gestoras, os questionários foram deixados nas escolas para que elas pudessem respondê-los e foi estipulado um prazo de duas semanas para serem respondidos e a pesquisa pudesse prosseguir. No retorno para recolher o instrumento, as professoras relataram que para contestar as perguntas toda a equipe diretiva foi reunida, juntamente com as professoras das turmas em que os alunos fronteiriços estavam matriculados. Ao serem questionadas sobre as dificuldades e dúvidas, relataram que, de modo geral, todos alunos fronteiriços uruguaios eram tratados como alunos brasileiros e não recebiam nenhum atendimento

diferencial por conta da sua nacionalidade já que, parafraseando uma das respostas dadas no questionário, não há diferença entre alunos brasileiros e uruguaios.

Utilizar os questionários aplicados por Cardozo e Ourique (2020) nessa pesquisa nos faculta uma maior aproximação com as escolas investigadas, uma vez que por meio desse instrumento logramos entender qual a visão das instituições frente a essa especificidade que ocorre em cidades de fronteira gêmea, a de haver políticas que permitem que fronteiriços uruguaios possam estudar em escolas brasileiras. A seguir passamos para análises das perguntas através da divisão feita por módulos.

A partir da primeira pergunta que compõem o primeiro módulo, mapeamento, elaboramos um quadro, disponível abaixo, contendo o quantitativo dos alunos fronteiriços uruguaios matriculados nas Escolas Municipais de Jaguarão e em qual ano estão matriculados.

Quadro 4: Mapeamento

ESCOLAS MUNICIPAIS	TOTAL DE ALUNOS	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA
Escola A	03 alunos	01 aluno no pré-escolar; 01 aluno no quarto ano; 01 aluno no oitavo ano.
Escola B	02 alunos	01 aluno no quarto ano; 01 aluno no sexto ano.
Escola C	05 alunos	01 aluno no quinto ano; 02 alunos no quarto ano; 01 aluno no terceiro ano; 01 aluno no primeiro ano.
Escola D	03 alunos	01 aluno no segundo ano; 01 aluno no terceiro ano; 01 aluno no sétimo ano.

Fonte: elaboração própria.

A partir desses dados, vemos que em 2018 havia treze alunos fronteiriços uruguaios matriculados nas escolas de Jaguarão em diferentes turmas e níveis do ensino fundamental. Em 2019, ao irmos nas escolas realizar as observações, atividade que será relatada posteriormente, verificamos que todos os alunos fronteiriços uruguaios mencionados no mapeamento continuavam na escola e haviam avançado para o ano subsequente, ao passo que novos alunos também tinham sido

matriculados, mas não logramos saber o número exato de estudantes novos, pois ao entrarmos em contato com a Assessoria Escolar da SMED não recebemos retorno[45].

No que se refere ao motivo que leva os pais a matricularem seus filhos nas escolas municipais de Jaguarão, todas as gestoras alegam que eles, geralmente, moram no Brasil, o que dificultaria levar a criança até o Uruguay para estudar. Como discutimos ao longo do primeiro capítulo, muitos uruguaios cruzavam e ainda cruzam a fronteira para viver no Brasil pelas oportunidades e melhores condições de subsistência. Para além das questões econômicas, também evidenciamos que devido as (inter)relações mantidas entre os dois países outro fator que justifica tal matrícula são as formações familiares entre brasileiros e uruguaios.

Os filhos, quando os pais são atravessados por essas (inter)relações, podem ser registrados em ambos os países, possuindo dupla cidadania, são *doble chapa*. Os alunos que compõem o nosso mapeamento foram matriculados nas escolas com documentação uruguaia, embora saibamos que devido essas formações familiares há muitos fronteiriços que possuem pais uruguaios e brasileiros, mas não são identificados como tal, por serem matriculados nas escolas com seus documentos brasileiros. Essa especificidade torna o espaço escolar múltiplo, com sujeitos que carregam várias especificidades culturais e linguísticas.

As crianças, sujeitos que carregam essas duas nacionalidades, culturas e identidades, se constituem a partir de constantes confrontos com as diferenças, de um lado familiar há a presença da cultura brasileira e do outro a cultura uruguaia, ambas com aproximações, tradições e distanciamentos. No contexto de fronteira, esses sujeitos, em tese, não carregam marcas étnicas visíveis, diferentemente de outros que são marcados, por exemplo, pela sua cor de pele, denominados por Fanon (2008, p. 108) como sujeitos sobredeterminados pelo exterior, ou seja, sujeitos colonizados que não são mais escravizados, mas que carregam marcas de um outro tipo de homem, um homem preto.

Os fronteiriços uruguaios são marcados, sobretudo, pela língua. Behares (2007, p. 119), aborda que segundo textos publicados em 1900, as fronteiras ainda

[45] Salientamos que ao tratarmos da permanência dos alunos, sobretudo em nosso objetivo geral, não estamos focando na questão da evasão dos alunos porque não temos números que revelem a quantidade de estudantes evadidos, repetentes e etc. A questão de permanência, aqui, se refere a uma tentativa de captar nesse cotidiano, um permanecer na escola que não se destitua dos sujeitos *outros*, o seu modo de ser, viver, pensar, falar, como também dos elementos essências para uma escola que ensina e aprende com/na diversidade.

eram consideradas territórios homogêneos, "[...] una frontera donde siempre y en todos los casos se habla el portugués (ya caracterizado por Giuffra como cargado de 'interferencias') y donde el español aparece como referência lejana de los uruguayos o castillanos (sic.) o 'los de la Banda Oriental'" (BEHARES, 2007, p. 119)[46].

Somente a partir de 1920 o espanhol passa a ser utilizado no lado uruguaio da fronteira, atravessado, ainda, pela língua portuguesa, assim, os sujeitos passam a ser bilíngues em uma situação linguística diglóssica, ou seja, na sua fala havia a coexistência das duas línguas, a portuguesa e espanhola, e devido ao processo de "transição" linguística que havia entre os falantes do lado uruguaio, emerge uma hierarquização de ambas as línguas a partir de seus valores e usos (BEHARES, 2007, p.120). Em determinados contextos, falava-se somente em espanhol e em outros mesclava-se os dois idiomas.

Em Jaguarão e em outras fronteiras, tais como Santana do Livramento-Rivera e Quaraí-Artigas, é comum os fronteiriços uruguaios serem bilingues em uma situação linguística diglóssica, devido à forte influência do Brasil e dos brasileiros na região. Ainda sobre o segundo questionamento que compõe o primeiro bloco de perguntas do questionário, o motivo dos pais matricularem os fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão, embora a maioria dos pais matricularem seus filhos por viverem no Brasil, a gestora da Escola A relatou um caso especifico.

Um dos alunos matriculados na Escola A possui baixa-visão e como o Governo do Uruguay não oferece materiais especializados para alunos deficientes seus pais optam pelo estudo no Brasil, dado que a educação do país fornece materiais especializados para a seu filho, além da escola dispor de uma sala de recursos para que o aluno seja melhor atendido. Segue a resposta da gestora:

> Os pais alegam que moram no Brasil e fica muito longe para as crianças estudarem no Uruguai. Já outra menina que está no 8º ano alegou vir para o Brasil, pois a *escuela* que ela estudava não oferecia atendimento especializado, já que ela tem baixa visão. Em nossa escola a referida aluna recebe material adequado ao seu problema de saúde. (Resposta da Gestora da Escola A).

O segundo bloco de perguntas elencado para a realização das análises dos questionários foi a adaptação dos alunos. As gestoras, de modo geral, afirmam que a

[46] "[…] uma fronteira onde sempre e em todos os casos se fala português (já caracterizado por Giuffra como carregado de 'interferências') e onde o espanhol aparece como referência distante dos uruguaios ou castelhanos ou os 'os da Banda Oriental'". (BEHARES, 2007, p. 119) (Tradução Nossa).

adaptação entre fronteiriços brasileiros e uruguaios se dá de forma orgânica natural e quando surge alguma dificuldade no que tange à aprendizagem, o aluno pode buscar saná-la com a ajuda da professora ou com o atendimento do Serviço de Orientação Educacional (SOE). A gestora da Escola A ao contestar a questão informa que "[o]s alunos se adaptam bem, pois são bilingues tanto na fala, quanto na escrita. Uma menina apresentou dificuldade na gramática, mas resolveu o problema com o uso de dicionário" (Resposta da Gestora da Escola A). Com base nessa resposta, vemos que a gestora aponta como fator positivo o fato dos alunos serem bilingues visto que, segundo o seu relato, estes alunos dominam tanto a fala quanto a escrita na língua portuguesa.

Conforme já discutimos, ser bilingue na fronteira, sobretudo do lado uruguaio é uma condição histórica pautada na subordinação dos sujeitos. Embora esse fato ainda seja comum devido às várias relações que se instauram na fronteira, cremos que os alunos, dependendo da idade que ingressam na escola, mesmo que considerados bilíngues, ainda tenham dificuldades na competência oral e, sobretudo, na competência escrita. Como já abordamos, a constituição familiar do sujeito fronteiriço uruguaio pode fornecer *inputs* para que a criança aprenda não só a sua língua materna, mas também uma segunda língua, entretanto, a escrita, especialmente em famílias que compõem as classes populares, é uma habilidade desenvolvida inicialmente na escola. Não temos o perfil de renda das famílias dos alunos fronteiriços uruguaios, entretanto depreendemos que se incluem nas classes populares por estarem matriculados em uma escola de periferia e, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Atlas do Desenvolvimento Humano, em 2010 a renda per capta do município era de 616,82 reais (O ATLAS, 2013).

Cremos que os alunos podem passar por um processo de adaptação tranquilo e prazeroso na escola, principalmente se a maioria entende ou fala português, mas como a escola é um ambiente monolíngue em que as atitudes, as práticas e o cotidiano são embasados em um discurso tradicional homogeneizador (BEHARES, 2007, p.151), não podemos descartar a possibilidade deles apresentarem dificuldade com a escrita, principalmente durante as séries iniciais no período de alfabetização. Tal questão será aprofundada durante os relatos e análises das observações realizadas, uma vez que podemos presenciar, para além da adaptação, como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ao questionarmos sobre o desenvolvimento de metodologias que abarquem as especificidades culturais dos alunos fronteiriços uruguaios, as professoras afirmam que as escolas tentam propor iniciativas que relacionem a cultura uruguaia com a brasileira, expondo experiências, diferenças e semelhanças. Dentre as metodologias foi relatado a utilização de filmes e jogos em português e espanhol, além de atividades que mostram que do outro lado da Ponte as pessoas falam outra língua. Segundo a gestora da escola D: "[b]usca-se integrar o aluno no qual ele possa falar cosa de sua cultura, palavras que se escrevem de maneira diferente e iguais às nossas, leituras e trocas de experiências. Até mesmo para eles manterem sua língua materna bem fluente" (Resposta da Gestora da Escola D)[47].

Além dessas respostas que se embasam em metodologias que buscam contrapor e aproximar as culturas, a gestora da Escola A afirma que "[a] escola é intercultural de fronteira, por isso desenvolve projetos que visam a integração entre Brasil e Uruguai, valorizando a cultura de cada povo" (Resposta da Gestora da Escola A). Assim como já foi falado nas análises do Plano Municipal de Educação, a Escola A participou do PEIF e mesmo que o Projeto tenha sido descontinuado a gestora afirma que a instituição desenvolve parcerias com *Escuela 5* do Uruguay embasada na perspectiva intercultural, todavia a interculturalidade visa romper com as relações e estruturas coloniais de poder na perspectiva de inter-relação entre os sujeitos, diferentemente do que a gestora defende em sua resposta, que a escola visa valorizar ambas culturas separadamente, sem que haja conexões entre elas.

A próxima questão que envolve o segundo bloco de perguntas questiona se há diferenças entre a aprendizagem dos alunos fronteiriços uruguaios e dos brasileiros e, caso haja, perguntamos quais são e como a escola lida com isso. Três gestoras contestaram que não há diferenças, justificando, por exemplo que "[...] todos tem o mesmo grau de aprendizagem dos brasileiros" (Resposta da Gestora da Escola A), "[...] a língua não é materna mas moram em Jaguarão e chegaram preparados na escola" (Resposta da Gestora da Escola C).

Nesse contexto, tendo em vista que, a princípio, a língua materna dos alunos é o espanhol, embora sejam bilíngues, cremos que seja dubitável que eles apresentem as mesmas dificuldades de aprendizagem dos alunos brasileiros–nativos, sobretudo porque a aprendizagem das escolas se ancora em uma gramática tradicional do

[47] Cabe salientar que as respostas foram transcritas tal qual os documentos originais.

português brasileiro que se difere da língua materna, desses alunos, o espanhol. Behares (2007), ao tratar da educação fronteiriça no Uruguay aborda que a língua e as habilidades metalinguísticas hierarquizadas são os objetivos centrais da escola, no entanto, nesse contexto fronteiriço, "[l]a escuela moderna requiere, pues, trabajar ciertos niveles de uso de la lengua que el niño no trae consigo, ciertas habilidades metalingüísticas que le habiliten a acceder al pensamiento abstracto y es su primera función básica la de enseñar a leer y escribir" (BEHARES, 2007, p. 154)[48].

Esse modelo hierarquizado, focado nas habilidades metalinguísticas também é reproduzido nas escolas brasileiras e, por conta disso, embora a gestora da Escola C alegue que os alunos fronteiriços uruguaios são preparados por seus pais para ingressar nas escolas brasileiras, eles podem não alcançar os mesmos conhecimentos de um aluno nativo. Para Behares (2007, p. 155), um dos problemas da educação fronteiriça está na centralidade na didática da língua, quando se deveria considerar outra fatores como, por exemplo, as diferenças etnolinguísticas dos alunos[49].

A Escola B, ao contestar a referida questão relata o seguinte: "tem algumas diferenças no significado das palavras, ex. em Português significa um sentido e em espanhol outro totalmente contrário. A escola tenta mostrar o certo e o errado" (Resposta da Gestora da Escola C). Diante dessa resposta nos questionamos sobre o que seria "certo" e "errado", sendo que há alunos que tem como língua materna o português e outros o espanhol. Nesse sentido, retomando as discussões de Behares (2007), vemos, aqui, explicitamente, a imposição homogeinizadora da didática da língua que se embasada na gramática tradicional e exclui o diálogo com outros sistemas de significação.

Os alunos fronteiriços uruguaios, a partir do que a gestora contesta, estão em uma posição marginalizada, já que sua língua é negada/silenciada e sua maneira de falar é regulada conforme os preceitos sociais exigidos. Em contraposição com as respostas anteriores em que a escola procura realizar atividades integradoras entre os sujeitos, aqui, vemos a presença de um contexto de aprendizagem que implica

[48] "a escola moderna requer, então, trabalhar certos níveis de uso da língua que a criança traz consigo, certas habilidades metalinguísticas que os habilitem a acessar o pensamento abstrato e é sua primeira função básica ensinar a ler e escrever". (BEHARES, 2007, p. 154) (Tradução Nossa).

[49] A saber, a etnolinguística foca no estudo da língua em relação as culturas e os aspectos linguísticos ligados as identidades étnicas, já a didática da língua se baseia na exploração da gramática normativa a partir de uma concepção prescritiva.

segundo, Walsh (2012, p. 29) na “[...] negación de otras formas de producción del conocimiento que no sean blancas, europeas y ‘científicas’ en el sentido cartesiano y newtoniano”[50].

A próxima pergunta, número 7, discorre sobre as iniciativas que a escola realiza para que haja uma maior integração entre brasileiros e uruguaios. Conforme as respostas, todas as escolas realizam ou tentam realizar atividades integrativas entre ambos os países, dentre elas as gestoras destacaram passeios turísticos e intercâmbios culturais com as escolas do Uruguay, citando uma das respostas: “[n]ossa escola participa ativamente com a *Escuela 5*, desenvolvendo projetos culturais entre os dois países. Nós vamos na escola acima citada e eles vem até nós, apresentar o que aprenderam do outro país e realizam atividades de integração” (Resposta da Gestora da Escola A).

Embora não seja citado, essas práticas integradoras são semelhantes, metodologicamente com as atividades que eram desenvolvidas no PEIF, visto que os professores participantes elaboravam projetos que seriam aplicados, conjuntamente, para os alunos brasileiros e uruguaios, cuja intenção era a de reconhecer o outro a partir de diálogos. Conforme Couto, Marins e Domingo (2015, p. 57) esses projetos promoviam “[...] ponte[s] entre os diferentes grupos sociais e culturais, negociando os conflitos, as diferenças”.

Diferente das demais escolas, a Escola D relata o seguinte: “até propõe, mas na maioria das vezes não tivemos transporte. Em 2017 houve apresentação na Biblioteca Pública para as escolas uruguaias visando integração das escolas uruguaias e brasileiras” (Resposta da Gestora da Escola D). Com base no que discutimos ao longo do texto, a fronteira, enquanto um espaço sócio-histórico e discursivo é um lugar em que as culturas e identidades de ambos os países estão sempre em contato. Nesse sentido, com base nas respostas do questionamento sobre as iniciativas de integração de brasileiros e uruguaios, vemos que todas as escolas só consideram práticas integrativas quando há relação com sujeitos que vivem no Uruguay e sujeitos que vivem no Brasil, desconsiderando a integração diária que há na escola com os alunos fronteiriços uruguaios e os brasileiros.

Em oposição ao que é relatado pela gestão da Escola D, não é necessário realizar um deslocamento para que haja integração entre brasileiros e uruguaios, pois

[50] “[...] negação de outras formas de produção do conhecimento que não sejam brancas, europeias e ‘cientificas’ no sentido cartesiano e newtoniano” (Tradução Nossa).

ela já acontece na escola por meios dos alunos fronteiriços uruguaios e seus responsáveis. Como aborda Santomé (1995, p.161), “[...] as culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas”, ou seja, como os fronteiriços uruguaios são minoria no ambiente escolar, são desconsiderados e a integração só é válida se for realizada em ambiente externo, ou seja, com deslocamento até a cidade de Rio Branco.

Ainda tratando da integração, as gestoras dissertam que os alunos fronteiriços uruguaios se integram de maneira orgânica, não havendo distinção por conta da sua nacionalidade. Ademais, ao perguntarmos se há conflitos e dificuldades de aprendizagem, buscando saber como os professores reagem a esse tipo de situação, fomos informados que “[...] as dificuldades são na medida do possível sanadas e o professor procura estar sempre atento (Resposta da Gestora da Escola B).

A última questão que compõe o bloco de perguntas sobre integração indagamos se a escola desenvolve algum plano de recuperação para os alunos fronteiriços uruguaios. Todas as gestoras respondem que ainda não se fez necessário, relatando, por exemplo, que “[...] não desenvolve, pois não há motivo, se um dia houver problema poderá recuperar, como já fez com os alunos que tem dificuldade de aprendizagem” (Resposta da Gestora da Escola A).

Questionar sobre a aplicação de um plano de recuperação para os alunos, nos faz retomar algumas questões sobre a aprendizagem dos alunos. Ao lermos essas respostas, vemos que distinção só existe no âmbito burocrático, como se os alunos antes de sair de casa se desprendessem seus costumes, língua, experiências e identidades (RAMIREZ; FERNANDES, 2012, p. 185). Com base nessa indiferença perante ao contexto e aos alunos, Ramires e Fernandes (2012, p. 185) ao tratar do contexto da tríplice fronteira dissertam que

> [a]pesar de isso ter sido feito por muitos anos no contexto educacional da fronteira não podemos mais nos (sic.) permitir esses erros precisamos assumir uma abordagem também multicultural e multilíngue que contemple não apenas as línguas em constante contato na fronteira que são o português, o espanhol e o guarani, mas também as línguas das minorias dos imigrantes [...].

Para as autoras o contexto escolar fronteiriço pode ser um universo de muitas particularidades, pois os alunos, geralmente falam as línguas utilizadas no ambiente

em que convivem, no nosso caso, o português e o espanhol, mas por estarem passando por um processo de aquisição é comum que os idiomas sejam mesclados em uma conversa ou frase, o que os caracteriza como bilingues, conforme também são definidos pelas gestores, em uma situação linguística diglósssica.

Ramirez e Fernandes (2012) relatam que embora esses alunos vivam em um contexto plural, principalmente por conta da língua, aponta-se dificuldades sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde os alunos são expostos às primeiras práticas alfabetizadoras que não correspondem à sua língua materna, deixando sua língua materna de lado para "[...] 'aprender' uma nova língua na modalidade letrada" (RAMIRES; FERNANDES, 2012, p. 186). Diante dessas dificuldades, a de alfabetizar um aluno em uma língua que não é a sua língua materna, incluindo questões de como ensinar, como planejar, as escolas parecem não conseguir sair de seu lugar comum e ignoram tais dados de diferença.

> [...] então fazíamos o mais fácil ignorar e aos poucos íamos incutindo nossa língua e eles iam deixando de falar sua língua materna e quando chegavam à adolescência aqueles que ainda falavam espanhol e principalmente o guarani falavam apenas em casa com a família ou em grupos onde todos podiam falar essas línguas e ser compreendidos. (RAMIREZ; FERNANDES, 2012, p. 186-187).

Ao longo das respostas dadas referentes à adaptação dos alunos, percebemos que há um mínimo acompanhamento das gestoras, tudo está a cargo das professoras que, conforme é abordado, não identificam nenhuma dificuldade de aprendizagem que torne necessário realizar alguma adequação específica nos seus planejamentos.

O último bloco de perguntas se destina às bases governamentais no que se referem à oferta de materiais de formações complementares que auxiliem e orientem os docentes sobre o atendimento, práticas pedagógicas e metodologias especificas que podem ser aplicadas com os alunos fronteiriços uruguaios. Ao contestar a primeira questão que compõe esse bloco, "A Secretaria Municipal de Educação (SMED) oferece alguma orientação, formação ou material, com vistas a orientar como os professores podem atender um aluno estrangeiro?", todas as gestoras responderam que não, em especifico a gestora da Escola D relata que "tínhamos no PEIF que era ofertado para algumas turmas, mas não abrangiam a todas as turmas. Eram trocas de experiências".

Como também foi visto no Plano Municipal de Educação, não há discussão alguma em âmbito municipal que se direcione à fronteira e aos alunos fronteiriços uruguaios. Embora a gestora da Escola D tenha citado o PEIF, salientamos que o Programa foi uma iniciativa do Governo Federal em parceria com as Universidades Federais e os Governos Municipais, logo, a iniciativa não emerge de discussões realizadas no contexto governamental jaguarense, foco da nossa pergunta.

Também destacamos a resposta dada pela professora da Escola A: “A SMED não apresenta nenhuma orientação. Em relação à documentação, várias vezes tivemos que recorrer à Secretaria do Estado para nos dar informações concretas”. Ainda sobre o problema de ter que recorrer à Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, na próxima pergunta do terceiro bloco que contesta se as gestoras e professoras acham necessário a oferta de materiais, formações e orientações que visem o atendimento dos alunos fronteiriços uruguaios, a gestora da Escola A relata que acha necessário a oferta de tais materiais e atividade, enfatizando a questão documental: “Sim. Principalmente em relação à documentação-histórico, traduzir essa documentação, a fim de matricular o aluno uruguaio no ano correto”.

Em conversa informal com a gestora da Escola A, fomos informados que, embora seja de conhecimento de todos que os alunos fronteiriços uruguaios podem se matricular regularmente nas escolas de Jaguarão, a gestão se depara com algumas complexidades durante as matrículas. Como os níveis escolares da educação uruguaia são diferentes da educação brasileira, quando um aluno se matricula no Brasil a gestão deve analisar o seu histórico e identificar através dos conteúdos programáticos qual a equivalência com a educação brasileira e, assim, alocá-lo em uma turma que seja correspondente ao seu grau de instrução. Esse fato preocupa a gestora, pois nem sempre a equivalência se faz de maneira adequada e o aluno pode ser colocado em um nível superior ou inferior.

Ao longo das discussões realizadas a partir das respostas dadas aos questionários, vimos que a gestão é ciente que as escolas são culturalmente diversas e compostas não só por sujeitos brasileiros, mas também por fronteiriços uruguaios. Com isso, embora acredite-se na importância de práticas integradoras entre os países, sobretudo através da influência e das experiências que o PEIF proporcionou, os currículos ainda silenciam esses sujeitos, expondo-os a um contexto de supressão da sua língua materna, minoritária, em detrimento da língua majoritária, não havendo nenhum tipo de atenção ou práticas pedagógicas que visem os contatos culturais, as

dificuldades apresentadas, sobretudo no que se refere ao repertório linguístico que está sendo aprendido (RAMIREZ; FERNANDES, 2012, p. 187).

Essas escolas, segundo os postulados de Paraskeva e Sussekind (2018, p. 75), reproduzem currículos produtores de cegueiras e dores que acompanham um projeto de colonialidade que "[...] reflete uma construção social eugênica na qual assenta o modelo da modernidade ocidental eurocêntrica" (PARASKEVA; SUSSEKIND, 2018, p. 64). Como vimos, a dor no aluno está, por exemplo, quando ele pronuncia, na escola, determinadas palavras em sua língua materna, a língua falada em sua casa, e a professora argumenta que o seu modo de falar está incorreto e a forma correta é em português.

5.3 INVISIBILIDADE DIÁRIA: A ROTINA CURRICULAR DAS ESCOLAS

Conforme apresentamos no capítulo metodológico, para além das análises documentais, também realizamos uma pesquisa de campo com o intuito de compreender as construções sociais que permeiam os currículos das escolas de Jaguarão em relação aos alunos fronteiriços uruguaios. Para a execução do procedimento observamos, durante dois dias, o cotidiano escolar dos alunos, visto que, de acordo com Tonon (1996), observar é uma forma de registrar e compreender eventos que, muitas vezes, por fazerem parte da nossa rotina se tornam naturais e invisíveis.

Ainda para o autor, muitos eventos que presenciamos e vivenciamos na vida cotidiana se tornam invisíveis por estarmos inseridos em rotina diária habitual e padronizada com as ações que desenvolvemos (TONON, 1996, p. 25). Assim como na vida cotidiana, essa rotina também é invisível no contexto escolar, pois ele mecaniza tanto as ações dos professores quanto a dos alunos. Nesses espaços cada sujeito possui posições, funções, regras, posturas e horários/momentos pré-determinados e que devem ser respeitados. Tonon (1996, p. 25) afirma que a rotina transpassa segurança e, na escola, para além dos professores e alunos, os pais, as autoridades educacionais e a sociedade também precisam dessa segurança.

> [...] a aula de sala de aula é um encontro recorrente entre as pessoas e, como todos os encontros recorrentes, precisa de um senso de segurança proveniente de expectativas compartilhadas. Os encontros humanos que são inteiramente imprevisíveis, com nenhuma previsão ou mesmo uma expectativa do que vai acontecer, são inerentemente ameaçadores e seriam

> intoleráveis como eventos regularmente recorrentes em qualquer grupo ou instituição social, incluindo a família. As pessoas precisam ser capazes de antecipar eventos, de alguma forma geral, tornar algumas coisas como dadas, até experimentalmente, e ter uma configuração de referência e papéis com os quais interpretar e responder ao que acontece. (TONON, 1996, p. 25-26).

A rotina oferece segurança para os alunos e professores, mediada pelo currículo, engessa determinadas atitudes e práticas que, no futuro, podem ser resistentes à mudança. Ao longo da história, desde o século XIX, ou até antes disso, os estudantes, em suas salas de aula são dispostos em fileiras e possuem um professor para ensiná-los; organização, esta, que ao longo dos anos forneceu segurança para os docentes ministrarem suas aulas e se repetem até os dias atuais.

No transcurso das descrições que apresentaremos a seguir, focamos, principalmente, nos alunos fronteiriços uruguaios. No entanto, cabe ressaltar, que optamos por apresentar, na íntegra, tudo que foi presenciado e observado na escola, por acreditar que os eventos ocorridos nos mostram como se constrói o currículo de cada instituição, além de acreditar que nenhum episódio é invisível e, de alguma maneira, eles influenciam e modificam o cotidiano e o comportamento de cada sujeito.

Como abordamos no capítulo metodológico, ao longo das descrições e análises, atrelamos os conhecimentos adquiridos em nossa formação inicial, Letras Português-Espanhol, e incorporamos ao campo da Educação, campos não antagônicos. Logo, para além de discutir como se dá o cotidiano escolar, as metodologias e a estrutura da escola, também nos debruçamos sobre o campo da linguística aplicada, sobretudo no que se refere a aquisição de segunda língua, política linguística e educação bilingue.

Nos primeiros momentos de observação, mesmo que essa não fosse a nossa intenção, nos flagramos observando, descrevendo e analisando questões ligadas às relações que se desenvolviam na e com a língua em sala de aula (MENDES, 2012). Como o nosso foco eram os alunos fronteiriços uruguaios, dificilmente conseguiríamos nos desligar de tais pontos, entretanto, ao longo dessa seção, notamos que, embora atuando em outra área, na educação, somos atravessados pelas teorias linguísticas, sobretudo em como língua é um dos fatores que determina a posição social do outro na sociedade. Relacionar o campo da linguística e da educação, ao longo da pesquisa, fomentou reflexões e análises daquilo que poderia ser reduzido a uma única forma de

compreender a língua, talvez, destituída das pessoas, do seu contexto, de suas relações.

5.3.1 Observação: Escola A

Ao chegarmos na escola A, a supervisora nos encaminhou até a professora titular do primeiro ano do ensino fundamental, turma em que realizamos as observações. A docente já havia sido informada que haveria um pesquisador observando as suas aulas e os alunos, mas não sabia sobre o que se tratava o estudo, logo, enquanto nos apresentávamos, pediu que falássemos as intenções, os objetivos e a proposta da pesquisa.

Dado o primeiro contato, a professora informou que não sabia quais dos seus alunos eram fronteiriços uruguaios, assim buscamos a supervisora para obter os nomes e saber quais alunos deveríamos observar. Nos primeiros contatos que realizamos com a escola, fomos informados que observaríamos o primeiro ano do ensino fundamental um aluno fronteiriço uruguaio, mas, ao questionarmos a supervisora sobre quem eram os estudantes, nos comunicaram que haviam três alunos fronteiriços uruguaios em sala.

Após obtermos essas informações, fomos com a professora até o pátio da escola para buscar as crianças e dirigi-las para a sala de aula. Na ocasião, a professora informou aos responsáveis que durante dois dias estaríamos na escola para observar os alunos fronteiriços uruguaios matriculados e, para além da confirmação dos responsáveis dos três alunos que a supervisora havia nos informado, mais dois responsáveis acusaram que seus filhos também se encaixavam no estudo. Logo, observamos, nessa escola, cinco estudantes fronteiriços uruguaios e realizamos a descrição cotidiana de quatro[51] que ao longo do trabalho nomeamos com as iniciais de seus nomes: sujeito M., sujeito C. E., sujeito I. N. e sujeito J. L.

Ao chegarmos na sala de aula, a professora informou aos alunos que haveria um professor que os observaria durante 2 dias, assim, cumprimentamos os estudantes e nos dirigimos ao fundo da sala para realizar nossa atividade. De modo geral, a sala era muito colorida, com vários cartazes de atividades dos alunos e

[51] Embora tenham 5 alunos fronteiriços uruguaios matriculados na sala de aula, observamos 4, pois não conseguimos contatar os responsáveis do quinto sujeito para que ele assinasse o Termo de Consentimento Livre e Informado.

conteúdos já trabalhados, dentre os quais citamos: mural de artes, alfabetos lúdicos, palavras mágicas (por favor, obrigado, com licença e etc.), numerais ilustrados, vogais, árvore do respeito, fotos dos alunos, formas geométricas, números ordinais e jogo “chá das palavras”. A sala também possuía um armário de brinquedos e um cantinho da leitura.

Dadas as conversas iniciais, a professora começou a sua aula retomando com os alunos o uso da letra H nas palavras e a diferença entre as letras R, utilizando como exemplo a palavra carro reproduzindo um som fricativo velar desvozeado [x] e a palavra carta com o uso de tepe alveolar vozeado [ɾ]. Após a explanação, a professora pede para os alunos colocarem suas tintas temperas em cima da classe, pois todos pintariam o desenho de um vaso de flor. Enquanto isso, distribuiu as folhas, deixou algumas tintas disponíveis para os alunos que não tinham e, para que as classes não fossem manchadas, forrou cada uma com folhas de livros didáticos antigos.

No decorrer das atividades notamos que as interações entre os alunos são constantes e todos chamam, frequentemente, a professora para mostrar o trabalho que estão fazendo e recebem vários elogios por seu desempenho e destreza com o pincel.

Referente aos estudantes fronteiriços uruguaios, verificamos que eles interagem com todos os colegas e também com a professora. M. e C. E., são os mais quietos e se concentram em realizar as atividades, já I. N. e J. L., além de realizar a atividade, conversam com os demais companheiros e entre si, o que resulta em pedidos da professora para que se concentrem na atividade. Durante os diálogos, embora todos os alunos vivam no Brasil, também observamos que M. e C. E. falam majoritariamente em português, J.L. fala algumas expressões em espanhol e I. N. mescla a língua portuguesa com a língua espanhola, possui sotaque da língua espanhola e realiza aspiração do fonema /S/.

Identificamos I. N. como um sujeito bilíngue em uma situação linguística diglóssica, ou seja, em uma mesma situação de fala ocorre justaposição do espanhol e do português. Essa justaposição tem sido estudada, conforme Carvalho (2010, p. 49), como uma habilidade de sujeitos bilíngues. Para a autora,

> Em vez de uma separação rígida de idiomas, como sugeria Ferguson (1959), o acesso automático a ambas as línguas em interações sociais possibilita que, em certos contextos, os falantes façam uso do espanhol e do português

> intercaladamente, com os mesmos interlocutores, nos mesmos domínios sociais, dentro da mesma conversa e, até mesmo, dentro da mesma frase, nos frequentes casos de alternância de código. (CARVALHO, 2010, p. 48-49).

Para além da questão bilíngue, identificamos que I. N. fala com um sotaque da língua espanhola e destacamos que ao tratar de sotaque não nos referimos às marcas dialetais e, sim, segundo Da Hora (2019), à musicalidade que caracteriza a fala de cada cidade, região ou País. O sotaque, no contexto da investigação para além de "[...] ser entendido como uma forma determinada de pronunciar uma variedade, [...] considerando o aspecto prosódico ou, [...] melódico" (DA HORA, 2019, 76), produz juízos de valor ligados ao preconceito e discriminação, uma vez que falar de uma forma diferente nesse contexto, conforme discutiremos a seguir, pode ser caracterizado como errôneo.

Referente à aspiração do fonema /S/ ao falar determinadas palavras em português, sobretudo quando o /S/ está em coda silábica, vemos que esse fenômeno se dá em virtude da influência da língua espanhola que faz com que sujeito transfira a aspiração quando fala em português. Essa aspiração segue uma variação da língua espanhola trazida do sul do Uruguay, sobretudo da capital, Montevideo, em que, culturalmente, o modo de falar é mais prestigiado que os demais, visto que ao norte, por exemplo, o espanhol possui interferência das fronteiras (CARVALHO, 2010, p. 57).

Ao longo da atividade de pintura I. N. conversou, caminhou pela sala e perguntou para a maioria dos colegas quais cores que iriam usar para pintar o desenho. Embora conversasse com todos os companheiros, sua interação maior era com J. L., pois estavam sentados perto e podiam conversar ao passo que pintavam os seus desenhos.

Durante uma das conversas J. L. e I. N. se levantaram, espontaneamente, de suas classes e se dirigiram para uma das paredes da sala para ler alguns cartazes que continham figuras e nomes de animais. Dado um certo momento I. N. lê e pronuncia a palavra ovelha utilizando *uve* [ˈʊ.βe] ao invés de utilizar o som [v], [o βeʎa]. Como J. L. também é fronteiriço uruguaio, não estranhou a forma que I. N. leu a palavra e, logo em seguida passaram a andar juntos pela sala atribuindo nota as pinturas dos colegas. Durante a atribuição de notas dos demais alunos, em um momento de distração, I. N. diz para um colega que seu trabalho é nota *ochenta*,

[oʧenta], e, diferentemente do que ocorreu com J. L., o referido colega o corrigiu dizendo que se fala oitenta, demonstrando a forma “correta” de dizer o número.

Nesses dois momentos vemos, novamente, que I. N. por ser um sujeito bilíngue, apresenta alternâncias dos códigos português e espanhol. Carvalho (2010) afirma que esses fenômenos são comuns em regiões fronteiriças e que ocorrem tanto em situações espontâneas como podem ser realizadas como recurso estilístico por indivíduos que manipulam os dois idiomas. No caso de I. N. vamos que a sua alternância é espontânea, pois ainda não possui domínio da língua portuguesa. A exemplo, citamos o trecho de uma pesquisa realizada por Zentella (1997) em que foram entrevistados sujeitos fronteiriços da cidade de Rivera.

> 1. Un día vino la directora y los gurises estaban hablando en portugués, y la directora los corrigió y les dijo: “Doña M. puede hablar en portugués pero ustedes no”. Y yo seguí hablando no más en portugués. Me queda meió pa dizê as coisa, mas é claro se meus padre me criaron ansi! (M)
> Neste exemplo, depois de narrar um acontecimento em espanhol, M passa para o português no momento que rompe a narrativa para avaliar seu comportamento, uma estratégia comumente usada pelos participantes bilíngues do estudo de Zentella (1997, p. 94-5). (CARVALHO, 2010, p. 49).

Atentamos, também, para a ação do colega em corrigir I. N. o que demonstra que os demais estudantes conseguem identificar as suas justaposições e se acham no direito de corrigi-lo para que passe a falar de uma maneira, vista por eles, como correta, em português e sem sotaque. Essa atitude evidencia a preservação de uma língua hegemônica no ambiente escolar e o rechaço de outras línguas como, nesse caso, o espanhol. O ensino da língua materna nas escolas é pautado em um discurso do senso comum que segundo Bagno (2007 p. 60), é “[...] impregnado de concepções ultrapassadas sobre a linguagem e de preconceitos sociais fortemente arraigados, e que opera com a noção de erro”, ou seja, as escolas deixam de lado os fatores sociais, culturais e ideológicos que emergem com as variações linguísticas e estimulam o senso de (auto)correção.

A turma observada, ainda que esteja no primeiro ano do ensino fundamental, já define o que é certo e errado, além de corrigir a fala dos colegas caso, a partir do seu ponto de vista, estejam cometendo algum equívoco linguístico. Para Bagno (2007) o erro se prende nos fenômenos sociais e culturais e são modificados com o passar do tempo, pois para o autor,

> Nenhuma das ideias do que era (é) “certo” ou “errado” se explica por alguma causa natural, por algum fenômeno empiricamente comprovável [...] todas elas derivam exclusivamente de ‘leis culturais’, das relações de poder dos conflitos sociais, das imposições de valores de determinados grupos sobre os demais, da distribuição desigual dos bens materiais e culturais etc. (BAGNO, 2007, p. 61-62).

I. N., nesse contexto, desperta algumas reações que indicam que ele é o *outro,* o diferente, do contexto escolar em que está inserido. Isso se revela, principalmente, através da língua nos momentos em que ele justapõe o espanhol enquanto fala em português e não utiliza a língua portuguesa como a maioria de seus companheiros.

Conforme os alunos finalizavam a tarefa de pintar, a professora pediu para cada um ir ao banheiro lavar as mãos e o pincel para que pudessem realizar outra atividade. Após todos voltarem para a sala ela solicitou que pegassem seus estojos e começou a entregar uma folha em que os alunos deveriam escrever o nome de cada figura. Dentre elas: piano, pipoca, meia, sapato, pipa, sino, mamão e etc.

Da mesma forma que na primeira atividade, M. e C. E., priorizaram a realização da atividade do que conversar com os demais colegas e, após finalizarem, levaram para a professora corrigir e colocar um “visto”. Por outro lado, J. L. e I. N. conversam enquanto finalizavam a tarefa. De início, vários alunos perguntaram para a professora o que deveriam fazer e ela, amavelmente, explicou e passou em cada classe para ver se os alunos tinham compreendido. Aos poucos, a maioria começou a realizar o exercício, salvo I. N. que apresentou dificuldades em escrever as palavras e, discretamente, foi na classe dos colegas para copiar as respostas.

Quando os colegas perceberam que I. N. estava copiando reclamaram para a professora e ela se dedicou a explicar cada formação de sílaba para compor as palavras e finalizou todo o exercício junto com o aluno. Posteriormente, os alunos foram chamados para merendar e em seguida foram para o recreio.

Durante o tempo da merenda e o recreio C. E., J. L. e I. N., interagiram, dividiram as merendas com outros colegas e jogaram futebol, já M. passou o tempo da merenda só e quando foi para o pátio não brincou e nem interagiu com as demais crianças, ficou parada olhando para os colegas que brincavam na quadra e em um brinquedo que há no pátio. Por vezes se aproximou de um grupo de alunas da sua sala, mas em seguida ficava só.

Com a finalização do recreio, todos voltaram para a sala agitados e a professora entregou outra folha com 4 exercícios: formar palavras a partir de números que

correspondem a determinada sílaba, escrever frases com as palavras jacaré, touro e garota, separar as sílabas das palavras milho, madeira, fera, caramelo, farelo, siri, furo e morena, formar palavras que iniciem com a letra R, M, N, A, F, L, S, P, V e T.

Novamente, M. recebeu a folha de exercícios e começou a fazer sem realizar qualquer pergunta para a professora, diferente do restante da turma que apresentou diversas dúvidas. Durante a elaboração do exercício de separar as silabas, uma estudante perguntou para M. como se separava a palavra caramelo e M. respondeu [ka.ra.'me.lo], em espanhol, utilizando as vogais altas. Na execução dos exercícios J. L. e C. E. apresentaram dificuldades semelhantes à dos demais colegas, enquanto I. N., novamente, precisou da ajuda da professora pois não conseguiu fazer.

Ao longo das conversas que ocorreram juntamente com a execução dos exercícios, podemos notar que I. N. e J. L. conversaram sobre a *Laguna Merín*, lagoa localizada no Uruguay. I. N. foi um dos últimos a terminar o exercício e foi o único que precisou de ajuda da professora que o chamou para a sua mesa para resolverem juntos. Ao fim, todos os alunos guardaram o material e conversam, inclusive M. que passou quase todo o período da aula sem falar com ninguém.

No segundo dia de observação a professora chegou em sala, cumprimentou e abraçou os alunos. Para realizarem a primeira atividade do dia, ela pediu que todos pegassem seu caderno e lápis da mochila. Enquanto se organizam nas classes, ela montou um relógio no quadro para ensinar as horas e perguntou se eles sabiam indicar os horários. Alguns respondem que sim e outros que não, então informou que ensinaria para eles as horas exatas e que os outros tipos de horas seriam aprendidos nos próximos anos escolares. Respeitando o conteúdo programático a professora não mencionou sobre os minutos e segundos.

Ao longo da explicação, a professora chamou a atenção de I. N, pois ela não viu que seus materiais estavam em cima da mesa e o aluno responde: “está tudo *arriba* da mesa”. A professora olha novamente e pede desculpas, mas, em voz baixa I. N., novamente, falou: “está tudo *arriba* da mesa”, usando um tom bravo. Nesse momento temos, novamente, um exemplo de I. N. mesclando as línguas, mas diferentemente do que ocorreu na aula anterior com o colega, a professora não atentou para a justaposição.

I. N., por ser um sujeito bilíngue e, conforme observamos, devido o português ser a sua segunda língua, passa, de acordo com nossos estudos, por um processo de

aquisição que se dá por meio de um modelo de aculturação, ou seja, primeiramente, a partir do contato com outros falantes, sem instrumentos formais. A aquisição de uma segunda língua pode se dar de diferentes formas, no caso de I. N., por adquirir essa língua em um contexto natural e sem intermédio da gramática, podemos designar essa aprendizagem como um modelo de aculturação de aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Schumann (apud Paiva, 2014) modelo aborda que "[...] a aquisição é fruto da aculturação e que os aprendizes se localizam em um *continuum* entre mais proximidade e mais distância social e psicológica dos falantes da língua-alvo" (PAIVA, 2014, p. 51).

Para Paiva (2014), esse modelo envolve aspectos sociais, afetivos, cognitivos, biológicos, pessoais, instrumentais, de personalidade, de aptidão e de insumos linguísticos, ou seja, para que a aquisição de uma segunda língua se dê por meio do modelo de aculturação, é necessário que o aprendiz esteja socialmente integrado ao grupo falante da língua para que absorva insumos através das interações sociais e, assim, tenha contato suficiente para aprendê-la (PAIVA, 2014).

A autora ainda aponta que, a partir do modelo de aculturação, o sujeito aprendiz vê o grupo falante da língua-alvo como um grupo referência e, conscientemente ou inconscientemente ele adota seus valores e estilos de vida para que a aquisição seja bem-sucedida. Não sabemos se o desejo de I. N. é adotar os valores e estilos dos brasileiros, entretanto, por estar em uma instituição de ensino brasileira , mesmo que alguns traços uruguaios estejam arraigados, é nítido o seu esforço em aprender a ler, escrever e falar em português.

Cabe abordar que os sujeitos que interagem com o aprendiz nem sempre falam ou compreendem a sua língua, principalmente quando se trata de grupos culturais ou politicamente dominantes, pois conforme Paiva (2014, p. 52), esses grupos oferecem resistência quando se trata de aprender a língua do grupo dominado que, no contexto dessa pesquisa, trata-se do espanhol como língua materna da maioria dos fronteiriços uruguaios.

Dado o seguimento da aula, para explicar aos alunos como se verifica as horas a professora escolheu alguns alunos para colocar os números no relógio e chamou outros para desenhar os ponteiros marcando o horário solicitado. Com o fim dessa tarefa, a docente entregou uma folha com um relógio para os alunos pintarem e, enquanto pintavam, assim como na aula anterior, a maioria conversava e procurava mostrar os desenhos para a docente elogiar.

Ao longo da atividade J. L. e I. N. conversaram sobre futebol, sobre um torneio que irão participar e que usarão a camiseta do Grêmio. I. N. fala para J. L. que Grêmio é seu time no Brasil e *Peñarol* no Uruguay, J. L. ficou um pouco pensativo e diz: “igual ao meu avô”. Logo em seguida afirmou que ele também é igual ao seu avô, Brasil, Grêmio e *Peñarol*. Nesse breve diálogo vemos o quanto ambas culturas, brasileira e uruguaia, estão presentes na identidade desses sujeitos, uma vez que, por exemplo, torcem para times brasileiros e também para times do Uruguay.

Ao presenciar esses diálogos recapitulamos as discussões de Bhabha (2011) que vê as culturas partir de cruzamentos, para ele “[e]ssas culturas ‘das partes’, essa cultura parcial, é o tecido contaminado, e até conectivo, entre as culturas – ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas” (BHABHA, 2011, p. 82). O entrelaçamento cultural, faz com que essas culturas se cruzem com outras e mesmo assim, nunca estarão completas e, sim, sempre agregando outros significados e representações. Ainda para Bhabha (2011), essas culturas estão em um entre-lugar, ou seja, um “ambiente” em que as culturas são diversas, mas também são semelhantes.

Diante do diálogo de J. L. e I. N. vemos que torcer para o Grêmio, Brasil e *Peñarol* em determinados lugares pode gerar estranhamentos, mas torcer por esses times na fronteira, é um mecanismo que comprova a inserção nesse entre-lugar, dado que o esporte, sobretudo o futebol, recupera a identidade nacional e o pertencimento dos sujeitos. Para esses alunos, fronteiriços uruguaios, torcer para os que estão do lado de lá ou do lado de cá possui, com base no seu diálogo, o mesmo sentido afetuoso.

Durante as observações também atentamos que C. E., assim como no dia anterior, falou pouco e se concentrou em realizar as atividades e M. não compareceu a aula. Ao longo da atividade, durante a pintura do relógio, I. N. pediu para um colega o lápis cor da pele e, imediatamente, a professora o questiona sobre a cor do lápis e perguntou se todos os colegas na sala eram da mesma cor, então o estudante respondeu que não e voltou para a sua classe e disse que não sabia como aquela cor se chamava. Nesse momento vemos que a professora faz com que o aluno olhe para os demais e perceba que naquela sala, assim como em todos os lugares, as pessoas não são iguais.

O gesto da professora em fazer com que o aluno olhe para os demais e veja que está em um ambiente plural, rompe, conforme abordado por Fanon (2008, p. 147),

com a necessidade do colonizado (*outro*) se defender e de ser caracterizado como aquele que não carregam as características socialmente reconhecidas, padronizadas, e, consequentemente, de tornarem-se o *outro.*

Com a finalização da pintura os alunos se dirigiram ao refeitório para merendar e, após voltaram para a sala de aula, pois estava muito frio e, por conta disso, não haveria recreio. No refeitório, todos se alimentaram e conversaram. Quando voltaram para a sala, I. N. chegou reclamando que sua sapatilha estava suja, dizendo: "[...] sujo toda *mi sapatilla*". Novamente, vemos justaposição entre o espanhol e o português em sua fala.

Quando os alunos se acalmaram a professora os entregou uma folha de exercícios, no qual eles deveriam completar os espaços com palavrar que iniciassem com as seguintes silabas: al, el, il, ol, ul, ha, he, ho, hu. Incialmente os alunos sentiram dificuldade em realizar a atividade pois, no exercício, haviam palavras que não eram de seu uso cotidiano, como harpa, embora, ainda assim, seja necessário que ampliem o seu léxico. A professora ajudou cada aluno que estava com dúvida, o que tornou a execução do exercício mais fluída, salvo I. N. que trocou algumas letras. Conforme Machado (2010, p. 53),

> [...] não podemos determinar a competência linguística dos bilíngues em relação àquelas encontradas entre falantes nativos monolíngues, já que as habilidades linguísticas desses grupos são qualitativamente diferentes, enfatizando que os bilíngues não são dois monolíngues coexistindo num mesmo indivíduo.

Como nesse dia não teve recreio, os alunos saíram quinze minutos mais cedo, então, após a finalização da atividade, todos guardaram seus materiais e ficaram brincando até seus responsáveis chegarem. Durante esse tempo alguns alunos começam a zombar do nome de J. L., pois ele e I. N possuem um nome de origem brasileira e outro de origem uruguaia, então os alunos o provocaram abrasileirando o seu nome uruguaio. Além disso, cabe ressaltar que o primeiro nome de J. L. e I. N. é de origem uruguaia e o segundo é de origem brasileira, mas todos na escolas, professores, alunos, direção e etc., os chamam pelo nome brasileiro, uma forma, inconsciente, de invisibilizar a cultura e identidade do aluno, visto que, mesmo com nomes uruguaios, a professora, por exemplo, não sabia quem eram os alunos fronteiriços uruguaios que havia em sua turma.

Por fim, antes de sair, os alunos fizeram uma visita ao laboratório de informática da escola, pois a direção fez novas instalações e toda a escola deveria conhecer para que, posteriormente, as professoras marcassem horários para os alunos utilizarem os equipamentos em atividades pedagógicas.

Além das observações, conversamos, brevemente, com os responsáveis para apresentar a pesquisa que estamos realizando e pedimos que eles assinassem o "Termo de Consentimento Livre e Informado para Responsáveis pela Participação das Crianças na Pesquisa". Durante as assinaturas realizamos algumas perguntas para obter maiores informações sobre os alunos.

Todos alunos moram em Jaguarão e estudam nessa escola desde o pré-escolar devido à proximidade de suas residências. O responsável de I. N. nos disse que a mãe do estudante é uruguaia e o pai é brasileiro e, por eles morarem no Brasil, o aluno está matriculado na escola desde o pré-escolar. Como durante as observações percebemos que I. N. é um sujeito bilíngue em situação linguística diglóssica, questionamos sobre as línguas faladas em sua residência e, recebemos a explicação que a mãe de I. N., também bilíngue, fala somente em espanhol com os seus filhos, já o pai de I. N. fala em português, mas trabalha no Uruguay, o que resulta em um maior contato com a mãe e, consequentemente, com a língua espanhola.

Posteriormente, conversamos com o responsável de C. E., apresentamos a nossa pesquisa e realizamos os mesmos questionamentos. Ele nos explicou que o pai de C. E. é uruguaio e a mãe é brasileira, no entanto o estudante é mais distante da cultura uruguaia pois seu pai foi criado com uma divisão entre Brasil e o Uruguay. Conforme a explicação que obtivemos, o avô de C. E. criou o seu pai dizendo que ou os filhos eram criados nos moldes uruguaios ou nos moldes brasileiros e, seguindo essa lógica, C. E. foi criado aos moldes brasileiros, ou seja, como brasileiro nato. Não logramos saber que tipo de moldes ou padrões são esses, mas acreditamos que o responsável se referia a uma criação em que a língua portuguesa fosse reconhecida como língua materna, criando estratégias para que C. E. assimilasse, preservasse e se adaptasse no país se reconhecendo como brasileiro e não como uruguaio ou fronteiriço.

Como já foi relatado, só constatamos que C. E. era fronteiriço uruguaio quando seu responsável se manifestou ao ouvir a professora informar sobre o nosso estudo. Dessa forma, vemos que, de acordo com os ensinamentos de seu pai, C. E. reproduz características brasileiras que invisibilizam suas origens uruguaias. No entanto,

conforme Bhabha (2003), as ações incutidas pelo pai se baseiam em uma ideia de identidade nacional pura e, diferente disso, na fronteira, somos envoltos de culturas de ambos os países o que nos torna identitariamente e culturalmente híbridos[52].

O próximo responsável que conversamos foi o de M. que além de ser ciente da nossa pesquisa, informou que os pais da estudante são uruguaios e só falam em espanhol. Como M. é bilíngue e desassocia ambas as línguas, a aluna costuma traduzir para os seus pais quando eles não entendem determinadas palavras e conversas em português.

Ao conversar com o responsável de J. L., após também apresentar a pesquisa, buscamos saber qual a relação do estudante com o Uruguay, já que durante as observações, diferentemente dos demais colegas, não estranha que I. N. utilize palavras em espanhol justapostas aos diálogos em português. Fomos informados que o pai de J. L. é uruguaio e a mãe é brasileira, mas embora todos saibam falar em espanhol em sua residência, o português é mais utilizado e o espanhol é mais falado quando visitam seus parentes em Montevideo e Punta Del Este.

5.3.2 Observação: Escola B

Assim como na escola A, ao chegarmos na escola B buscamos a vice-diretora, visto que foi com ela que realizamos os contatos para agendar a atividade. A turma que observamos foi do pré-escolar e possui somente uma aluna fronteiriça uruguaia, o qual, conforme as iniciais de seu nome, o chamaremos de N..

Nesse dia, a aula foi ministrada uma professora substituta, pois a docente titular estava afastada para o seu planejamento semanal. A professora que ministrou a aula também já havia sido avisada das nossas atividades e, ao se apresentar, explicou que sabia que havia uma estudante uruguaia na turma, mas só com a nossa presença foi informada quem era, pois como ela era substituta as atividades realizadas só complementam o que a professora titular faz.

[52] Para Canclini (2006, p. xxix) “La palabra hibridación aparece más dúctil para nombrar esas mezclas en las que no sólo se combinan elementos étnicos o religiosos, sino que se entrelazan con productos de las tecnologías avanzadas y con procesos sociales modernos o pós-modernos” - “a palabra hibridização aparece mais flexível para nomear essas mesclas que não só combinam elementos étnicos ou religiosos, mas também as que se entrelaçam com produtos das tecnologias avançadas e com processos sociais modernos ou pós-modernos” (CANCLINI, 2006, p. xxix) (tradução nossa).

Com relação a sala de aula, fomos informados que é uma das maiores da escola, especificamente, ela é colorida, com vários cartazes que expõem o alfabeto, as cores primárias e secundárias, estações do ano, números, palavras mágicas, formas geométricas, cartazes sobre o tempo, a rotina diária dos alunos, entre outros. Também há na sala de aula uma televisão, DVD e estantes com os materiais das crianças. Para auxiliar a professora, a sala possui um banheiro feminino e um masculino, assim os alunos não precisam sair quando querem realizar a sua higiene.

A aula iniciou com a professora informando aos alunos que haveria um professor os observando e, assim, pedimos permissão para sentar próximo aos alunos, uma vez que a sala possuía 4 mesas redondas, em cada uma sentavam 4 alunos. A docente, seguindo a rotina dos estudantes, reuniu todos para cantar uma música de boa tarde aos colegas, mas durante a canção notamos que N. não cantava e só olha os companheiros.

Após esse momento, todos se sentaram e a professora pediu que eles pegassem as suas massas de modelar na estante para que modelassem o que quisessem. N. interage com os colegas que sentam ao seu redor e com os que estão sentados na mesa ao lado, além disso também conversa sozinha, principalmente enquanto decide o que vai modelar.

A maioria dos colegas decidiu modelar doces, pois alguns companheiros iriam fazer aniversário nos próximos meses e os doces seriam para as festas, enquanto isso outros fazem animais e N. decidiu fazer uma flor. Durante a atividade, a professora passou nas mesas e perguntou o que estavam modelando e elogiava muito os alunos que, animados, contavam o que estavam fazendo e o motivo, por exemplo, como já falamos, doces para as festas de aniversários dos companheiros.

Um colega de N., após falar com a professora e ter terminado os doces que estava modelando, colocou todos em uma tampa de papelão como se fosse um bandeja e levou para a mesa de N. a fim de mostrar o que fez, mas ao chegar na mesa tropeçou no pé de outro colega e N., imediatamente, diz para tomar cuidado para não *romper* [ɾoѵˈpeɾ] a caixa. A palavra *romper*, nesse contexto, foi utilizada com a definição do espanhol, ou seja, estragar, rasgar, quebrar, o que nos mostra que mesmo que N., a partir da nossa observação, fale, majoritariamente, em português, ainda é possível identificar nuances da língua espanhola em seu vocabulário, uma vez que o som do /R/ utilizado não foi o tepe [ɾ], em português, e, sim, como uma vibrante

alveolar múltipla [r]. Assim como na observação anterior, podemos afirmar que tal fenômeno ocorre quando os sujeitos em situação bilíngue não realizam uma separação rígida entre os idiomas.

Ao longo de todo o trabalho, os alunos conversaram e modelaram diferentes objetos, animais e alimentos. Com a finalização da atividade a professora solicitou que todos guardassem as massas de modelar novamente em suas caixas para que pudessem se organizar para o horário da merenda, retirando de suas mochilas os alimentos que iriam consumir para após se dirigirem ao refeitório. Quando tocou o sinal a docente colocou todos em fila para que fossem até o refeitório, os que levaram merenda de casa se sentaram para comer e os demais foram até a merendeira para buscar a merenda oferecida pela escola.

O momento da merenda foi calmo, os alunos permaneceram quietos, conversaram com os colegas que estavam sentados próximos e logo que terminaram a professora pediu que formassem outra fila para irem até a sala guardar as coisas e esperar o sinal do recreio. No intervalo os alunos brincaram e correram bastante, a escola tem um pátio grande, o que possibilita que todos se divirtam. N., durante esse tempo, brincou um pouco de amarelinha com alguns companheiros e, logo em seguida passou a brincar de detetive com outra colega, ao longo da sua brincadeira foi convidada para brincar de pega-pega, mas não quis e permaneceu buscando pistas para desvendar o mistério da sua brincadeira.

Quando tocou o sinal todos formaram uma fila no pátio para esperar a professora responsável buscá-los e direcioná-los até a sala de aula. Assim que turma entrou em sala, a professora pediu que os meninos fizessem uma fila na porta do seu banheiro e as meninas na porta do banheiro delas para que realizassem a escovação dos dentes e, enquanto isso, iria ligar a televisão e colocar um desenho para olharem até o horário da saída. Posterior à escovação, todos sentaram-se quietos e ficaram olhando o desenho.

Por fim, a docente desligou a televisão e pediu que todos arrumassem seus materiais, colocassem seus casacos, pois seus pais já iriam chegar para buscá-los. N. foi a última a ser levada e a professora nos explicou que seu responsável, por vezes, se atrasa e ela vai embora com seu irmão que está matriculado no quinto ano da escola.

No segundo dia de observação, ao chegarmos em sala, conhecemos a professora titular da turma, nos apresentamos e falamos um pouco sobre a pesquisa que estava sendo realizada. De pronto ela nos informou que a única aluna fronteiriça uruguaia naquela turma era N. que veio estudar na escola por conta da proximidade de sua residência e porque o seu irmão também é aluno da instituição.

Após as conversas iniciais, a professora sugeriu que ficássemos à vontade, pois ela iria para a porta receber os alunos e avisar aos pais que a saída seria mais cedo porque a escola, nesse dia, estava sem água e os alunos não teriam como ter o momento da escovação e higiene. A professora titular tem uma rotina com os alunos que se organiza da seguinte maneira: chegada/rodinha, leitura/quadra, data/tempo/cartazes, primeira atividade, merenda, escovação, recreio, segunda atividade e saída. Nesse dia, após todos os alunos chegarem, foram postos em fila para se direcionarem à quadra esportiva para a realização de algumas atividades.

A primeira atividade realizada na quadra focou na coordenação motora dos alunos e aprendizagem dos números, no qual o número 1 e o número 2 foram desenhados na quadra pela professora e os alunos deveriam caminhar em cima dos numerais contornando-os corretamente, logo a docente chamou um por vez enquanto os outros ficavam sentados conversando e brincando. Nenhum apresentou dificuldade em contornar os números e, aparentemente, se divertiram bastante, já que além de realizar a atividade, puderam conversar e brincar.

A segunda atividade se chama “trovão”, todos foram colocados em roda e uma bola foi passando de mão em mão, primeiro para a direita, depois para a esquerda e na terceira passada a professora começou a mesclar o sentido criando sequências que mesclavam direita e esquerda, além disso, quando a palavra trovão era mencionada todos deveriam trocar de lugar. Essa atividade, para além de treinar a coordenação dos estudantes, também estimulava as noções de direção.

Finalizada essa atividade a professora convidou os alunos para brincarem de “raposa”, então todos se sentaram em roda, olhando uns para os outros e cantavam: “não olhe para trás que a raposa fica atrás, não olhe para frente que a raposa come gente”. Enquanto isso, um colega, a raposa, andava do lado de fora da roda segurando uma bola e quando a bola era colocada atrás de um dos companheiros, ele deveria segurar a bola, sair correndo e tentar pegar o colega, a raposa, caso não conseguisse, ele viraria a raposa e ficaria do lado de fora da roda com a bola.

A atividade da “raposa” foi a última realizada na quadra e, com a sua finalização os alunos voltaram para a sala e a professora os convidou para cantar uma canção de boa tarde aos amigos/colegas. Durante a cantoria, notamos que, novamente, N. ficou olhando para os colegas e não cantou, sua relação social com o grupo é sempre ativa e participativa, mas nos momentos reservados para as canções, vemos que N. somente observa. Além dessa música, os alunos e a professora cantaram a canção “Amiguinho” que seria apresentada para os pais em comemoração ao seu dia.

Essa apresentação seria realizada junto com os alunos do primeiro ano da escola e, por isso, a professora chamou outras turmas para ensaiarem. Enquanto isso, ela nos relatou que a escola procura integrar diferentes turmas nas atividades para que não haja uma hierarquia dos anos mais avançados em relação aos mais novos. Quando todos os alunos chegaram, foram posicionados para ensaiar a canção e duas alunas foram escolhidas para ensinar uma coreografia aos demais. Durante o ensaio vemos que N. seguiu sem cantar e somente observou o que os demais estavam fazendo, sem cantar ou dançar.

Com a finalização do ensaio, os alunos voltaram para as suas salas e a professora pediu que todos juntassem seus materiais porque os seus pais já estariam chegando para buscá-los. N., como no dia anterior, foi a última a ir embora. Enquanto N. esperava seu responsável, perguntou para a professora se nós seriamos os novos professores da turma e a docente explicou que estávamos ali para olhar a sala e fazer um trabalho sobre os alunos que tem relação com o Uruguay.

Logo que a professora explicou, N. se dirigiu até nós e disse que na sua casa se fala português e espanhol. Ademais, relatou que sabe falar das duas formas, mas na escola fala em português e em casa ela fala em espanhol, mas se na escola alguém falar em espanhol, ela falará em espanhol. Como já foi dito, N. tem um irmão que também estuda na escola e, segundo ela, eles conversam em português.

De acordo com as observações realizadas e com os relatos de N., podemos identificar a estudante como bilíngue, ou seja, além do português possui outra língua materna, o espanhol. Spinassé (2006), afirma que um sujeito pode possuir mais de uma língua materna dadas as condições familiares e sociais que vive.

> A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. [...] Normalmente é a língua que aprendemos primeiro em casa, através do pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais

> pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p. 05).

A partir do que observamos, vimos que N., assim como os alunos da escola A, justapõem algumas palavras em espanhol enquanto fala em português, o que atesta o seu contado frequente com ambas as línguas.

Ao longo dessas observações também conversamos com o responsável de N. sobre a nossa pesquisa e pedimos para ele autorizar as nossas observações. Quando explicamos o nosso objetivo e pretensões com o estudo, o responsável, nos disse que N. não era fronteiriça uruguaia e, sim, brasileira, então explicamos que gostaríamos de observá-la porque a escola havia informado que, no seu contexto familiar, havia alguma relação com o Uruguay e, além disso, N. estava matriculada na instituição com documentos uruguaios, o que, segundo a sua afirmação, pode não torná-la fronteiriça uruguaia, mas indica que existe alguma relação com o Uruguay. Então, o responsável de N. relatou que a sua mãe é uruguaia e trabalha como professora no Uruguay, mas que N. e seu irmão são brasileiros.

O responsável não se opôs em assinar o termo, mas não aceitou que disséssemos que N. era fronteiriça uruguaia, o que retoma, novamente, a oposição entre brasileiros/jaguarenses com o Uruguay. Diante dessa atitude vemos o quanto a colonialidade do poder está atrelada às questões identitárias dos sujeitos, uma vez que esse elemento constitutivo e específico do padrão mundial do poder capitalista (QUIJANO, 2005) estabelece na sociedade contemporânea uma hierarquia racializada que se embasa nos preceitos europeus em que os sujeitos brancos são superiores aos mestiços, negros, índios (WALSH, 2012a). Ademais, nesse contexto, também são considerados aqueles sujeitos que, historicamente, foram inferiorizados social ou economicamente como, por exemplo, os fronteiriços uruguaios.

Diferentemente do que acontece com C. E., aluno da Escola A, em que seu pai o reconhece como fronteiriço uruguaio, embora tenha o criado como brasileiro, aqui, o responsável de N. nega a sua nacionalidade e afirma que ela é brasileira e não fronteiriça uruguaia. De acordo com Hall (2001), a identidade dos sujeitos pode ser vista como uma celebração móvel, ou seja, “[f]ormada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Por conseguinte, o responsável de N,

enquanto um sujeito jaguarense, baseado na história do município, identitariamente, é interpelado por eventos que no contexto capitalista, amparado na colonialidade, se baseia na inferiorização dos sujeitos uruguaios ou fronteiriços uruguaios, o que desperta a recusa em admitir que N. é fronteiriça uruguaia. Embora N. construa a sua identidade como um sujeito que convive com a cultura brasileira do pai e a uruguaia da mãe, sem conflitos, seu pai tenta alinhá-la a partir do seu olhar social e cultural a uma identidade estável, nacional, brasileira.

5.3.3 Observação: Escola C

Na terceira escola em que realizamos as observações, Escola C, primeiramente, pretendíamos realizar a atividade no primeiro ano, entretanto a direção nos propôs que a atividade fosse realizada no quarto ano e assim o fizemos. Nessa turma só há uma aluna fronteiriça uruguaia, a qual chamaremos de D. B., de acordo com as iniciais de seu nome. Ademais, a professora titular da turma está de atestado médico e eles estão tendo aula com uma professora substituta que nos relatou ter assumido a turma há alguns meses.

Quando chegamos na escola para a realização das observações, fomos encaminhados para a sala dos professores para esperar a professora, temporária do quarto ano chegar para que pudéssemos nos apresentar. Quando ela chegou fomos chamados para conversar e apresentar, brevemente, a pesquisa para que ela soubesse porque observaríamos a sua turma. Durante a conversa não fomos questionados sobre a pesquisa, mas a docente nos informou que D. B. não falava em espanhol em sala, então explicamos com mais detalhes os nossos objetivos a fim de esclarecer que não buscávamos alunos que falassem em espanhol, mas, sim, investigar as relações sociais dos alunos fronteiriços uruguaios inseridos em um ambiente escolar brasileiro.

Ao finalizarmos a conversa, o sinal da escola tocou e acompanhamos a professora até a sala de aula. Diferente das outras escolas, a professora pediu que sentássemos em sua mesa e, após todos entrarem em sala, fomos apresentados como professores vinculados à Universidade Federal de Pelotas e que estávamos visitando as escolas de Jaguarão para realizar uma pesquisa sobre os alunos fronteiriços uruguaios, ademais a professora se direcionou a nós para nos mostrar quem era D. B.

Os alunos eram bem agitados e curiosos e como a professora está, provisoriamente, no papel de titular, logo que entramos em sala fomos questionados se haveria, novamente, troca de professores. Com relação à sala, era grande e ampla, com várias janelas que permitiam uma boa ventilação, diferentemente das anteriores, também por conta da idade dos alunos, haviam poucos cartazes, um sobre as estações do ano e outro com pinturas com inspiração no artista plástico Romero Britto[53].

A aula iniciou com a disciplina de matemática, na qual a professora passou no quadro algumas contas de multiplicar e dividir para que os alunos resolvessem. Enquanto a docente estava no quadro a conversa entre os alunos era constante. Assim, a docente, após sair do quadro e pedir que todos resolvessem as operações, nos explicou que o contexto que a escola está inserida é muito complicado, pois os alunos não recebem incentivo dos responsáveis para estudar e realizar as atividades em sala, pois a maioria não estudou ou parou muito cedo, o que acarreta no desencorajamentos das crianças em comparecer à escola por acharem que não terão um futuro que vá além das conquistas de seus pais. A docente ainda relata que para motivá-los procura levar exemplos de ex-alunos da escola que, hoje, estão na graduação, pós-graduação e/ou atuando em profissões consolidadas, como uma forma de incentivá-los e mostrar que todos podem almejar o ensino superior e construir uma carreira.

Embora a professora use esses exemplos para motivar os alunos, prevalece um discurso com a finalidade de propagar uma ideia de escola compensatória, “estude e vencerás”. Essa proposta está ligada às medidas de equalização social como função básica das instituições de ensino (SAVIANI, 1999), ou seja, as escolas devem compensar as deficiências e os problemas das classes populares, embora, os problemas reais vividos pela sociedade são a desnutrição, saúde e etc. (MELLO, 1986). Não descartamos a intenção da professora em motivar as crianças, no entanto, tais exemplos são exceções dentro de um contexto em que o ensino superior, por exemplo, não é razão primordial em virtude de tantas outras prioridades.

Durante a aula, vemos que D. B. é quieta e pouco conversa com os colegas, durante a aula se concentra em prestar atenção e tenta realizar os exercícios propostos pela professora. Quando a professora decidiu corrigir as atividades, vemos

[53]Artista plástico brasileiro radicado nos Estados Unidos.

que poucos estudantes resolveram as operações e, por conta disso, a professora chamou alguns alunos no quadro para resolverem com a sua ajuda e dos colegas. Nesse momento notamos que somente a docente ajudou os alunos que estavam no quadro, enquanto os outros copiavam.

Após a resolução de todas as operações a professora pediu que guardassem o caderno de matemática e pegassem o de português, contudo, antes de iniciar a nova atividade, explicou que todos deveriam prestar mais atenção nas atividades e mostrar mais interesse no que está sendo abordado. Ao passo que a docente falava, um aluno disse que eles vão para a escola para copiar e não para pensar, pois é para isso que a escola serve, somente para copiar. Concomitantemente, outro aluno perguntou se terá merenda e se iria demorar muito para o recreio.

Observamos uma visão escolar cuja máxima é o “copiar” limitado aos ditames dos saberes fechados (ARROYO, 2001), com ênfase nas disciplinas e tópicos que são conhecidos como basilares para, pelo menos, o ingresso no mundo do trabalho ofertado aos grupos menos favorecidos; àquele cujos pré-requisitos são as operações básicas do ler, escrever e contar. Nesse contexto, conforme descrevemos acima e descreveremos ao longo dessa subseção, os alunos estão inseridos em uma estrutura educacional rígida que preserva conteúdos, formas de organização do conhecimento e organização do tempo de aprendizagem escolar cindidos de outros tempos e vivências (ARROYO, 2001).

Ao passo que os estudantes são motivados com exemplos de ex-alunos da escola, vemos que o cotidiano os desaponta e que resulta em reclamações. Esses ex-alunos, à medida que são usados como exemplos, se tornam personalidades emblemáticas que, devido as adversidades sociais, podem ser vistos como exceção e não regra.

Referente à desmotivação, de acordo com Tapia e Fita (2015, p. 14),

> Os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre.

Conforme o que é abordado pelos autores, um dos motivos que podem causar a desmotivação dos alunos em estar na escola pode ser a forma que o professor trabalha em sala de aula, ou seja, metodologias que sejam voltadas para um método

“tradicional” podem ser um dos fatores que causam a desmotivação. Para que essa situação seja revertida é necessário “[...]saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno” (TAPIA; FITA, 2015, p. 14).

Devido ao pouco tempo de observação, não nos cabe julgar ou definir o trabalho da docente como “tradicional”, entretanto vemos que há uma desatenção com o que é proposto em sala de aula, ao passo que nos momentos de intervalo a disposição muda e todos, aparentemente, gostam de estar no ambiente escolar. Ainda ancorados em Tapia e Fita (2015), podemos considerar que essas mudanças emocionais também podem ser causadas pela forma que os professores reagem às dificuldades dos estudantes, uma vez que, dependendo da forma que os equívocos e dificuldades são tratadas, os alunos podem perder o interesse e incorporar um desprazer em realizar as atividades propostas.

Para dar seguimento à aula, foi entregue aos alunos uma folha com um pequeno texto e perguntas para serem respondidas a partir da interpretação dos estudantes. Antes de começarem a ler, a docente chamou os alunos e pediu que cada um lesse um parágrafo em voz alta, como o texto era pequeno foi lido, diversas vezes. Enquanto os outros colegas liam, notamos que D. B. lia e relia o texto e, ao longo das leituras, vemos que a estudante estava se preparando para ler sem cometer equívocos, pois, quando algum colega se atrapalhava na leitura, os demais companheiros riam. Seu objetivo era se preparar para não ser diferente, pois, caso fosse, seria satirizada.

Quando chegou o momento de D. B. ler, sua leitura foi muito baixa e não conseguimos escutar, mas como pretendido, ninguém riu ou apontou algum equívoco. Ao longo da aula podemos notar que D. B. fala em português e não possui interferência do espanhol, diferente dos alunos observados nas escolas A e B.

No entremeio da leitura dos alunos, a responsável pela merenda entrou na sala e avisou que eles já estavam liberados para merendar, logo, a professora permitiu que todos se direcionem até o refeitório e foi junto para cuidá-los. Durante a merenda a maioria dos alunos conversavam e brincavam, embora D. B. e outros colegas permanecessem quietos se alimentando e quando saíram foram direto para a sala, sem brincar ou interagir com os demais estudantes que estavam disfrutando do tempo dado pela professora para ficarem no pátio.

Passado um tempo, as professoras começaram a chamar os alunos para voltarem a sala de aula. A docente que estávamos acompanhando nos explicou que esse tempo que os alunos ficam no pátio não é recreio e, sim, um tempo concedido pelos professores, pois em alguns dias da semana, na escola, não há recreio e os estudantes saem mais cedo devido à falta de corpo docente. Com essa situação, a escola optou por liberar os alunos mais cedo e o tempo restante é computado como horas de planejamento dos professores, uma vez que a professora substituta da escola está, temporariamente, como professora titular da turma que estamos observando e isso faz com que as docentes não tenham um turno de folga destinado ao planejamento.

Quando voltamos para a sala os alunos começaram a responder as questões sobre o texto, sempre chamando a professora e pedindo ajuda quando não entendiam alguma coisa. Nessa atividade, diferente da anterior, alguns se interessaram em fazer e conforme terminavam deixavam as folhas na mesa da professora para que ela corrigisse, já outros, em contrapartida, permaneciam conversando sem dar atenção para a atividade e para as dicas que a professora dava quando algum aluno tinha dúvida.

Como eram muitos alunos perguntando e conversando, a docente pediu que fizessem silêncio para que ela pudesse dar atenção a todos e para que todos pudessem ouvir o que ela estava explicando. D. B. respondeu as questões sem dificuldade e sem perguntar nada para a professora e, após entregar a sua atividade, questionou se poderia guardar o material e, só a partir desse momento passou a conversar com uma colega que sentava ao seu lado. Na medida em que entregavam as folhas, todos podiam guardar o material, mas alguns mesmo sem fazer guardaram e no momento em que tocou o sinal, saíram imediatamente.

No segundo dia de observação, ao chegarmos na escola, vimos que a diretora e o corpo diretivo da escola estavam no pátio com um microfone e uma caixa de som, explicando para os responsáveis as dificuldades que a escola está enfrentando por conta da falta de professores. A explicação que era dada se referia ao não cumprimento do dia destinado ao planejamento dos professores e a partir daquela semana, algumas turmas não teriam aula em determinados dias para que o afastamento para o planejamento fosse respeitado, ademais, foi informado que algumas turmas seriam unificadas para, também, suprir a falta de docentes.

Após os comunicados da gestão, nós, juntamente com os alunos e a professora, nos encaminhamos para a sala de aula. Já em sala, enquanto os alunos se organizavam, a supervisora chegou e informou que eles trocariam de sala, pois uma das turmas que foi unificada passaria a usar a sala deles por ser maior. Os alunos não gostaram da decisão e após a fala da supervisora, a professora mandou que todos guardassem seus materiais para se encaminharem até a nova sala.

A nova sala era menor e, logo que os alunos chegaram reclamaram que estavam apertados, enquanto outros buscavam cadeiras e classes em outras salas, pois não havia para todos. D. B., juntamente com os demais colegas, reclamou que a sala era pequena e que não estava se sentindo confortável, pois o espaço entre uma fileira e outra era muito estreito.

Dadas as diversas reclamações, a professora pediu que retirassem da mochila o caderno de matemática e começou a escrever alguns problemas no quadro. Enquanto a professora escrevia, os estudantes conversavam e perguntavam por que os primeiros momentos da aula sempre eram de matemática e a professora contestou dizendo que nos primeiros períodos os eles estavam com a cabeça descansada e, por isso, era o melhor momento de executar atividades matemáticas que são atividades que requerem maior esforço intelectual. Além desse questionamento, os alunos voltaram a reclamar da sala e da escola, explanando que nada era oferecido a eles, que não há nenhuma atividade que chame atenção, que desejariam parar de estudar.

Frente as reclamações D. B. e outros companheiros se opuseram e falaram que a escola é importante para que eles tenham um futuro melhor, mas ao invés de responderem, os alunos passam a debochar de D. B. repedindo, diversas vezes, o seu segundo nome que é de origem uruguaia e, assim, a estudante, novamente, se calou e seguiu copiando os exercícios.

Diferentemente do que ocorreu no dia anterior, ao trocar de sala, para além de reclamar das práticas pedagógicas, os alunos passaram a reclamar da escola manifestando seu desejo em participar de atividades que sejam atrativas. Ferreira (2012) aborda que diferentemente do pensamento jovem das décadas anteriores, agora, os movimentos (infanto)juvenis carregam outras perspectivas que emergem de “[...] uma virada cultural e criativa com tendências a recusar a ordem institucional global” (FERREIRA, 2012, p. 157). Com essa mudança, ainda para a autora, esses

sujeitos não podem mais ser visto como não portadores de críticas, passivos e sem potencial para a transformação.

As reclamações dos alunos foram ouvidas pela professora, mas devido as várias dificuldades que a escola enfrenta, sobretudo no que tange a falta de professores, as atividades culturais ocorrem com menos frequência. A escola, na medida do possível, tenta incorporar os desejos dos alunos em seu currículo, entretanto, devido aos empasses burocráticos e logísticos, os alunos a veem como um ambiente monótono. De acordo com Sacristán, (1998, p. 128) os currículos devem "[...] entender a realidade e os processos de produção social aos quais se diz que a escola deve servir". No contexto abordado, a gestão é ciente das demandas dos estudantes, entretanto, está priorizando a falta de professores, motivo essencial para que os processos de produção social sejam supridos.

Na continuidade da aula, após ouvir as reclamações dos alunos a professora terminou de escrever no quadro chamou a atenção de todos os alunos para explicar que a escola é um espaço muito importante na vida deles e que somente através dos estudos eles conseguirão ter um futuro melhor. Embora cremos que o futuro não será igual para todos aqueles alunos, esse discurso é propagado não só pela professora, mas pela gestão com o objetivo de incentivar e despertar o interesse pela escola.

A docente também evidenciou que a maioria dos professores não quer trabalhar com eles por conta das atitudes e falta de educação e demasiada conversa. Dado as questões, a professora aconselhou que todos deveriam pensar nas dificuldades que tinham em interpretar, ler e realizar operações matemáticas, motivos que deveriam motivá-los a querer aprender e serem alunos melhores.

Esse discurso coloca a escola no papel de redentora, uma forma de atribuir aos sujeitos *outros* a responsabilidade sobre os seus sucessos ou reprovações escolares, desconsiderando as estratificações sociais e sua longa duração em sociedades que conjugam diferentes formas de governança e controle através de suas colonialidades. A tensão entre a oferta de saberes fechados e a demanda por saberes mais abertos que, por exemplo, dialoguem com as culturas presentes/ausentes na escola, implicaria para Arroyo (2001, p. 38), em "[...] abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores, alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos".

Com o término da fala, a professora pediu que todos tentassem resolver os problemas que estavam no quadro. Os problemas eram de multiplicar e envolviam dias da semana e meses, o que despertava várias dúvidas e, novamente, aos gritos, vários alunos ficavam ao redor da mesa da professora perguntando como se fazia. D. B., durante a atividade, se senta com outros colegas para discutir os problemas e resolvê-los, não necessitando ir na classe da professora e nem fazer perguntas sobre a resolução.

Passado um tempo, a professora notou que somente o grupo que está junto com D. B. conseguiu resolver as multiplicações e informou que esse problema era de alunos de terceiro ano, ademais afirmou eles que deveriam exercitar mais a interpretação. Antes de corrigir as atividades, a professora liberou os alunos para a merenda e pediu que assim que terminassem voltassem para a sala.

Enquanto os alunos se encaminhavam para o refeitório a docente nos relatou que trabalha majoritariamente com português e matemática, pois, no futuro, são os saberes dessas disciplinas que os alunos utilizarão; uma concepção ligada a essencialidade do ler/escrever e manipular número. Ainda que a escolarização/educação tivesse essas finalidades tão estreitas como pano de fundo, dentre as possibilidades da escola, outros espaços e ferramentas poderiam ser explorados. O aprender vai além da sala de aula e passa por outros territórios de saber/aprender, entre eles, os corpos dos alunos que também são produtores de cultura.

Durante a merenda, D. B. sentou e conversou com o grupo que, em aula, se juntou a ela para fazer os problemas matemáticos e os demais alunos sentaram em uma mesa separada. Devido a discussão que ocorreram em sala, podemos notar que a sala era dividida em um pequeno grupo que quer aprender e se interessa em realizar as atividades propostas e um grupo maior que não se interessa e está na escola, teoricamente, por obrigação.

Durante a discussão, vimos que após D. B., ao se posicionar com uma visão contrária à dos colegas sobre a escola, foi motivo de zombaria, pois, os colegas, ao invés de argumentarem sobre a sua opinião, gozaram do seu segundo nome por ser de origem uruguaia, uma forma deslegitimar a sua opinião e evidenciar que ela não pertence àquele lugar. Acreditamos que as atitudes dos colegas fazem com que D. B., durante as aulas, intervalo e merenda, interaja com poucas pessoas ou fique só, visto que os companheiros não dão espaço para que ele possa se integrar.

No intervalo, assim como na merenda, D. B. ficou com o mesmo grupo, sentados no sol, conversando, e assim que tocou o sinal foram para a sala esperar a professora que chegou e ainda teve que esperar um tempo para que os demais estudantes regressassem.

Para iniciar a correção a docente pediu que alguns alunos fossem ao quadro e os ajudou a resolver as multiplicações, enquanto isso outros copiavam as respostas. Com o fim das correções, a docente pediu que todos se sentassem em duplas para realizarem um mosaico, estilo Romero Britto, artista que eles já conheciam por terem feito outros trabalhos com essa inspiração, mas logo que as duplas começaram a serem feitas a docente cancela a atividade porque devido a conversa não foi possível explicar o que eles deveriam fazer.

Com o cancelamento da atividade, a professora escreveu um texto no quadro e mandou todos copiarem porque, posteriormente, ela passaria algumas perguntas para interpretarem. O texto falava sobre a televisão e alguns estudantes começaram a contar que não possuem televisão em casa, somente celular e diante dessa afirmação são questionados sobre o que faziam em casa sem televisão e, eles responderam que todos ficam mexendo no celular.

Os alunos também demonstram muitas dificuldades a respeito da pontuação do texto, pois não sabiam se após o ponto deveriam continuar na mesma linha, se deveriam mudar de linha e outros confundem vírgula e ponto. Dentre as perguntas realizadas, D. B. perguntou: “professora, após o ponto devemos copiar na mesma ou mudar de linha?”.

O texto é composto somente de períodos simples e parágrafos de, no máximo, três linhas. Perante as dificuldades dos alunos, a professora nos relatou que só pode utilizar materiais simples e atividades que são destinadas a turmas de terceiro ano, por exemplo, pois as dificuldades apresentadas são muitas e a falta de interesse contribui para que materiais da sua faixa etária não possam ser utilizados.

Perante as dúvidas sobre como deveriam escrever o texto, a docente decide deixar as perguntas para a próxima aula e libera os alunos para brincar no pátio conforme fossem terminando de copiar. Faltando alguns minutos para a saída, os alunos foram chamados para que arrumassem seus materiais e esperassem o sinal tocar.

Antes de observarmos D. B. conversamos com seu responsável para apresentarmos a investigação e pedirmos autorização para a realização da atividade.

O responsável não se opôs em autorizar e durante a nossa explicação informou que a mãe de D. B. é brasileira, mas foi viver no Uruguay quando ainda era criança, já seu pai é uruguaio, trabalha e vive no Uruguay. D. B. também possui um irmão que estudou na escola em que estamos realizando a pesquisa, no entanto não se adaptou por conta da língua e do método educacional brasileiro, o que resultou na preferência dos pais em transferi-lo, novamente, para uma escola uruguaia e, assim, passou a viver com o seu pai no lado oriental da fronteira.

Toda a família de D. B. fala em espanhol, mas, em casa, procuram usar o português como forma de exercício/reforço da aluna. O responsável relatou que, durante as férias, D. B. passa um tempo com seu pai e seu irmão no Uruguay e quando volta para o Brasil, utilizando as suas palavras: “ela volta toda castelhana quando vai para o pai, volta falando em castelhano, mistura o jeito de falar brasileiro com o castelhano. Aqui ela sempre fala em brasileiro, mas quando vai para lá volta misturando tudo”. D. B., diante do relato, complementa a fala de seu responsável dizendo que: “eu adoro ir para o pai, volto de lá castelhana”. Segundo Rona (1965), o falar *castellano* “[…] no es ni portugués, ni español, y resulta con frecuencia ininteligible tanto para los brasileños como para los uruguayos” (RONA, 1965, p. 7)[54].

As observações realizadas nessa escola apresentaram uma especificidade, a professora que ministrou as aulas observadas também se encaixa nas “características” do que denominamos como fronteiriço, ou seja, nasceu no Brasil, posteriormente, passou a viver no Uruguay e, atualmente, vive no Brasil, novamente. Como passou muito tempo no Uruguay, onde realizou seus estudos, a docente fala majoritariamente em espanhol, embora utilize algumas palavras em português em sala.

Em regiões de fronteira são desenvolvidos dialetos para que os sujeitos de ambos os países possam se comunicar. Para Rona (1965) o resultado dessa interação é “[...] la mezcla del castellano hablado en el Uruguay y del portugués hablado en la parte meridional de Rio Grande do Sul” (1965, p. 5)[55], ainda para o autor existem dois tipos de dialetos fronteiriços, um de base uruguaia e um de base portuguesa, o primeiro “no se diferencia casi del resto del Uruguay, y las influencias

[54] “[…] não é nem português, nem espanhol, e resulta com frequência inteligível tanto para os brasileiros como para os uruguaios” (RONA, 1965, p. 7) (Tradução nossa).
[55] “[...] a mistura do castelhano falado no Uruguay e do português falado na parte meridional do Rio Grande do Sul” (RONA, 1965, p. 5) (Tradução nossa).

léxicas, morfológicas y sintácticas portuguesas, aunque numerosas, no llegan a predominar" (RONA, 1965, p. 7)[56], já segundo "tiene un sistema fonológico, si no total, al menos principalmente portugués y un léxico en el cual predominan los elementos portugueses. Se trata, en consecuencia, de un dialecto evidentemente portugués con influencia castellana" (RONA, 1965, p. 7-8)[57]. Com base nas distinções do autor, podemos afirmar que a professora em questão utiliza um dialeto fronteiriço de base uruguaia, com influências lexicais, morfológicas y sintáticas do português.

Ao longo das aulas vimos que a professora utiliza, por exemplo, o pronome *vos*, as vogais altas, aspira do fonema /S/, utiliza o fonema /β/ como o som de [ˈuβe] ao invés de [ve] e não utiliza o ditongo nasal -ão, [ãʊ], e, sim, -ón [ˈon]. Embora haja essas especificidades, as crianças, ao longo das observações, não apresentaram nenhuma dificuldade em compreender a professora, ao contrário, muitas vezes essas especificidades são utilizadas para zombar do seu modo de falar fronteiriço.

Referente às ações dos estudantes com a professora, por vezes, para interromper as explicações, os alunos perguntavam se ela não sabia falar direito, qual língua ela falava ou por que ela falava daquele jeito. Em contraposição a atitude dos alunos, a professora ignorava, mas, sutilmente, víamos que isso a incomodava, pois suas feições mudavam e ela deixava de explicar afirmando que ninguém prestava atenção e só queriam brincar durante a aula.

Os estudantes sabiam que a professora é um sujeito bilíngue e que a sua maneira de falar possui influência uruguaia, pois embora tenha nascido no Brasil, foi criada no Uruguay e isso influencia a sua maneira de falar. Com base em Mozzillo (1997), o sujeito bilíngue no âmbito da relação social e cultural da língua com a comunidade pode se dividir em dois tipos, o primeiro, o bilíngue aditivo, em que ambas as línguas são aceitas pela comunidade, já o segundo, o bilíngue subtrativo, que se encaixa nos sujeitos fronteiriços dessa pesquisa, falam a língua que é valorizada socialmente, por pertencer aos padrões sociais e cultural dominantes, e outra que é desvalorizada, "[n]a maioria dos casos, é a língua familiar de falantes migrantes a que sofre desprestígio" (MOZZILLO, 1997, p. 39-40).

[56] "não se diferencia quase do resto do Uruguay, e as influencias lexicas, morfológicas e sintáticas portuguesas, ainda que numerosas, não chegam a predominar" (RONA, 1965, p. 7) (Tradução nossa).
[57] "tem un sistema fonológico, se nao total, ao menos principalmente português e um léxico no qual predominam os elementos portugueses. Se trata, em consequência, de um dialeto evidentemente português com influencia castelhana" (RONA, 1965, p. 7-8) (Tradução nossa).

De acordo com Bagno (2007) definir que determinadas maneiras de falar possuem prestígio, e outras não, ainda é uma asserção sustentada pelas escolas, a construção da "'língua" como uma entidade homogênea e estável" (BAGNO, 2007, p. 73). Essa forma homogênea se sustenta, sobretudo nas concepções da gramática tradicional que firma uma maneira correta de falar (BAGNO, 2007).

Ao longo das observações, ao analisar os cartazes que estavam expostos na sala, notamos que um deles, o que fazia alusão as estações do ano, a professora, para identificar qual estação os desenhos correspondiam, escreveu *invierno*. Novamente vemos o quanto o espanhol está mais próximo do seu cotidiano que, por vezes, ao escrever, não usa o português.

Durante o segundo dia de observação na escola C, dia em que os alunos estavam agitados por conta da troca de sala, enquanto a professora explicava a primeira atividade do dia, alguns problemas matemáticos de multiplicar, foi questionada novamente pelo seu sotaque e forma de falar. Os problemas abordavam a situação de dois personagens, Cascão e Magali, como a docente aspira o fonema /S/ e não reproduz o ditongo nasal [ãʊ], e, sim, [ˈon] no final de palavras, os alunos disseram que a forma correta de falar era Cascão, enfatizando o /S/ e o /ão/, e não da maneira que ela falava *Cascón*, [kah'kon].

Com esses ocorridos, vemos que as questões culturais impostas se sobrepõem à autoridade que o professor possui em classe, uma vez que os alunos, com tons sarcásticos, evidenciavam que a professora fala de uma maneira "diferente" do restante da escola. Sabemos que o foco desse trabalho não são os professores, mas observar uma sala em que além do aluno fronteiriço uruguaio há uma professora fronteiriça uruguaia, nos mostra que a escola é operada de uma maneira tão singular que qualquer traço identificado como diferente é evidenciado. De acordo com Lander,

> [e]sta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento *colonial* e *imperial* em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização do colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma "normal" do ser humano e da sociedade. (LANDER, 2005, p. 13)

Embora estejamos falando de atitudes de crianças, vemos que as padronizações, totalidade e normalizações, estão postas desde muito cedo, moldando e padronizando os indivíduos para que sejam capazes de identificar o que, a partir das suas experiências o que não é “normal”. Lander (2005) ainda discute que outras formas culturais nesse contexto, são colocadas em um patamar anterior ao da evolução da humanidade, “[...] outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, 13). Por fim, vemos que a hegemonia colonial/cultural que emerge durante o período de invasão e apropriação de terras ainda perdura na sociedade atual, evidenciando o que é diferente e, no contexto fronteiriço, depreciando todos que carregam consigo traços da cultura uruguaia.

5.4 FUNÇÃO SOCIAL, CONTEXTO, CULTURAS E IDENTIDADES: OS PROJETO PEDAGÓGICOS

Com o fim do período ditatorial, a sociedade brasileira começa a caminhar em direção à construção de uma cultura democrática (PARO, 2011). No campo educacional, por exemplo, as práticas eram pautadas em concepções técnico-burocráticas com uma estrutura hierárquica e autoritária que silenciava o exercício das relações pedagógicas (PARO, 2001, p. 81). De acordo com Paro (2011, p. 15), nesse período, a democratização escolar visava o envolvimento social para auxiliar no funcionamento da escola.

> Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades. (PARO, 2011, p. 15).

Essa partilha de poder, ainda para Paro (2011, p. 15), se divide em três grupos, o primeiro, formado pelos coletivos, conselhos, associações e grêmio, o segundo estabelecido pela escolha democrática dos diretores e o terceiro destinado ao envolvimento da comunidade escolar nas atividades. A formação de cada grupo visava a edificação de um processo democrático para que o poder começasse a ser descentralizado nos grupos e para que cada um dos representantes fizesse parte de algumas das decisões que englobassem a escola. Embora essa mudança tenha

iniciado a partir de 1980, nos dias atuais o processo democrático escolar ainda não está consolidado e a estrutura escolar permanece hierarquizada.

Paro (2011, p. 19), a partir de uma visão generalizada, afirma que na educação pública brasileira “[t]odas essas medidas democratizantes, todavia, não conseguiram modificar substancialmente a estrutura da escola pública básica, que permanece praticamente idêntica à que existia há mais de um século”. A exemplo, como ocorre em Jaguarão de acordo do Plano Municipal de Educação, ainda existem nomeações governamentais para diretores, o que deslegitima os interesses da comunidade.

Como já foi tratado no terceiro capítulo, para que haja democracia deve-se instaurar, na sociedade, um processo coletivo, horizontal em que o respeito e a tomada de decisões sejam comuns e mútuos (FREIRE, 2001). Na escola, esse processo, apontaria para a constituição de um currículo que leva, ou levaria, em consideração o dinamismo, as culturas e a imprevisibilidade das relações.

Ainda que a escola seja plural e abarque “[...] contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente” (PARO, 2011, p. 19), no âmbito governamental esses contatos nem sempre são previstos e, para que essa cisão seja diminuída cada escola constrói um Projeto Pedagógico, ou seja, um documento que objetiva expor as ações educativas da escola tendo em vista os aspectos teórico-metodológicos, organização e atividades sociais/pedagógicas. Ancorados em Vasconsellos (2004, p. 169), esse documento abrange desde as dimensões mais especificas da escola até as mais gerais, sendo elas: comunitárias, administrativas, pedagógicas, políticas, culturais, econômicas e etc. Entre as suas várias definições Vasconcellos (2004, p. 169), o define da seguinte maneira:

> É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Por acompanhar a trajetória da escola e sua construção nunca ser definitiva, o Projeto Pedagógico pode ser considerado como um documento vivo, ou seja, incorpora a função social da escola e o seu contexto, as culturas e as identidades dos sujeitos que pertencem a comunidade escolar. A sua construção, em tese, é cunhada

em um caráter participativo, no qual professores, alunos, funcionários, gestão e comunidade devem contribuir, promovendo uma ação educativa, coletiva-social, científica e humana.

O Projeto Pedagógico, a partir do que é apresentado por Vanconsellos (2004, p. 170), se divide em três eixos que se entrelaçam, são eles: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação. O Marco Referencial diz respeito às pretensões da instituição, em que de um lado visa um campo político e a formação de sujeitos sociais e do outro define as ações educacionais e as características que a instituição deve incorporar. O Diagnóstico investiga quais as necessidades da instituição a partir da realidade social da escola e sua comunidade. Já a Programação se dirige a uma questão prática, que reflete sobre os mecanismos que devem ser adotados, a partir do que foi identificado no diagnóstico, para que a escola supra suas necessidades.

Para simplificar, Vasconsellos (2007, p. 170) elabora três questões que cada eixo procura responder, Marco Referencial: “O que queremos alcançar?”, Diagnóstico: “O que nos falta para ser o que desejamos?”, Programação: “O que faremos concretamente para suprir tal falta?”. Em resumo, o projeto vai além das propostas que planam no campo das ideias e deve refletir e criar estratégias para que os problemas sejam superados e as práticas alcancem o nível de qualidade almejado pela comunidade escolar.

> Como se depreende do exposto, o Projeto Político-Pedagógico não é apenas o Marco Referencial. Em muitas escolas, nas primeiras elaborações, houve uma certa confusão neste sentido". Tratava-se de uma deformação idealista que valorizava apenas as ideias, os postulados filosóficos da escola, as boas intenções, mas não se comprometia com a efetiva alteração da realidade. Portanto, o Projeto não deve ficar só no nível filosófico de uma espécie de ideário (ainda que contemplando princípios pedagógicos), e nem no nível sociológico de constatações de um diagnóstico. Nesta medida, também é uma forma de enfrentar a descrença e resgatar nos educadores o valor do planejamento, tendo em vista a carga pragmática decorrente da sua própria constituição, qual seja, só se conclui enquanto elaboração quando chega a propor ações concretas na escola. (VASCONCELLOS, 2007, p. 170).

Com base no exposto, com vistas a compreender com maior propriedade os currículos das escolas municipais de Jaguarão, tendo em vista a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios regularmente matriculados, a seguir, apresentaremos as análises dos Projetos Pedagógicos das escolas que participaram de todas as etapas da pesquisa.

5.4.1 Projeto Pedagógico: Escola A

O Projeto Pedagógico da Escola A foi elaborado em 2018 e, de acordo com as normativas vigentes, está em consonância com o Plano Municipal de Educação. O documento inicia apresentando as dependências da escola que, no geral, suprem as necessidades da comunidade, e apresenta um breve histórico de fundação da instituição.

A escola foi fundada em 1989 e acolhe crianças, majoritariamente do bairro Vencato, a partir dos 4 anos, pré-escolar, até a conclusão do Ensino Fundamental, 9º ano. Referente às famílias, conforme o documento,

> As famílias que compõem a comunidade escolar pertencem as (sic) classes populares e em sua maioria participam de forma satisfatória da vida escolar de seus filhos, integrando-se às atividades curriculares e extrecurriculares propostas pela instituição, observamos que nos anos finais do Ensino Fundamental a participação da família não é satisfatória (sic)". (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 04).

A partir dessa colocação vemos que há uma participação ativa dos pais nas atividades curriculares e extracurriculares, entretanto, conforme a vida escolar dos alunos avança, os responsáveis se afastam, instaurando-se um processo de afastamento gradativo à medida que os alunos se aproximam dos anos finais. Embora haja essa situação, a escola, em seu Projeto Pedagógico, ainda afirma que a gestão é democrática, pois mesmo na ausência dos pais, cria-se estratégias, não mencionadas, para que, quando necessário, eles estejam presentes.

Embora acreditemos que apenas a presença dos pais não é uma condição para que a escola/gestão se reconheça como democrática, segundo o documento esse fator a caracteriza como tal. A escola não será mais ou menos democrática com a presença dos pais, o que faz dela democrática é a adoção de uma postura horizontal e humanizante. Conforme Paro (2000, p. 106), o que se deve buscar com a participação dos pais não é uma colaboração monetária ou serviços à escola e, sim, primeiramente, apoio aos filhos durante os seus estudos e, caso queiram, a participação em outras atividades.

Segundo o documento, a gestão segue os princípios da "descentralização, participação e transferência, portanto no diálogo permanente" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 08-09), eixos que orientam a gestão para uma

perspectiva democrática que pensa na escola e nos sujeitos como um todo. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), garantir um caráter democrático, é imprescindível que as escolas fomentem e a participação dos pais durante todas as etapas da criança, participando não só das atividades, mas também de reuniões e demais atividades. Segundo os autores, "[a] participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas das escolas, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 450-451).

Referente aos alunos, a escola se propõe prepará-los para serem sujeitos ativos que saibam gerir informações e que não sejam meros acumuladores de conhecimento, ou seja, inseri-los em um processo de ensino que se baseia nas "[...] relações significativas no universo simbólico constituído de nomes, datas, definições, fórmulas e procedimentos" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 04). Frente a essas intenções, o objetivo geral da escola é o de:

> Proporcionar aos alunos condições de sentirem-se parte integrante da escola, dando-lhes a oportunidade de perceberem seus valores, relacionando seus projetos pessoais com projetos coletivos e instrumentalizá-los por meio dos conteúdos formais desenvolvidos, buscando a formulação individual e coletiva de forma responsável e consciente da constante transformação do mundo em que vivemos e da necessidade de sua preservação. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 05).

Ademais, o documento elenca alguns objetivos específicos que se direcionam à atuação da direção, da vice direção, da supervisão e da orientação pedagógica, que, de modo geral, versa sobre dirigir e coordenar a escola, zelar pela disciplina, orientar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, orientar os professores e alunos na busca de soluções de problemas. Os objetivos da instituição vão ao encontro com seu Marco Doutrinal que se ancora em uma concepção sócio interacionista que media o sujeito a aquisição de habilidades, conhecimentos e valores. Conforme Kohl (1997, p. 57),

> [...] é um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente [...] nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

A concepção sócio-interacionista apresentada no Marco Doutrinal reverbera no Marco Situacional do projeto, no qual é exposta a proveniência dos alunos e as condições atuais da instituição. Os alunos matriculados na escola são oriundos de classes populares, alguns possuem deficiências, físicas e mentais, e recebem acompanhamento por meio do Serviço de Orientação Educacional (SOE). Segundo o Projeto Pedagógico esse serviço auxilia os estudantes a "[...] superar problemas de aprendizagem e aceitação dos limites, a fim de desenvolverem e reforçarem as noções de respeito e liberdade, essenciais à convivência escolar e social" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 05).

Dentre o escopo do contexto social dos alunos, o documento também aborda, com base em dados levantados em 2017, a existência de diversos motivos que ocasionam a desistência escolar, dentre os quais cita: histórico de reprovação e abandono (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 05). Os percentuais apresentados no Projeto mostram que as turmas que mais reprovam são o 4º ano e 6º ano; o 4º possui um índice de aprovação de 64,7% e o 6º ano tem um índice de aprovação de 50%.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, as Escolas Municipais de Jaguarão possuem em índice de taxa de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental de 0,84%, a cada 100 alunos 16 são reprovados, já nos anos finais a taxa é de 0,61%, a cada 100 alunos 39 são reprovados (QEDU, 2017). Salientamos que nos anos finais há um maior número de estudantes matriculados e, por isso a porcentagem é mais baixa em relação aos anos iniciais. Em específico, nos anos iniciais, a turma que mais apresenta reprovações é o terceiro ano com uma taxa 28,3%, já nos anos finais é o sexto ano com uma porcentagem de 52% de estudantes reprovados (QEDU, 2017).

A reprovação, desistência e abandono dos alunos não são justificadas no documento, entretanto conforme discussões realizadas na literatura sobre o abandono e reprovação escola, vemos que muitos estudantes deixam de estudar devido à situação de vulnerabilidade em que vivem, na qual se preocupam em dar algum tipo retorno financeiro para que possam ajudar sua família. Outro motivo é a falta de interesse de estar em um ambiente em que a educação tradicional não possui sentido prático para a vida do aluno. Conforme Paro (2010), os currículos deixam de lado a subjetividade do educando e do educador e se pautam na transmissão de conteúdo em que o professor deixa de ser um educador e passa a ser um "explicador de

conteúdos” que, em sua prática, somente realiza “[...] uma apresentação ou exposição de conhecimentos e informações” (PARO, 2010, p. 22).

Para que haja mudanças nessas práticas e, consequentemente, na visão que os alunos constroem sobre a escola, a educação, em sentido amplo, segundo Paro (2010, p. 23), deve se basear em um processo de apropriação cultural, no qual conhecimentos, informações, valores, crenças ciências, artes, tecnologias, filosofias, direitos, costumes, e etc., estão imbricados e são considerados no processo de formação social e humana. A escola é uma instituição composta por diferentes culturas que acompanham sujeitos constituídos de identidades fluidas que estão em constante formação. Logo, para que as práticas educacionais possam prever as diversidades, outras culturas devem ser protagonistas, ampliando as perspectivas para além do que é conhecido como senso comum (PARO, 2010, p. 24).

Segundo Santos (2009), essas práticas romperiam com a linha abissal e trariam à tona, durante processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, outros conhecimentos e culturas como protagonistas. Para o autor, dar visibilidade para esses outros conhecimentos é, também, confrontar a monocultura da ciência a partir de uma ecologia de saberes.

> É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogéneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis [...]. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2009, p. 44-45).

Essa perspectiva vai ao encontro com a interculturalidade crítica e as pedagogias decoloniais que questionam os saberes rígidos e ocidentais abordados na escola e que, em certa medida, recusam, regulam e controlam os saberes “historicamente” construído pelos povos *outros.*

Ao dar seguimento às análises e à apresentação do documento, a partir de um diagnóstico realizado na escola, a próxima seção do Projeto Pedagógico focaliza o Marco Operativo, no qual são apresentadas algumas propostas, parcerias e ações que se pretende executar. São listadas 25 propostas que visam estimular, motivar e promover atividades, curriculares e extracurriculares, que dialogam com a realidade dos estudantes e da escola. Também se menciona a intenção de estreitar os laços com o campus da UNIPAMPA e com o polo da Universidade do Oeste do Paraná (UNOPAR) de modo que, para além dos estágios curriculares obrigatórios dos cursos

de licenciatura, projetos de formação possam ser desenvolvidos, visando o enriquecimento da educação. Tais propostas, também aludem para as regras de convivência na escola, segue abaixo:

> Reforçar constantemente as regras de convivência da Escola, executando as ações cabíveis e encaminhando aos órgãos competentes casos de maior gravidade.
> Encaminhar comunicado aos responsáveis conforme prevê o regimento, quando do não cumprimento dos deveres dos alunos, após a repreensão, devidamente registrada. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 05).

Concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 136), quando discorrem que a escola é um espaço com regras sociais em que o respeito deva prevalecer como o resultado de um acordo mútuo entre os sujeitos em reciprocidade com o outro. Entretanto, as ações que destacamos acima estabelecem uma relação vertical de poder com os alunos, uma vez que tais regras não são construídas em conjunto com a comunidade como também não estão expostas na escola para a ciência da comunidade.

O poder que envolve as práticas e interações escolares, observado por um viés democrático, não se localiza na direção da escola, ele é direcionado aos alunos e demais sujeitos, no qual "[...] o educador procura impor os componentes culturais contra a vontade ou os interesses do educando, utilizando-se, para isso, da coerção e da manipulação" (PARO, 2010, p. 46). O poder na escola democrática é descentralizado, exercido tanto pelos professores quanto pelos alunos, um interfere no modo de atuar do outro (PARO, 2010).

> Da parte do educando, a capacidade de agir sobre as coisas refere-se a sua ação intencional no processo de apreender a realidade, fazendo-se sujeito do aprendizado e incorporando elementos culturais que o engrandecem e o fortalecem, expandindo seu vigor, sua capacidade de poder-fazer, tornando-se, pois, "poderoso" à medida que adquire cada vez mais capacidade de agir e fazer-se sujeito. Por seu turno a capacidade de determinar o comportamento de outros também está presente na atividade do educando na medida em que ele responde à intervenção do educador, com comportamentos que mudam a ação deste de modo a adequá-la às necessidades de aprendizagem do educando. (PARO, 2010. p. 47).

Nessa relação entre poderes, o professor não é detentor do saber e os alunos são sujeitos ativos do seu processo de ensino e de aprendizagem, uma vez as práticas são flexíveis, dialógicas e se relacionam, diretamente, com as ações e respostas que

os estudantes manifestam em classe ou durante os processos de interação. A escola, a partir dessa relação entre poderes, seguindo os postulados de uma gestão democrática, deveria propor que a construção das regras fosse realizada juntamente com a comunidade preservando e renovando a reciprocidade do respeito.

Dentre as ações, a escola também se propõe "[p]articipar do Projeto de intercâmbio cultural, com a Escuela 5 (Rio Branco-ROU (sic)) através da integração de estudantes e professores de ambos os países (Brasil/Uruguai)" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 05). A proposta desse projeto é a de criar intercâmbios entre os professores e alunos da *Escuela 5,* localizada na Zona Comercial de Rio Branco, e os docentes e estudantes da Escola A. Conforme descrito no Projeto Pedagógico

> A estratégia de ensino é realizada com o foco nos temas transversais e cultura da fronteira; não tem por objetivo o ensino da línga estrangeira, mas criar um ambiente real de bilinguismo para os alunos com a integração de estudantes e professores de ambos países.
> O programa envolve toda a escola (gestores, professores, pais, alunos, etc.) valorizando os conhecimentos e saberes locais. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 05).

Embora não haja menção, acreditamos que esse projeto foi/é inspirado no Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que foi executado em Jaguarão de 2013 a 2015 e, a essa escola foi uma das participantes. O PEIF foi um Programa financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e, em Jaguarão-Rio Branco e Bagé-Aceguá, foi executado pela UNIPAMPA com a finalidade de "ampliar as relações interculturais entre as escolas que se situam na zona de fronteira entre Brasil-Uruguai" (DORNELLES et al, 2015, p. 15).

Conforme a descrição do projeto trazida no Projeto Pedagógico, vemos que o foco é semelhante ao do PEIF uma vez que o eixo orientador não é a língua, pensada em uma dimensão gramatical ou de aquisição do português ou espanhol, e, sim, de trocas culturais propiciadas por um ambiente plural composto por sujeitos fronteiriços brasileiros e uruguaios. Embora não haja menção que o projeto seja baseado em uma concepção intercultural, vemos que pensar em promover ambientes que facultem relações e trocas culturais, dá indicações que tal metodologia conversa ou se aproxima da primeira perspectiva intercultural, a relacional, que se dirige aos contatos e intercâmbios entre culturas (WALSH, 2009). Como já discutimos anteriormente, a interculturalidade vai muito além dos processos de relações e trocas culturais, uma

vez que esse movimento se pauta nas construções de conhecimentos para que possamos (re)pensar o contexto atual e, a partir disso, dentre vários outros segmentos, realizar práticas educativas entendidas, também, como ações para intervir e lutar (WALSH, 2012).

Não temos acesso a informações sobre a implementação do projeto. Entretanto, vemos, que a cultura fronteiriça que envolve o município está presente, também, na escola, mesmo que essa especificidade não seja citada no Plano Municipal de Educação de Jaguarão, por exemplo, a escola vai além das metas e estratégias apresentadas nesse documento orientador e propõe, no seu Projeto Pedagógico, um diálogo, envolto de atividades, que aproximem fronteiriços uruguaios e brasileiros, jaguarenses (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 13).

Ainda que a instituição pense em instaurar momentos de trocas e de relações culturais com sujeitos que vivem no Uruguay, é preciso ressaltar que essas experiências ocorrem, diariamente, na escola, uma vez que há sujeitos fronteiriços uruguaios matriculados e esses sujeitos carregam consigo a cultura, a língua e os hábitos orientais, o que faz da escola um espaço em que as culturas brasileiras e uruguaias estão presentes. Em contrapartida, aos olhos da gestão, se faz necessário criar propostas em que os alunos tenham que se deslocar da escola para que haja contato com a cultura uruguaia.

Os alunos fronteiriços uruguaios são parte da escola, mas as hierarquias raciais, culturais, linguísticas e históricas, fazem com que esse ambiente seja estruturado a partir de uma lógica colonial do poder (WALSH, 2012a) que invisibiliza enquanto igualdade/produtora de cultura. Para que se tenha contato com outras culturas e se adquira outros conhecimentos, a gestão escolar propõe visitas a outros espaços enfocando mais em uma concepção de geografia, física do que em geografias culturais ou corporais, ou seja, não entende o município e a escola como lugar que se modifica frente às diversidades; não entende que existe um projeto tácito de invisibilidade do outro e isso desconfigura as culturas e as adequa em visões de mundo prevalecentes.

De modo geral, vemos o quanto a escola, mesmo que inconscientemente, ignora os sujeitos e a comunidade, pautando-se em conhecimentos consolidados que somente podem ser disseminados por alguém que tenha prestígio sociocultural, ou seja, nesse caso, a cultura uruguaia só pode ser adquirida e conhecida se mediada por professores que atuam em escolas uruguaias. Os responsáveis pelos alunos

fronteiriços uruguaios e os próprios alunos, por não possuírem esse tipo de notoriedade, são desconsiderados, mesmo que, no caso dos responsáveis, sua língua materna seja o espanhol e a cultura impregnada em suas experiências sociais.

Ao seguir a premissa de que o Projeto Pedagógico é um documento vivo (VASCONCELLOS, 2004), a construção realizada pela Escola, para além da contextualização, questões administrativas, marco teórico e propostas que serão desenvolvidas, também buscou expor seus problemas. Um dos maiores problemas mencionados se refere às questões de acessibilidade, pois faltam rampas e banheiros acessíveis para os alunos com deficiência, a quadra esportiva não possui cobertura, o que impossibilita a realização de recreio em dias de chuva e prática de Educação Física; também há uma praça para recreação, o pátio, mas os brinquedos estão em situação precária e não há manutenção para o uso dos alunos. Para além dos problemas estruturais, o documento também aborda que não há funcionários suficientes para atender as necessidades da escola, falta um bibliotecário e um orientador pedagógico para o turno da tarde. Referente ao corpo docente o número é suficiente, mas alguns docentes lecionam disciplinas que não são de sua área de formação.

Como forma de solucionar essas adversidades, positivamente, a escola, em suas ações, afirma que na medida do possível, irá organizar o seu quadro docente para que cada professor passe a atuar na sua área de formação e de concurso (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 10). Sobre os problemas estruturais, a gestão se compromete em:

> Construir espaços modificados como rampas, corrimões, banheiros adaptados [...]. Reafirmar junto à mantenedora a necessidade da reconstrução da cobertura da quadra de esportes para prática de jogos e atividades recreativas na escola, conservação da área externa da escola e reconstrução da praça da Educação Infantil. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA A, 2018, p. 10-11).

Dado essas propostas, vemos o comprometimento da escola não só com a estrutura, mas também com os professores e, consequentemente, com os alunos, visando alocar os professores em sua área de formação para que ambos usufruam de um processo de aprendizagem mais prazeroso e motivador. Conforme é abordado por Vasconcellos (2004, p. 179), o projeto deve assumir os elementos que despontam na prática institucional e refletir de maneira crítica e coletiva sobre o cotidiano escolar

e suas adversidades, o que reafirma a importância de discutir e apresentar os problemas enfrentados. Por fim, Projeto Pedagógico da Escola A trata das questões que envolvem a avaliação, estudos de recuperação e controle de frequência, de modo que ao final de cada ano letivo o aluno passe para o ano seguinte e os que não lograram cumprir com as exigências estabelecidas são encaminhados para uma complementação de estudos, caso o estudante obtenha uma nota inferior a 6.0 na complementação, é reprovado.

5.4.2 Projeto Pedagógico: Escola B

Como já abordamos no início deste capítulo, o Projeto Pedagógico da Escola B está sendo reformulado e o Projeto, em vigor, que orienta as ações realizadas pela escola foi elaborado em 2015, ou seja, as questões que serão apresentadas e discutidas ao longo dessa subseção estão ancoradas em um documento composto por informações “abertas”, não encerradas e que podem ser modificadas. A referida escola foi fundada em 1972, atendendo, somente, alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e com a expansão do ensino no município, gradativamente, as demais séries do ensino fundamental foram implementadas a partir da seguinte ordem: 5ª série em 1990, 6ª série em 1992, 7ª série em 1993 e a 8ª série em 1994, e em 2006 a escola começa a implementar o ensino fundamental com duração de 9 anos.

Atualmente, a instituição atende crianças desde o pré-escolar até o 9º ano do ensino fundamental, operando nos turnos matutino e vespertino (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015). Até 1995, a gestão da escola era composta por meio de indicações do Prefeito Municipal, após essa data, por meio de uma conquista do Sindicato Municipal dos Professores (SPMJ), iniciam-se as eleições para o provimento do cargo de diretor com duração de 2 anos (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015).

A Escola B se localiza no bairro Kennedy. A comunidade escolar é composta por sujeitos moradores do próprio bairro e bairros próximos, sujeitos pertencentes, segundo classificação social do IBGE (S/D), às classes D, com renda mensal de um até 3 salários mínimos e E, com renda mensal de até 1 salário mínimo.

Referente à estrutura do Projeto, assim como o da Escola A, vemos que a Escola B também segue uma disposição por meio de eixos conforme orientação difundida por Vanconsellos (2007, p. 170). Logo, sustenta-se a partir de uma proposta

de resgatar valores da aprendizagem, da autoestima e do comprometimento da comunidade escolar, além de criar relações entre metodologias e conhecimentos científicos, de modo que seja possível desenvolver, desde os anos iniciais, juntamente com os alunos, um trabalho de iniciação científica (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015), o objetivo apresentado e o seguinte:

> [...] o aperfeiçoamento do espaço educativo criando um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades de nossos alunos, aberto ao diálogo e discussão de propostas que permitam a construção das diretrizes, ações e projetos a serem aplicados com a participação de toda a comunidade escolar. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p).

Para alcançar dito objetivo, a escola segue os pressupostos de uma escola democrática, significativa e atraente, em cujo espaço físico coexistem a "[...] interação, o respeito e a valorização das diferenças culturais e ideológicas" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p), além da preocupação com o processo educacional dos alunos, com a construção de valores e conhecimentos científicos e lúdicos, que auxiliem no desenvolvimento e no conhecimento prático. Referente aos valores, o Projeto alude o seguinte:

> A escola vive um momento de reflexão sobre o seu papel diante do futuro das futuras gerações. Tendo como missão a formação dos sujeitos sociais que dela fazem por parte de forma plena, levando em conta sua criatividade, suas habilidades e competências, a apropriação do conhecimento cientifico, conscientizando e preparando os mesmos para a realização de ações com vistas a preparar uma sociedade mais sustentável para as futuras gerações. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p).

Dessa forma, vemos que a escola vislumbra uma educação que seja pautada nas relações com a sociedade e com o entorno, fomentando a criticidade e o conhecimento cientifico. De acordo com Gómez (1998, p. 61), para que tais conhecimentos e experiências sejam significativas para os alunos é necessário que haja acordos que relacionem os conhecimentos que os alunos adquirem ao longo da sua vida e os conhecimentos científicos abordados na escola. Para o autor, embora não haja garantias de que essas abordagens sejam significativas, "a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade. Não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura" (GÓMEZ, 1990, p. 61).

Para que os alunos consigam levar para fora do espaço educacional o que aprendem na escola, a Escola B, em seu Marco Situacional, discorre sobre um

processo educacional com práticas que visam as subjetividades dos sujeitos e que o professor assume o papel de mediador das informações, conhecimentos e dos sujeitos inseridos nesse processo educacional. Logo, esses sujeitos são reconhecidos como seres dotados de potencialidade e debilidades e, por isso, devem participar de atividades que sejam significativas e relevantes para a sua construção social e intelectual (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p).

O Marco Situacional, próxima seção apresentada pelo Projeto, discorre sobre os sujeitos que fazem parte da escola, alunos, professores e responsáveis, os demais funcionários não são mencionados. Como já falamos, a comunidade escolar da Escola B se enquadra nas classes sociais D e E, o que, conforme o documento, reverbera no pouco incentivo para os estudos dos alunos por parte dos seus responsáveis, pouca participação dos mesmos em atividades promovidas pela escola e em reuniões com os professores que visam dialogar sobre os problemas encontrados nas turmas.

Além disso, o Projeto salienta que há um pequeno grupo de responsáveis que comparece nas atividades, mas, normalmente, são pais de alunos que não apresentam dificuldades (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p). Referente aos professores, o documento salienta que todos são participativos e empenhados nas atividades pedagógicas realizadas, além de investir em sua formação continuada.

Diante do que é apresentado no Marco Situacional, vemos que, por vezes, as escolas realizam algumas distinções entre os pais e as classes sociais que pertencem. Como estamos tratando de sujeitos que pertencem às camadas menos privilegiadas da sociedade, para que estejam presentes em determinadas atividades da escola, provavelmente, terão que se ausentar das suas atividades laborais.

Conforme é discutido por Paro (2000, p.48-49), em caso de ausência dos pais, a escola deve se preocupar em levar até eles as informações e orientações necessárias sobre os estudantes. Conforme vimos ao longo das observações, as escolas investigadas possuem vários problemas estruturais o que pode impossibilitar, por vezes, a procura pelos pais para dar determinadas informações. Acreditamos que, frente as várias demandas, mais importante que a presença dos pais na escola é o incentivo que eles dão aos seus filhos durante os estudos.

> Embora considere difícil que os pais, em sua maioria, até pela própria condição de semiletrados, sejam capazes de ensinar os conteúdos escolares ou auxiliar eficazmente na solução dos problemas de aprendizagem

> apresentados pelos alunos, a maioria dos professores enfatiza que todos os pais podem muito bem estimular seus filhos, forçando sua auto-estima, enfim, levando-o a perceber a importância do aprender e a se sentir bem estudando. (PARO, 2000, p. 49).

No que se refere aos alunos que apresentam dificuldades, no documento, não consta nenhuma explicação sobre quais “dificuldades” estão sendo referidas. Com vistas a entendermos melhor sobre essa definição, Freitas e Biccas (2009, p. 81) ao discutir os alunos “problemas” ou “alunos com dificuldade”, afirmam que são caracterizados dessa forma por levarem para o ambiente escolar as suas instabilidades particulares e os costumes adquiridos nas esferas sociais extraescolares. Como a escola, em uma concepção tradicional, é um ambiente disciplinar em que o poder se centra nas figuras do professor e gestão (PARO, 2010), os alunos que se contrapõem aos padrões preestabelecidos são taxados como “[...] portadores de desvios de conduta/comportamento (na maioria das queixas escolares), aqueles que não correspondem às expectativas de como ser: disciplinados, racionais, autônomos, cooperativos, dedicados, etc.” (RABUSKE, 2006, p. 45).

Ainda que esses sujeitos resistam a essas práticas em favor de um ambiente heterogêneo, as atitudes de regulação tomadas pela escola produzem situações de fracasso escolar que, conforme Rabuske (2006, p. 45-46), ocorrem porque os sujeitos não correspondem “´[...] às expectativas dos pressupostos educacionais”. A autora ainda aborda que, aos olhos da escola, esses alunos são “[...] desqualificados, reprovados ou eliminados nos processos escolares de avaliação (RABUSKE, 2006, p. 47).

O Marco Operativo do Projeto Pedagógico da Escola B também engloba as Metodologias adotadas e a Avaliação enquanto um processo contínuo e cumulativo. Referente às metodologias, mesmo que anteriormente já se tenha mencionado que a presença da comunidade escolar é restrita, a escola afirma “[...]manter uma relação simultânea e interativa família/escola para que ambas se conheçam e atuem com cumplicidade no ato de educar, promovendo melhor comunicação entre os setores” (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p). Ademais, para fomentar o conhecimento cientifico e a construção de sujeitos críticos, a escola busca

> Valorizar e oportunizar atividades de formação humana, culturais e recreativas como visita a museus, cinemas, teatros, excursões, palestras, etc. visando assim a uma socialização (sic) do conhecimento e no lazer, de acordo com o processo pedagógico, despertando nas crianças e jovens o

> espírito solidário e de cidadania (asilos, creches, instituições assistenciais, ...). (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p).

Além da formação desse sujeito atrelado aos conhecimentos científicos, a instituição também enfatiza a formação para o mercado de trabalho, visando a promoção de encontros que foquem na reflexão e na "descoberta" de vocações. Para Gómez (1998, p. 14), embora a escola não seja o único meio social que influencia os sujeitos em suas práticas cotidianas, são as atividades e o sistema de organização que introjetam nos estudantes "[...] as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer" (GÓMEZ, 1998, p. 14). Para Gómes há dois enfoques que podem ser discutidos quando se trata do significado de preparação para o mercado de trabalho, o primeiro visa os conhecimentos e habilidades que devem se ajustar as exigências dos postos de trabalho, já a segunda tensiona os processos de socialização na escola como forma de "[...] formação do cidadão/ã para sua *intervenção na vida pública*" (GÓMEZ, 1998, p. 15).

Não sabemos qual enfoque a escola se ancora, entretanto, acreditamos que um dos objetivos seja o de formar sujeitos que estejam preparados para o mercado de trabalho tendo como base os "[...] conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento" (GÓMEZ, 1998, p. 15).

Referente à avaliação, a escola adota um processo que se desenvolve de maneira contínua e cumulativa que considera tanto aspectos qualitativos quando quantitativos. Nas turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental há progressão contínua e, caso seja necessário, a progressão pode se dar com um acompanhamento diferenciado, ou seja, serão elaborados Planos Didático-Pedagógicos de Apoio para que determinadas dificuldades sejam superadas ao longo dos anos.

Por fim, como último item do documento, cita-se as atividades e projetos desenvolvidos na escola, no qual se menciona todos os campos de atuação da escola, buscando-se reuniões pedagógicas e com a comunidade, execução de projetos culturais focados na cultura gaúcha e africana, realizações de festividades alusivas a determinadas datas comemorativas, realização de viagens e participação de programas que incentivem a educação. Dentre as atividades propostas, semelhante

ao que foi apresentado no Projeto Pedagógico da Escola A, nesse se pretende realizar "intercâmbio cultural entre escolas de Jaguarão/Uruguai" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA B, 2015, s/p).

Ao longo do texto não há menções acerca de como essa ação iria ser realizada, entretanto, ao retomar o que foi respondido pela gestão da escola no questionário anteriormente apresentado, podemos presumir que tal atividade não foi executada, uma vez que as professoras relatam o desejo de levar os alunos ao Uruguay, mas não há suporte do Governo Municipal, pois a Prefeitura não dispõem de veículos de categoria D[58] que possam realizar transporte internacional.

Presumimos que essa proposta também tenha se embasado no Programa de Escolas Interculturais de Fronteira, uma vez que possibilitou que alunos fronteiriços uruguaios e brasileiros (jaguarenses) pudessem interagir presencialmente, tanto nas dependências das escolas localizadas em Rio Branco (UY) quanto nas Escolas localizadas em Jaguarão (BR). Anterior a esse Programa temos registros do Projeto de Escolas Bilíngues de Fronteira (BRASIL, 2008), no qual, segundo Couto (2012), professores de ambos os países cruzavam a fronteira para ensinar a sua língua materna. Nesses *cruces*, assim como no PEIF, os professores não tinham como foco o ensino baseado na gramática e, sim, realizavam atividades com temáticas elencadas pelos alunos, a partir das suas curiosidades e interesses em aprender sobre determinado assunto. Em entrevista realizada por Couto (2012, p. 178), uma professora relata o seguinte:

> [...] 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 quererem 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". [...] Mas aí 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. (COUTO, 2012, p. 178).

[58] Ao mencionarmos veículos de categoria D, nos referimos transporte que excedam 8 passageiros sem considerar o condutor.

Diferentemente do que aconteceu no Projeto de Escolas Bilíngues, no PEIF os alunos tiveram a oportunidade de se encontrar e interagir, tendo como plano de fundo atividades e uma metodologia ancorada na teoria intercultural crítica. Nesse intento, tanto o Projeto de Intercâmbio proposto pela Escola A quanto o que está sendo proposto pela Escola B são embasados no PEIF que iniciou em 2013 e foi finalizado em 2015 e no Escolas Bilíngues de Fronteira que foi lançado em 2008 e interrompido por volta e 2012. Após a apresentação dos projetos e atividades, o documento é finalizado com as referências bibliográficas.

5.4.3 Projeto Pedagógico: Escola C

Assim como a Escola B, o Projeto disponibilizado pela Gestão da Escola C também está sendo reestruturado para que esteja em acordo com as metas e estratégias do atual Plano Municipal de Educação de Jaguarão. Tal como a seção anterior, os dados que serão discutidos aqui podem ser superados na medida em que o novo projeto for implementado, contudo é o documento que orienta as práticas realizadas na escola.

O Projeto Pedagógico da Escola C entrou em vigor na escola em 2014 e, assim como os demais, discute e apresenta a estrutura da escola, considerando a comunidade, a realidade social, as práticas, os projetos, as normas e a avaliação. A Escola C também se localiza em uma zona periférica de Jaguarão, Vila Branca, e realiza suas atividades nos turnos vespertino e matutino, o prédio da escola possui nove salas de aula, secretaria, sala dos professores, laboratório de informática, refeitório, cozinha e banheiros para os alunos e professores/funcionários, além de possuir uma grande área para o recreio dos alunos que também é utilizada para as atividades esportivas, embora, segundo o seu Projeto Pedagógico, não haja estrutura para tais atividades.

O projeto inicia descrevendo um diagnóstico da escola, no qual aborda que por estar localizada em uma zona periférica o baixo poder aquisitivo e cultural das famílias reflete “[...] na estrutura familiar (relações), ao acesso educativos (sic) e a falta de informação. Implicando numa deficiência no que diz respeito à orientação dos filhos, desencadeando sérios problemas de disciplina e aprendizagem” (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). O documento ainda relata que:

> [...] a nossa escola está vivendo um momento em que os alunos apresentam baixo índice de aproveitamento, considerável índice de indisciplina (bulliyng), desinteresse em relação à participação dos pais, onde a escola enfrenta a carência de comprometimento dos mesmos com relação ao acompanhamento na educação dos filhos, na realização de tarefas, hábitos de estudos, frequência e apoio frente às decisões da escola. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

A gestão também indica que há transtornos com os professores devido às inconformidades de não estarem atuando em sua área de formação inicial, o que acarreta em resistências com novas sistemáticas propostas como, por exemplo, o uso das tecnologias digitais, projetos e dinâmicas. Também é exposto que a instituição necessita de uma praça com brinquedos que supram as necessidades pedagógicas e recreativas dos estudantes, um ginásio para a realização de atividades socioculturais e esportivas que são inviáveis, pois não há, nas dependência da escola, um espaço adequado para desenvolvê-las, bem como se faz necessário a construção de um auditório para que projetos, palestras e atividades extraclasse sejam promovidas para os alunos e a comunidade (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

A partir desse diagnóstico, vemos que alguns impasses são apresentados que impossibilitam a realização de determinadas atividades na Escola C, pois, conforme o projeto, não há um espaço adequado para realizá-las. Além disso, assim como nas outras escolas, durante as observações presenciamos as dificuldades em fornecer uma educação de qualidade para os alunos devido à falta de professores que resultou, por exemplo, em junção de turmas e complicações no turno destinado ao planejamento docente.

Embora fosse possível oferecer atividades extracurriculares em outros espaços que a escola dispõe, diante das dificuldades estruturais e de planejamento docente, vemos que uma organização didático-pedagógica que repense coletivamente o espaço físico, depende de uma estrutura, minimamente, completa, com profissionais sem sobrecarga de trabalho.

De acordo com Viñao (*apud* DOMINGO, 2013, p. 461),

> [o] termo escola hoje sugere uma determinada forma de instituição e um modo concreto de organização. Evoca, antes de tudo, um lugar e um prédio nos quais paredes e muros delimitam espaços e usos diferentes. [...] Este tipo de organização implica determinada ordenação do espaço, das tarefas, dos ritmos e do tempo, bem como uma distribuição ou atribuição de usos dos espaços e objetos e uma classificação e avaliação dos professores e alunos. Em suma, implica não apenas uma divisão horizontal e vertical do trabalho, mas, sobretudo, uma cultura ou um modo de vida específico.

De acordo com a discussão de Viñao (DOMINGO, 2013), vemos que a escola é uma instituição com uma estrutura física organizada para que cada área tenha uma função que, muitas vezes, não pode ser modificada. Esse modelo de estrutura escolar, emerge, segundo o autor, juntamente com a escola seriada que fragmenta os conhecimentos em disciplinas e níveis, em que cada série corresponde a um nível e, por isso, devem adquirir os conhecimentos que a ela foram atribuídos. Com essa interiorização do que é uma escola, torna-se complexo pensar em alternativas que refutem essa organização e tornem esses espaços dinâmicos.

Um dos impedimentos para que as escolas se tornem dinâmicas é o descaso governamental que força os docentes a somarem mais tarefas. A Escola C, por exemplo, para além da falta de instalações, é impossibilitada de propiciar aos alunos e a comunidade novas experiências, devido a sua precariedade docente.

Mesmo vivenciando essas dificuldades, no Marco Referencial do Projeto, no item “Visão de Educação, Escola e Sociedade”, é abordado que a escola “[é] o ambiente que visa o crescimento coletivo a partir do conhecimento compartilhado e sistematizado, tendo a missão de formar seres humanos conscientes de seus direitos e deveres para um bem comum” (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Consonante com essa ideia, vemos que a escola tenta se distanciar dos modelos tradicionais de educação e se aproximar da outras práticas e experiências.

A exemplo, atentamos para a concepção de *outras* escolas (DOMINGO, 2013), pois elas rompem com os padrões escolares universalizantes e promovem uma educação que possa proporcionar experiências e formações que sejam significativas para os estudantes. Embora saibamos que romper com algumas tradições seja custoso e que por de trás de cada escola há um sistema de funções que devem ser cumpridas, sejam municipais, estaduais ou de outra natureza, acreditamos que adotar determinadas noções das *outras* escolas podem favorecer para que essas instituições e, em específico, a Escola C aperfeiçoem suas práticas não só educacionais, mas também sociais e culturais.

A instituição, em seu Marco Referencial, também se ancora nos postulados de Freire (1987), pois compreende que a Pedagogia Libertadora se aproxima da sua realidade por associar as práticas educativas à luta e ao contexto social do oprimido. Com base na visão freiriana, a escola deveria investir na formação de sujeitos

questionadores e reflexivos que buscam a transformação social e a libertação, enquanto oprimidos, através da consciência crítica (FREIRE, 1987).

Embora o documento não apresente uma compreensão de sistema-mundo que agencia tais injustiças, afirma-se que as práticas realizadas sempre promovem a interação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, considerando, nesse processo, as interações presentes, uma vez que elas facultam trocas de experiências e reflexões que propiciam o desenvolvimento e discussões voltadas à coletividade (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

No que tange a filosofia da Escola C, o documento a descreve da seguinte forma: "[...] humanizar, retomando valores de preservação do ambiente escolar, do meio ambiente, das relações humanas, resgatando os ensinamentos trazidos do ambiente familiar e contando também com o suporte de profissionais de outras áreas e segmentos da sociedade" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Com base no que foi descrito, a escola pretende ser um espaço vivo, dinâmico e que incorpora, para além dos conhecimentos formais, experiências adquiridas em outros contextos sociais, além de solicitar auxílio a profissionais de outras áreas.

A partir dos seguimentos dessa filosofia, o objetivo geral da escola é o de

> Integrar o aluno à sociedade e ao sucesso, através de uma formação sistemática e capacitação de transformação da realidade educacional com o comprometimento dos envolvidos num processo de ensino e aprendizagem, na humanização, na boa formação e nos valores educacionais oportunizando um espaço para a integração entre comunidade, escola, professores e alunos. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

Para alcançar dito objetivo, o documento elenca alguns objetivos específicos que versam sobre o desenvolvimento de capacidades de organização, limpeza, zelo e pontualidade dos educandos, integração escola e comunidade, combate a repetência e a evasão, investimento na formação continuada dos docentes de modo que as práticas e as aulas se tornem mais atrativas, fomento ao respeito, justiça, diálogo, entre todos, valorização das culturas para evitar qualquer tipo de preconceito, estimulação da leitura, promoção de atividades extra classe para fixar os conteúdos abordados em classe, como também para discutir sobre prevenções e gravidez na adolescência, estimulo ao raciocínio lógico (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Esses são alguns dos objetivos específicos apresentados no Projeto e que reverberam no objetivo geral.

Embora a escola reflita e se apoie em uma pedagogia libertadora, vemos que os seus objetivos são voltados para um modelo tradicional de educação, no qual os sujeitos só são integrados na instituição e obtém algum tipo de sucesso através de seus ensinamentos. Ao contrário do que é sustentado no objetivo da escola, Freire (1987), aborda que a humanização é um projeto pensado a partir do coletivo rumo a uma consciência libertadora, é um processo de luta e resistência que parte de ações autênticas e de dedicação ao saber. Ainda para o autor,

> [...] esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte. Os oprimidos que se "formam” no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que implique também nele e dele não possa prescindir. (FREIRE, 1987, s/p).

Devido à realidade periférica da instituição, o Projeto enxerga os estudantes e a comunidade como sujeitos oprimidos e que dependem da escola para que “[...] futuramente as famílias sejam mais estruturadas” (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Essa ideia de oprimidos e de atribuição das famílias como grupos desestruturados, distancia-se dos pressupostos de Paulo Freire, uma vez que ao coisificar o *outro* instaura-se uma linha abissal em que os conhecimentos subalternizados que tais sujeitos/famílias possuem não bastam para que possa se considerar que eles sejam estruturados e estruturantes de novas ordens sociais, de resistências, proposições de sociabilidades e solidariedades que extrapolem o significado preestabelecido de ser família.

Opondo-se às práticas humanizadoras defendidas no documento, vemos que a Escola C se ancora em uma educação que Freire (1987) conceitua como bancária, ou seja, uma educação que está a serviço da individualidade e da crença de que tudo que é depositado no aluno servirá para que ele possa ascender socialmente, formando indivíduos passivos que recebem depósitos do mundo (escola) para que seus conhecimentos sejam transformados (FREIRE, 1987, s/p).

Após a apresentação dos objetivos, o Projeto apresenta uma caracterização dos alunos, o perfil de estudante que a escola pretende formar, uma descrição dos professores e sua atuação. Os estudantes são apresentados como proativos

interessados quando solicitados para ajudar em alguma tarefa, do contrário se denota o seguinte:

> Em nossa escola a grande dificuldade enfrentada no processo ensino-aprendizagem, em relação ao aluno se dá pelo fato de que ele é pouco participativo, assumindo muitas vezes várias posturas desarticuladoras ao meio. Por encontrarem-se inseridos num contexto desfavorável sócio-econômico (sic), assim como também desprovidos de uma base familiar sólida, constata-se problemas escolares. (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

Os problemas mencionados se referem ao alto índice de reprovação, evasão, distorção entre idade e série, desinteresse, elevado índice de práticas de bullying, descuido com o patrimônio, indisciplina e desrespeito (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Diante dessas adversidades e especificidades apresentadas, a escola se propõe a buscar alternativas que supram as lacunas que, segundo o Projeto, ocorrem devido a "[...] falta de oportunidades do meio em que o aluno está inserido" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Para "modificar" esse contexto, a instituição busca "[c]onduzindo-o [o aluno] a percepção e vontade de melhorar" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p), além de "[p]romover discussões que levem ao entendimento do termo cidadania e caracterize suas essências no ambiente escolar e fora dele, enfrentando o desafio de ser atuante transformador, questionador, curioso e crítico" (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

No que se refere aos docentes, o Projeto afirma que muitos são resistentes ao novo, embora os caracterize como polivalentes devido às funções multidisciplinares nas matérias que ministram, além de manterem uma boa relação com os seus colegas e promoverem parcerias para desenvolvimento de projetos e propostas (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Cruz e Neto (2012, p. 386) designam o termo polivalência da seguinte forma:

> Designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Esse entendimento da polivalência tem, por vezes, exercido certa influência na visão que se faz do professor/a dos anos iniciais quando há a referência de que ele tem de cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

De acordo com os autores, o termo utilizado pela Escola C incute nos docentes uma atribuição interdisciplinar que vai além da sua formação, podendo-se levantar duas problemáticas: a primeira é o compromisso pessoal de realizar constantes atualizações e pesquisas para que o seu trabalho seja realizado de maneira satisfatória, a segunda é que o docente pode focar em áreas específicas como língua portuguesa e matemática, enfatizando leitura e cálculos (CRUZ; NETO, 2012, p. 399). A exemplo, podemos citar as observações realizadas nessa escola, Escola C, no qual o foco das aulas da professora é a língua portuguesa e a matemática.

Além do fato da escola atribuir aos professores o dever de atuar em diferentes áreas do conhecimento, a sobrecarga de trabalho também está na falta de docentes na escola, o que não pressupõem uma sobrecarga de trabalho que demanda apropriação de conteúdos que, em tese, serão tratados com superficialidade (CRUZ; NETO, 2012, p. 399). Como consequência, os alunos também se desmotivarão.

Ao descrever uma caracterização geral dos estudantes, a instituição os rotula como problemáticos e atribui essa questão à falta de uma base familiar sólida, afirmações que são construídas com base na condição social e periférica das famílias que estão alocadas à margem da sociedade. Ferreira (2012, p.53-54), ao tratar da população brasileira que sempre foi condenada a viver à margem, discorre que tais condições excitam resquícios da escravidão reafirmando a existência de uma sociedade que estigmatiza as trajetórias sociais e prolifera discriminações, atribuindo, por exemplo, termos como “marginal” e “favelado”, a grupos de crianças, jovens e trabalhadores que ocupam e pertencem a essas camadas populares. Para Fonseca (2000), tais denominações são atribuídas aos moradores de vilas, termo utilizado para caracterizar o espaço social que ocupam na sociedade.

> [...] por viverem em condições miseráveis em relação à classe média, essas pessoas identificam-se e são identificadas pelos outros como situadas no nível mais baixo da hierarquia social. As classes favorecidas servem-se de sua própria definição de honra para desqualificar os pobres insubmissos. A virtude está do lado dos poderosos, e os que não aceitam suas regras são qualificados de gente "sem-vergonha" (FONSECA, 2000, s/p).

Essas comunidades, apartadas e negadas pelas classes dominantes, vivem e constroem outras estruturas, valores, laços sociais e expressões culturais, tendo por base as suas experiências, uma vez que o seu cotidiano é marcado por questões que

os sujeitos das classes dominantes desconhecem como, por exemplo, a discriminação e a luta pela sobrevivência. Segundo Ferreira (2012, p. 67),

> [d]esterritorializadas inúmeras vezes, essas populações foram obrigadas a restaurar e reinventar noções e valores fundantes para todo sujeito histórico, portanto em constante formação social. Recompondo o sentido de família, estenderam as células nucleares para um contexto de grandes parentescos mobilizados por hierarquias e vínculos religiosos. Parentescos de fundo étnico e até mesmo aqueles forjados pelo tráfico de drogas conquistam os designativos “pai”, “mãe” e “tia”, superando as relações de consanguinidade.

A Escola C está alocada em uma zona em que os conhecimentos não científicos e não coloniais dominam as práticas cotidianas (SANTOS, 2009, p. 47), portanto, o projeto que estamos investigando ao invés de se igualar às intenções de uma escola localizada no centro da cidade, em tese, deveria buscar uma contra-hegemonia, por meio da resistência e do rompimento dos padrões preestabelecidos e tomados de valores e desvalores. Para mudar a realidade do aluno, o documento visa prepará-los para o mercado de trabalho.

Segundo um dos propósitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 1º, inciso 2º, aborda-se que “[a] educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática” (BRASIL, 1996, p. 07). Mesmo que as discussões no projeto possam aludir a uma formação que enfatize a socialização e liberdade (GÓMEZ, 2007, p. 15), intrinsicamente, se procura formar sujeitos que se insiram em uma sociedade em que seu papel será de submissão e disciplina, condições que alicerçam as práticas pedagógicas no campo do mero trabalho assalariado.

No seguimento do documento, expõem-se a impossibilidade de realizar atividades extracurriculares devido à falta de estrutura física e, após, citam-se algumas metas e ações que pretendem envolver os alunos e as famílias nas atividades escolares, dentre elas: promover palestras, cursos e projetos de arte e cultura, construir um ambiente educacional em que a comunidade se sinta parte do processo educativo, ceder o espaço escolar para atividades comunitárias, conscientizar sobre a importância de estudar, ofertar aulas de reforço, promover reuniões com ciclo de pais e mestres, realizar reuniões pedagógicas para elevar a qualidade do ensino (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). Após essas propostas também são apresentadas algumas participações da escola em projetos e programas desenvolvidos pela UNIPAMPA e, dentre eles, o PEIF, Programa já mencionado quando apresentamos o Projeto Pedagógico da Escola A.

Referente às modalidades de ensino, além da oferta de ensino fundamental, a instituição conta com educação de jovens e adultos e educação especial, “[...] respeitando a premissa de lutarmos por uma sociedade inclusiva, com igualdade de oportunidades” (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p). É destacado, ainda, que as modalidades de ensino colaboram para, segundo a gestão escolar, uma educação inclusiva. A avaliação da escola, assim como as demais, se divide em duas partes, uma quantitativa que contabiliza, por meio de provas e trabalhos 60% da nota e outra qualitativa que se refere a 40% da nota em que o professor avalia subjetivamente o aluno, fator que também não é explicitado.

Nas próximas seções o Projeto cita normas disciplinares para os alunos e para os professores. Para os alunos, as normas especificam que não há tempo de tolerância para a entrada dos alunos na escola, só é permitido que o aluno entre 3 vezes após o primeiro período na escola durante o bimestre, a justificativa em ausência de provas deve ser feita em até 48 horas, em caso de dano ou vandalismo ao patrimônio público, nas dependências da escola, o aluno será responsabilizado pela reparação ou indenização e, em determinados casos, a escola registrará um Boletim de Ocorrência (B.O.), em caso de desrespeito, “mal comportamento”, uso de dispositivos móveis em sala e etc., o aluno será encaminhado para a direção e sua atitude será registrada, após 3 registros será mandado para a casa e só poderá voltar acompanhado dos responsáveis para que seja realizado outro registro e para informar que se as ocorrências persistirem o aluno será suspenso ou transferido (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

Além dessas normativas, o documento discorre sobre algumas ocorrências mais sérias e sobre as medidas que serão tomadas, pois em caso de violência, física ou psicológica, a escola acionará a Brigada Militar, Conselho Tutelar e Promotoria Pública para um registro e para que as medidas cabíveis sejam realizadas. Caso as atitudes permaneçam, o estudante será encaminhado para o Conselho Tutelar e, se necessário, Promotoria Pública para que medidas socioeducativas sejam executadas (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

As normas disciplinares destinadas aos professores são baseadas na postura, respeito, responsabilidade, comprometimento, organização, assiduidade e pontualidade (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p), além disso cabe a eles realizar o planejamento de suas atividades pedagógicas, cumprir com o calendário escolar e participar de todas as atividades escolares. Ainda sobre as

demandas que o professor deve realizar, em caso de não cumprimento, o docente terá que utilizar o seu dia de planejamento para colocar os encargos em dia ou em caso de faltas sem justificativas esse dia será suspenso.

Para concluir o Projeto, o documento cita que a escola busca estimular toda a comunidade e cultivar os valores a partir de reflexões e ações individuais para que o bem coletivo seja alcançado, além fomentar “[...] um processo contínuo que poderá estar sempre sendo modificado e aperfeiçoado, acompanhando as transformações e necessidades do contexto presente” (PROJETO PEDAGÓGICO – ESCOLA C, 2014, s/p).

Ao longo da apresentação do Projeto Pedagógico da Escola C, podemos evidenciar em quais perspectivas que a escola se embasa, quem são os sujeitos e comunidade que fazem parte dessa instituição e para qual esfera social esses sujeitos estão sendo, ou não, formados.

5.5 UM PROJETO CURRICULAR INTERCULTURAL CRÍTICO

Após o cumprimento do nosso percurso metodológico, ao longo dessa seção realizamos alguns levantamentos sobre as semelhanças entre os currículos das escolas investigadas com vistas a alcançarmos o nosso último objetivo especifico, examinar como os currículos das escolas municipais de Jaguarão preveem a presença e permanência de alunos fronteiriços uruguaios.

Ao longo das seções anteriores vimos que a Lei 6.815/80 não causou nenhum impacto na elaboração do Plano Municipal de Educação de Jaguarão, visto que durante as análises realizadas não encontramos nenhuma menção referente à presença de alunos fronteiriços uruguaios nas escolas, contrapondo-se às orientações dadas sobre a estima da história, cultura e especificidades socioculturais do município (BRASIL, 2014, p. 14). Por outro lado, embora o Plano seja um veículo para as elaborações dos demais documentos que regem a educação brasileira, os Projetos Políticos consultados foram além das suas orientações e se preocuparam em estruturar propostas que visassem estreitar as relações com a escola e os sujeitos fronteiriços uruguaios.

Embora haja (ou existissem) projetos que se fundamentam em uma perspectiva intercultural, as escolas ainda promovem ações e práticas que indicam preceitos desumanizadores como, por exemplo, o fato da Escola C caracterizar determinados

estudantes como “alunos com dificuldades” ou as práticas de *bullying*[59] que presenciamos durante as observações. Todas as escolas investigadas acreditam que desenvolvem práticas humanizadoras, contudo, segundo Fanon (2005), para que possamos humanizar devemos desaprender tudo que já foi aprendido, o que pressupõe um processo violento, pois para humanizar é necessário implementar um processo de descolonização em que uma espécie de sujeitos é substituída por outra.

> Na descolonização, há pois exigência de um questionamento integral da situação colonial. Se quisermos descrevê-la com precisão, sua definição pode caber na frase bem conhecida: “Os últimos serão os primeiros”. A descolonização é a verificação dessa frase. É por isso que, no plano da descrição, toda a descolonização é um sucesso. (FANON, 2005, p. 53).

Para o autor, fazer com que os últimos se tornem os primeiros é necessário um enfrentamento com os sujeitos que ocupam as posições sociais e racialmente privilegiadas da sociedade e, para tanto, existem reservas de saberes *outros* que reinventam formas de existir a fim alcançar patamares desejáveis de dignidade/humanidade embora hajam muitos obstáculos a serem derrubados.

No campo educacional, ao longo de todas as etapas que percorremos, logramos identificar a presença de processos coloniais que introduzem nos sujeitos maneiras de pensar, agir e se adequar às estruturas de poder impostas. Ao refletir sobre processos de descolonização na escola, Walsh (2007) aborda que a conjuntura política atual se embasa em um multiculturalismo e em uma interculturalidade funcional, que permitem a permanência e manutenção das estruturas sociais de poder. Logo, ancorada em Fanon (2005) e Freire (1987), a autora aborda, a partir dos pressupostos da interculturalidade crítica, que para haver uma transformação desse cenário histórico colonial é necessário pensar “*desde abajo*”, ou, nas palavras de Fanon (2005, p. 53), “trazer os últimos para o início da fila”.

Conforme avistamos tanto nas observações quanto nos documentos, sobretudo nos Projetos Pedagógicos, os currículos das escolas sustentam uma cultura hegemônica, esquecendo os alunos *outros* ou projetando estratégias para que eles sejam formados para integrar as sociedades dominantes. Os currículos das escolas pesquisadas, embora pensem na interrelação com o outro que vive no Uruguay, profundamente, inserem-se em matrizes coloniais que afirmam o lugar da

[59] Expressão utilizada nos Projetos Pedagógicos para dar conta de um conjunto de opressões.

raça, racismo e racialização como elementos fundantes das relações de dominação (WALSH, 2012).

Avistamos tais fatores em cada elemento analisado ao longo do trabalho. Nos questionários aplicados às gestoras, fomos informados que os alunos não apresentam dificuldades de aprendizagem e são tratados como brasileiros, uma vez que são preparados por seus pais para estudar no Brasil. Apesar de haver alunos que estudam em suas casas e se esforçam em sala para não cometer erros para evitar zombarias em classe, há outros, conforme presenciamos durante as observações, que necessitam de uma atenção especial da professora durante a realização das tarefas e, nesse caso, destacamos aqueles que identificamos como bilíngues em situação linguística diglóssica.

Cremos que a separação entre o que acontece com os alunos fronteiriços uruguaios em sala e o relato da gestão se dê porque os professores não são informados que nas suas salas possuem alunos de outras nacionalidades e, por conta disso, não podem pensar em outras metodologias ou planos de recuperação uma vez que atribuem as dificuldades apresentadas a um processo de alfabetização mais demorado e tardio, quando, na verdade, o que ocorrem são diferenças que se transformam em dificuldades linguísticas e culturais. Tonon (1996) aborda que tais especificidades, a considerar o hábito de trabalho dos professores, são difíceis de ser identificadas por quem faz parte e está inserido em uma rotina. Para o autor, "[e]stamos frequentemente tão absortos no objetivo, procedimento e logística da nossa aula, que não somos capazes de observar os processos de aprendizagem e interação quando eles acontecem no decorrer da aula" (TONON, 1996, p. 26).

Para que os professores pudessem conhecer e identificar as especificidades de seus alunos, em determinados momentos deveriam se distanciar da rotina e desenvolver um trabalho de campo, observação, transformando o lugar comum em curioso e o que parece comum em diferente (TONON, 1996, p. 27). Ao emergir em uma rotina, os currículos escolares, sobretudo no âmbito do discurso, se tornam intolerantes à cultura alheia e às experiências que ela proporciona, já as escolas, mesmo que localizadas em um espaço fronteiriço, não estão em um entre-lugar, pois promovem práticas que se assemelham com o que é defendido no lado de lá da linha abissal (SANTOS, 2009). O "lado de lá" assim como o "lado de cá", corresponde à representação, segmentada por uma linha imaginária, de diferentes lugares de saber/poder por isso, a brutal distinção entre certo/errado, legal/ilegal,

profano/sagrado, culto/arcaico, enfim, uma linha que reflete as injustiças sociais capitaneadas pelas injustiças epistêmicas.

A partir do que é imposto pelas estruturas de poder, os conhecimentos priorizados nessas instituições visam a totalidade e a unidade, desvalidando aqueles que, conforme Santos (2009, p. 29), são "[...] tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia". Como pudemos observar, os alunos, por estarem inseridos nesse contexto de aprendizagem, são moldados e também se mostram intolerantes à cultura dos *outros*, conforme presenciamos, na sua visão, a escola não é um lugar para pensar e, sim, escrever, ler e contar, o que acarreta em práticas cercadas de preconceitos, tanto culturais quanto linguísticos, como, por exemplo, chamar o companheiro de classe pelo nome de origem uruguaia como forma de gozação ou corrigir o colega por utilizar a sua língua materna e acreditar que ele está falando de uma maneira equivocada, posto que se deve seguir um padrão linguístico-cultural brasileiro.

A rotina de intolerância imposta nos currículos fortalece os eventos da colonialidade presentes nos espaços sociais. Ancorados em Fanon (2005, p. 52), podemos depreender que as atitudes desses estudantes os colocam em uma posição de intermediários do poder, ou seja, são eles que regulam, excluem e controlam aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

> [...] o intermediário do poder utiliza uma linguagem de pura violência. O intermediário não alivia a opressão, não disfarça a dominação. Ele as expõe, ele as manifesta com a consciência tranquila das forças da ordem. O intermediário leva a violência para as casas e para os cérebros dos colonizados. (FANON, 2005, p. 52).

Os intermediários apontados por Fanon (2005) estabelecem barreiras e fronteiras entre o ser colonizado e o ser colonizador, nas quais os currículos isolam os conhecimentos que não são considerados científicos e validam aqueles que são declarados como superiores, universais e que legitimam a missão da escola enquanto instituição civilizadora e normalizadora.

> Os diferentes recursos históricos (evangelização, civilização, *o fardo do homem branco*, modernização, desenvolvimento, globalização) têm todos como sustento a concepção de que há um padrão civilizatório que é simultaneamente *superior e normal*. Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as

> demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse *dever ser* que fundamenta as ciências sociais. As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem de futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado. (LANDER, 2005, p.14).

A partir do que é discutido por Lander (2005), esse processo colonizador do saber se pulveriza na sociedade utilizando as escolas, e seus currículos, para normatizar e reter o que é considerado como impróprio, anômalo e diferente. A normalização reflete tanto no Plano Municipal de Educação que foca em metas e estratégias que desconsideram as especificidades culturais do município quanto nos Projetos Pedagógicos que não estão a favor das demandas e necessidades dos alunos. Este não estar a favor se dá no limite da emancipação/humanização e dificilmente transpõe o obstáculo da retórica

Além dos alunos fronteiriços uruguaios, as salas de aula observadas eram compostas por intermediários do poder, ou seja, alunos que regulam/regulavam os companheiros *outros* no tocante às suas características culturais. Devido, principalmente, às suas condições sociais esses alunos também ocupam a posição de *outros,* logo, frente às situações reguladoras presenciadas, os fronteiriços uruguaios em determinadas situações são os *outros* dos *outros*, instaurando-se uma ordenação em que, no contexto fronteiriço, a nacionalidade e a história ainda é um fator de subalternização.

Ao atrelar a questão dos *outros* dos *outros* à matriz colonial atravessada pelas questões do poder, ser e saber, vemos que, ao longo da história, os *outros* se modificam e passam a desejar e ocupar novos espaços, enquanto novos sujeitos *outros* emergem, *outros* negros, *outros* indígenas e *outros* fronteiriços. Conforme Quijano (2014, p. 855) a colonialidade do poder interpôs uma hegemonia exploratória e uma conduta predatória que afeta as condições sociais e de vida na Terra. Logo, influenciados por essas tendências primitivas, os *outros* se modificam e novos sujeitos são subalternizados.

Esses estudantes *outros*, além de subjugar os seus companheiros, também colocam a professora no papel de *outros* do *outros*, devido ao seu sotaque e a aproximação com a cultura uruguaia. Como já foi abordado durante as observações,

embora a docente seja brasileira, sua constituição identitária possui influências uruguaias por ter vivido no país durante muitos anos, o que estimula os alunos a marcarem a sua posição como *outra*, censurando determinadas formas de falar e questionando a sua origem. Ancorados nas discussões de Fanon (2015), vemos que esse tipo de intervenção, sustentada por uma estrutura de poder, se sobrepõe às posições sociais, por exemplo, professor e aluno, e contribuem para a formação de uma sociedade compartimentada.

Nossa discussão sobre os sujeitos *outros* dos *outros* se refere, especificamente, às relações sociais que se constroem na escola, visto que foi nesse espaço que realizamos as observações. A partir das nossas discussões, embora tenhamos visto que o PEIF foi um grande impulsionador para inserir nas escolas discussões que envolvem a fronteira e propostas de (inter)relações com o Uruguay, vemos que as escolas ainda não se pautam em uma interculturalidade crítica que (con)vive e se aprende com os diferentes.

Percebemos a partir da denominação sujeitos *outros* dos *outros,* que hierarquias de classificação foram postas pelos estudantes. A interculturalidade crítica pressupõe uma reflexão acerca de como nos constituímos a partir das relações sociais, do contrário, o que vemos nas escolas são narrativas de superioridade e inferioridade em que os sujeitos fronteiriços uruguaios são colocados em uma posição abaixo da ocupada pelos alunos *outros*.

Diferente do que acontece na sala de aula, no Plano Municipal de Educação de Jaguarão os alunos fronteiriços uruguaios não são citados e as discussões sobre os demais sujeitos *outros* se focam em mecanismos para instaurar um processo de promoção da autoestima e de autoimagem desses sujeitos. Essas intenções evocam o fomento à inferiorização, no qual sujeitos negros, indígenas e quilombolas precisam ser influenciados afetiva e emocionalmente para que o seu processo de ensino e de aprendizagem seja consolidado como direito à diferença.

Com relação aos questionários e os Projetos Pedagógicos, tais ações não se repetem, pois, de maneira mais explícita, se evidenciam, conforme abordado por Lander (2005), conhecimentos considerados centrais, enquanto os demais são exibidos como algo incomum e que só são mencionados em datas comemorativas. Essa atitude, segundo foi apresentada no terceiro capítulo, pode caracterizar o currículo escolar como turístico, pois ele é definido a partir da aplicação atividades didáticas isoladas que abordam tópicos sobre as culturas consideradas exóticas, problemáticas e que

correspondem a datas comemorativas que se pretendem retratar. Como exemplo, conforme descrito nos questionários aplicados, podemos citar as intenções das escolas em levar os alunos para conhecer e interagir com os estudantes e sujeitos uruguaios moradores de Rio Branco, sem considerar que uruguaios e fronteiriços uruguaios fazem parte da comunidade escolar.

Conforme os postulados de Couto (2012), assim como as viagens propostas pelas gestoras nos questionários, as abordagens culturais genéricas se amparam em um currículo turístico, uma concepção curricular que se assemelha às atividades realizadas em viagens turísticas, pois, conforme a autora “[...] pessoas que fazem turismo, [...] não aprofundam sobre as diferentes realidades culturais que vêm e vivenciam [...]. Acentuam-se dessa maneira a trivialização do cultural, sua infantilização e a reprodução dos prejuízos” (COUTO, 2012, p. 05).

Assim, com base em Couto (2012), de nada adiantaria levar os alunos brasileiros ao Uruguay se, primeiramente, a cultura que será explorada se baseará no senso comum e pré-conceitos homogeinizadores. Se os alunos fronteiriços uruguaios são tratados nas escolas de Jaguarão como brasileiros e a gestão alega que não há necessidade de oferecer um tratamento diferencial, tampouco se faz necessário avisar aos professores que existem estudantes de outra nacionalidade em suas salas, cremos que propor iniciativas de integração entre brasileiros e uruguaios não seja um projeto factual. Conforme Santomé (2011, p. 212), as escolas são “[...] pensadas para uniformizar e para impor um cânon cultural, que poucas pessoas questionam”.

Ao longo das nossas observações vemos que os efeitos da uniformização das escolas atingem não só as questões burocráticas e documentais, como, por exemplo, os Projetos Pedagógicos, as salas de aula e metodologias, também, são muito semelhantes. Durante o relato das observações realizamos uma breve descrição das salas de aula e todas apresentaram a mesma estrutura, organização e tipos de trabalhos colados nas paredes.

A sala de aula, diferente de outros espaços, em tese, estimula a criatividade, a aprendizagem, o ensino e a interação entre diferentes sujeitos. Para Zabala (1998), esse espaço deve propiciar e se propiciar, a partir de uma estrutura de oportunidades, que os alunos vivenciem diversas experiências que contribuirão para a sua constituição identitária e social.

As salas em que realizamos as observações, salvo a Escola B, possuíam a mesma disposição de cadeiras e classes dos estudantes e professores, as paredes

continham trabalhos dos alunos, o que deixava o ambiente coloridos, embora, devido a quantidade, não despertavam nenhum tipo de interesse ou curiosidade. Na Escola A ainda presenciamos os alunos se dirigirem até os desenhos expostos, mas nas demais escolas o fato de fixar um trabalho na parede virou habitual, pois não há nenhum tipo de intenção por detrás, visto que os estudantes não possuem o hábito de observar tanto os seus trabalhos quanto o dos colegas.

Referente à Escola B, sua organização é diferente por obter um espaço maior. Nessa sala de aula as mesas são redondas e os alunos sentam com outros quatro colegas, entretanto, embora a professora promova a interação e a afetividade entre os sujeitos, algumas regras ainda são impostas para manter organização e um bom convívio.

De acordo com Novelli (1997), a sala de aula pode direcionar os estudantes e docentes à vida, despertando o interesse ao novo, ou à morte, realizando o que é solicitado sem interesse no que há por detrás, de conhecer o desconhecido, pois se acredita que tudo é igual. Nessa perspectiva, envolto à sala de aula, em seus aspectos estéticos e visuais, também são engendradas as metodologias e práticas pedagógicas uma vez que elas também podem ser um mecanismo de utilização do espaço.

Referente a esses dois campos, metodologia e prática pedagógica, durante as observações também foi possível identificar uniformizações. Como os alunos fronteiriços uruguaios são tratados como brasileiros, a forma que as professoras lidam com as dificuldades se assemelham. Por exemplo, na Escola A, um dos alunos observados possuía dificuldades de aprendizagem que a professora atribuía ao seu processo de alfabetização, desconsiderando a sua nacionalidade, na Escola B durante o ensaio para a apresentação do dia dos pais o aluno não cantou a música da apresentação e a professora não percebeu, e na Escola C o discente antes de ler em voz alta para os colegas treinou enquanto os outros companheiros liam para evitar gozações.

Por consequência, o que vemos nos documentos, nas políticas educativas, nas escolas, nas gestões e nas salas de aula são currículos que aceitam determinados tipos de diversidade e culturas, aquelas que por uma obrigação histórica se deve abordar, mesmo que turisticamente e sem intencionalidades, mas a centralidade é a de nutrir “[...] uma uniformização que contradiz a realidade desta diversidade de povos e culturas” (SANTOMÉ, 1998. s/p).

Ao longo das análises e dos cruzamentos dos dados coletados notamos que os currículos das escolas investigadas caminham em duas direções, a primeira, tradicional, que preserva os conhecimentos hegemônicos, propõe estratégias reguladoras e acredita que a escola é uma instituição que resgata os sujeitos e os forma para que sejam aceitos socialmente. A segunda direção se volta para às questões culturais, na qual, ancorada em uma perspectiva que também é adotada pelas políticas neoliberais, se volta a pensar na diversidade a partir de um viés intercultural funcional.

> Esta incorporación o inclusión no apunta a la creación de sociedades más justas o igualitarias ni tampoco enfrenta el racismo y racialización, enraizados en las estructuras y sistemas del poder. Se orienta, más bien, hacia la conservación de la estabilidad social, todo con el fin de impulsar el modelo de acumulación y, a la vez, el dominio euro-usacéntrico del orden global. (WALSH, 2009, p. 199)[60].

A autora ainda discorre que a perspectiva intercultural funcional não questiona ou reflete sobre as bases políticas, ideológicas, racistas, coloniais, monoculturais. Ancorada em Muyolema (2001), Walsh (2009) discute que visão funcional da interculturalidade vê a diversidade com um conjunto de ilhas em que em cada uma aloca uma etnia enquanto os padrões nacionais são as águas que realizam as comunicações entre elas. Embora se reconheça a diversidade e o *outro*, sua história, suas experiências e tradições ainda geram estranhamentos e indignação.

A diferença entre uma direção e outra se dá no reconhecimento do *outro.* Nos documentos, assim como nos questionários e nas observações, quando se trata dos valores, do eixo orientador, objetivos e avaliação, as instituições apresentam uma concepção tradicional de ensino, que visa, a partir de uma "missão civilizadora/normalizadora" (LANDER, 2005, p. 14), situar o aluno em uma realidade social homogênea em que as suas experiências e construções culturais não possuem relevância, posto que o foco está na formação de um sujeito padronizado. No entanto, quando se trata do marco doutrinal e marco operacional presente nos Projetos Pedagógicos são apresentados fatores que se ancoram em uma educação crítica e

[60] "Esta incorporação ou inclusão não aponta à criação de sociedades mais justas ou igualitárias nem tampouco enfrenta o racismo e racialização, enraizados nas estruturas e sistemas de poder. Se orienta, muito bem, em direção a conservação da estabilidade social, tudo com o fim de impulsionar o modelo de acumulação e, ao mesmo tempo, o domínio euro-usacentrico da ordem global. (WALSH, 2009, p. 199)

reflexiva que encoraja os estudantes a repensar sobre si, sobre o mundo e sobre o *outro* (WALSH, 2012).

O marco operacional, nos Projetos Pedagógicos, quando as escolas relatam sobre as propostas desenvolvidas ou delineados, foi o único local que encontramos uma proposta ou menção explicita a região de fronteira, aos fronteiriços uruguaios e ao Uruguay. Nesses trechos, influenciados pelo PEIF, vemos projetos que buscam desenvolver relações sociais e de aprendizado com as escolas de Rio Branco-UY. Esses projetos, diferente das direções gerais que os currículos tomam, se respaldam em uma interculturalidade relacional, visando, somente, instaurar relações com os *outros,* ou seja, "la interculturalidad [...] comprendida como campo de actitudes y relaciones de las personas os grupos culturales (WALSH, 2009, p. 84)[61].

Dado tais discussões e reflexões realizadas a partir do percurso metodológico trilhado, vemos que os currículos das escolas municipais de Jaguarão não preveem a presença e a permanência dos alunos fronteiriços uruguaios, pois a sua identificação no cotidiano escolar não se dá como estudantes fronteiriços, estrangeiros ou uruguaios, e, sim, como brasileiros. Os currículos, interpelados por aspectos políticos, sociais e ideológicos, não pressupõem que seja necessário criar alternativas para que esses sujeitos tenham um melhor aproveitamento na sua trajetória escolar, pois a sua presença, cultura e nacionalidade são invisibilizadas, ao passo que lhes são atribuídos uma identidade nacional que os acompanhará durante os anos em que estudarem no Brasil.

Nesse contexto, vemos que os currículos, interpelados por uma interculturalidade funcional, reconhecem os sujeitos *outros,* mas não os sujeitos *outros* dos *outros*, nesse caso, os fronteiriços uruguaios são expostos e influenciados a desenvolverem marcas identitárias ao que podemos chamar de cultura brasileira. Conforme observado a partir das atitudes dos alunos e conversas com seus pais, podemos citar como marcas desse processo o futebol, o modo brasileiro de educar e a distinção entre ser castelhano e ser brasileiro.

Diferentemente do que é esperado, esses traços não anulam o que o aluno é e o transforma em outro, eles contribuem a nível de conhecimentos, valores e experiências, para que a identidade do fronteiriço se torne fruto de um espaço em que ora se distância e ora se une, um entre-lugar. Embora os currículos se desloquem e

[61] "A interculturalidade […] compreendida como campo de atitudes e relações das pessoas ou grupos culturais" (WALSH, 2009, p. 84) (Tradução nossa).

se distanciem das relações fronteiriças sócio-históricas e discursivas, devido às estruturas de poder e a centralização nas culturas e saberes relacionados às noções dominantes do "norte" (WALSH, 2009), os fronteiriços uruguaios sabem quem são e para permanecer na escola, enquanto estratégia de resistência e contra-hegemonia, utilizam o que foi adquirido da cultura brasileira e sobrepõem com aspectos culturais uruguaia. A exemplo, eles se esforçam para aprender português, gostam de ser castelhanos, torcem para times brasileiros e uruguaios e falam em espanhol.

Como forma de romper com a hegemonia cultural e a formação curricular regulada por uma estrutura de poder governamental (SACRISTÁN, 2017, p. 59), desvelamos como mecanismo diverso, plural e coletivo, o aprofundamento das noções interculturais que os currículos já se respaldam, incorporando "[...] una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización" (WALSH, 2009, 204)[62].

O que propomos para os currículos das Escolas Municipais de Jaguarão é atrelar o projeto educacional globalizador proposto por Sacristán (2017) à interculturalidade crítica, buscando um currículo que serve como terreno de socialização e introdução na vida exterior à escola e tece uma ação de transformação e criação do saber e do ser, que passa a se preocupar com exclusão, negação e subalternização de uma forma humanizadora, sem naturalizar e ocultar as desigualdades, conforme a interculturalidade funcional.

> […] su proyecto se construye a la mano con la de-colonialidad, como herramienta que ayude visibilizar estos dispositivos de poder, y como estrategia que intenta construir relaciones –de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas. Eso sería, utilizando las categorías de Boaventura de Sousa Santos, un proyecto que provoca cuestionar las ausencias – de saberes, tiempos, diferencias, etc. – y pensar y trabajar "a través de la ampliación simbólica de pistas o señales" de la experiencia misma, particularmente de los movimientos sociales. (WALSH, 2012, p. 11)[63].

[62] "[...] uma construção de e desde a gente que sofre um histórico de submissão e subalternização" (WALSH, 2009, 204)

[63] "[…] seu projeto se constrói de mãos com a de-colonialidade, como ferramenta que ajude visibilizar estes dispositivos de poder, y como estratégia que tenta construir relações - de saber, ser, poder e da vida mesma- radicalmente diferentes. Isso seria, utilizando as categorias de Boaventura de Sousa Santos, um projeto que provoca questionar as ausências - de saberes, tempos, diferenças, etc. – e pensar e trabalhar 'através da ampliação simbólica de pistas ou sinais' da experiencia mesma, particularmente dos movimentos sociais. (WALSH, 2012, p. 11) (Tradução nossa).

De acordo com as análises realizadas, vemos que instaurar, nas escolas, um projeto curricular intercultural crítico seria uma oportunidade de englobar todas as problemáticas, louvores, mudanças e sugestões que presenciamos ao longo da pesquisa. Para além de incorporar, socialmente, os sujeitos tradicionalmente excluídos, os *outros* e os *outros* dos *outros*, os estudantes fronteiriços uruguaios, as esferas dos conhecimentos se ampliariam para além dos componentes culturais tradicionais (SACRISTÁN, 2017, p. 58), atendendo, assim, os pressupostos democráticos das gestões conforme empregado nos seus Projetos Pedagógicos.

Com um projeto curricular intercultural crítico nos pautaríamos, principalmente, no âmbito das relações sociais que ocorrem na comunidade escolar, na aproximação dos saberes, culturas e experiências dos sujeitos que estão diariamente na escola para, posteriormente pensar no que é externo. A exemplo, conhecer os fronteiriços uruguaios que fazem parte da escola para, posteriormente, pensar em se deslocar até o Uruguay. De acordo com Walsh (2007) essas práticas confrontariam os legados do colonialismo e priorizariam histórias locais, em suma, “una práctica emancipatoria, [que] deriva de una responsabilidad hacia el Otro” (DUSSEL apud WALSH, 2007, p. 50).

Dessa forma, a escola incorporaria o *outro* em seu currículo e se aproximaria de uma dimensão democrática, já que a democracia pressupõe uma dimensão de equidade, de não negação das diferenças. Para Mignolo (2006), ser democrático não é estar de acordo com quem detém o poder das estruturas dominantes e, sim, consoante “[...] no sentido da sociabilidade, de um relacionamento de igual para igual, com participação coletiva e gestão social” (NINA PACARI apud MIGNOLO, 2008, p. 321).

O projeto curricular intercultural crítico, nesse viés, reconheceria a justiça, a liberdade, a equidade, a igualdade e a democracia, não somente como código, mas como ações pedagógicas conduzidas por um compromisso de consciência, irmandade e humanização (WALSH, 2009a). Nessa lógica, as práticas pedagógicas englobadas nos currículos, como uma expressão educacional da interculturalidade crítica, se embasariam em uma pedagogia decolonial e práticas humanizadoras que evidenciariam os conhecimentos dos alunos a partir da sua subjetividade, *casa adentro*, ou seja, um trabalho desenvolvido com base no fortalecimento e no despertar de um espírito que pertence à escola e aos espaços sociais que frequenta.

Nas escolas de Jaguarão, ao nos direcionarmos aos alunos fronteiriços, vemos que esse sentido não é despertado, uma vez que seu cotidiano escolar é repleto de sujeitos que regulam seus atos apontam seus erros e, por vezes, os isolam dos grupos sociais. Mesmo que a escola se intitule humanizadora em que a ética não se separa das práticas educativas, essas ações opressivas refutam dita perspectiva, uma vez que para humanizar, a partir de uma visão freiriana, se deve "[...] confrontar las condiciones de opresión" (WALSH, 2007, p. 17)[64].

Atrelada, também, à pedagogia decolonial está a perspectiva de humanização sustentada por Fanon (2015) que visa romper com o colonialismo e as práticas discriminatórias que, ao longo da história, desvalorizam a cultura, a história e os conhecimentos (dos) *outros.* Conforme já abordamos, para o autor, a humanização requer que reaprendamos tudo que até hoje nos foi ensinado, pois aos olhos do colonizador e, conforme vimos durante as nossas observações, o colonizado possui uma linguagem zoológica (FANON, 2015, p. 59).

Por fim, para humanizar é necessário educar, "[...] abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia" (WALSH, 2007, p. 23)[65]. Logo, a pedagogia decolonial incide em duas vertentes, a primeira, *pensar desde*, que dialoga com Fanon (2015) sobre as ações humanizadoras individuais e coletivas para gerar libertação, a segunda, que aposta em Freire (1987), se dirige às pedagogias em direção à re-existência, ao respeito e ao *buen vivir* (WALSH, 2007, p. 25).

A fim de sintetizar as discussões que tivemos com base nas análises e nos referenciais que nos embasamos, a seguir, apresentamos uma esquematização da nossa trajetória de pesquisa. No esquema, trazemos os principais conceitos que mobilizamos, são eles: colonialidade do saber, ser e poder, currículo, decolonialidade, humanização, interculturalidade crítica e projeto educacional globalizador. Além desses conceitos, também elucidamos os seus atravessamentos nas escolas municipais de Jaguarão, nos alunos *outros* e nos *outros* dos *outros.*

Para melhor entendimento do leitor, dividimos a esquematização em dois caminhos, representados pelas cores laranja e verde. O caminho laranja centra na colonialidade, ponto superior, que se fragmenta em uma estrutura triangular, a colonialidade do saber, ser e poder. Os efeitos dessa ordenação recaem nos

[64] "[...] confrontar as condições de opressão" (WALSH, 2012, p. 17) (Tradução nossa).
[65] "[...] abrir as mentes, despertar [as massas] e nascimento da sua inteligência" (MALDONADO-TORRES, WALSH, 2012, p. 23) (Tradução nossa).

currículos e, posteriormente, no contexto da pesquisa, as escolas municipais de Jaguarão.

Ao atingir a escola, essa colonialidade também atinge os alunos *outros* e seus efeitos incidem nos estudantes fronteiriços uruguaios que passam a ser os *outros* dos *outros*. Nesse contexto, elucidamos as hierarquias que se constroem entre os *outros* e a ausência de um trato pedagógico com base no respeito às diferenças no aprender com o *outro.*

O caminho verde, diferentemente do anterior, parte da descolonização que, dentre outras questões, visa, como alternativa de libertação social, a humanização, próximo ponto do esquema, pois gera lutas e tensões entre colonizadores e colonizados tanto pelas questões de relação social quanto de conhecimento. A partir desses itens chegamos à interculturalidade crítica que se direciona à transformação das instituições, estruturas e relações sociais.

A interculturalidade crítica ao incorporar um projeto de transformação se liga ao campo educacional, no qual busca condições para ser, estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver (WALSH, 2009a). Logo, ligamos a interculturalidade crítica à proposta de um projeto educacional globalizador, que, assim como pressupostos de Walsh (2009a), visa o desenvolvimento de técnicas e culturas que preveem uma diversidade geográfica, cultural e linguística. Esse projeto, assim como a interculturalidade estão ligados, também, a transformações e construções sociais e de conhecimento.

Esses conceitos geram o que nomeamos de projeto curricular intercultural crítico, no qual atrela todos os pontos já apresentados como forma de atingir toda a estrutura escolar. Assim, é possível se concentrar na educação não só como um eixo integrador de culturas e diferenças, mas também nos setores políticos e administrativos que influenciam os currículos.

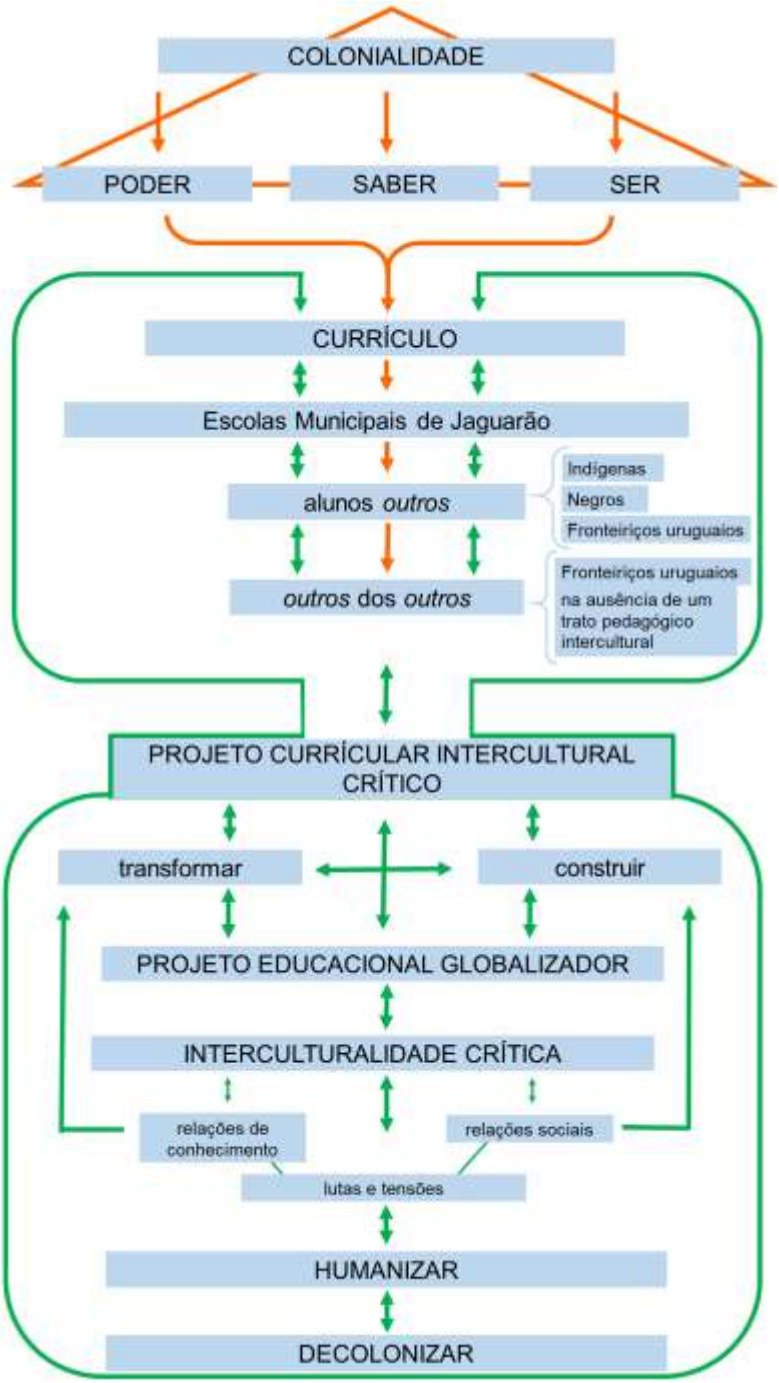
Esse projeto que propomos atinge diretamente os alunos *outros* dos *outros,* retirando-os dessa posição subalternizada, assim como também atinge os currículos e as escolas, tornando-os conscientes da existência e convivência de outros sujeitos, sugerindo emprego, práticas, atividades e relações sociais que estão próximas de seu cotidiano. Por fim, essa influência descolonizadora rompe com a hierarquização, potencializando a equidade, a justiça e a solidariedade.

Salientamos que os caminhos verdes do esquema foram construídos com setas que apontam para os dois lados, ligando todos os pontos, enquanto os caminhos

laranja seguem um pressuposto hierárquico horizontal. Ademais, como estamos falando de um projeto, não desconsideramos a possibilidade de as duas perspectivas estarem presentes, por isso, também, o uso de cores diferenciais.

Segue a esquematização:

FIGURA 4: Esquematização da nossa trajetória de pesquisa



Fonte: elaboração própria

Após alcançar a resposta de que os currículos das Escolas Municipais de Jaguarão não preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios, com vista de, por hora, encerrarmos as análises e as discussões, realizamos uma reflexão, com base no estudo empírico, sobre o emprego de um projeto curricular globalizador intercultural crítico para que não só os sujeitos fronteiriços uruguaios tivessem oportunidade de serem previstos nos currículos, mas também os demais sujeitos *outros* que fizeram parte das nossas discussões. Acreditamos que, embora os sujeitos da nossa pesquisa sejam os estudantes fronteiriços uruguaios, incluímos aqui e ao longo do trabalho os demais sujeitos *outros,* pois, para nós, desconsiderá-los, seria, reproduzir, mais uma vez, as lógicas das culturas eurocêntricas.

Por fim, a partir do que é defendido por Hustel (2004, p. 24), vemos que “o intercultural não existe, temos que inventá-lo”, por conseguinte nossa intencionalidade, a partir da resposta obtida sobre o nosso problema de pesquisa, foi a de refletir, com base nos quatro objetivos específicos definidos, como a pedagogia decolonial, a partir de práticas de humanização, podem contribuir para que esses currículos das Escolas Municipais de Jaguarão possam tomar interculturais críticos com a intenção de trilhar “[...] caminos de lucha fundamentadas en una (re)existencia decolonial, dando a este término un sentido real, vivencial y concreto” (WALSH, 2009, p. 231). O que buscamos inventar, de acordo com Bhabha (1998, p. 80), é “[...] um contra-olhar discriminatório que nega sua diferença”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz de conta
que tudo é verdade
faz de conta
que a gente se lembra
de tudo que podia ter havido
de tudo que houve
e de tudo que não houve
lá e cá
aqui.

Aldyr Schlee, *Uma Terra Só.*

O estudo que apresentamos ao longo dessas páginas, atestando os limites de uma dissertação, recupera uma relação fronteiriça entre Jaguarão e Rio Branco que, ao longo da história, ora é atravessada pelos efeitos da colonialidade que (re)criam situações conflituosas e ora se percebe o desenvolvimento de vínculos sociais. Sob essa ordem, orientamo-nos pelo anseio de compreender como essas relações são evidenciadas nos espaços educativos e sociais, dado que as escolas reúnem uma série de especificidades e diferenças e, dentre elas, estão as dos fronteiriços uruguaios que sustentam outra língua, cultura e costumes.

Sobre os embasamentos da interculturalidade crítica e às noções de currículo enquanto produtor-mediador de relações culturais, colocamo-nos diante do seguinte questionamento: os currículos das escolas municipais de Jaguarão preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios? Como?

Diante dessa inquietação, chegamos ao objetivo geral de reconhecer como os currículos das escolas municipais de Jaguarão, Rio Grande do Sul, fronteira Brasil-Uruguai, preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios. Frente a essa delimitação, assumimos como eixo as Leis nº 6.815/1980 (revogada) e 13.445/2017 que autorizam esses sujeitos a realizarem atividades laborais, educacionais e etc., no Brasil quando a divisa territorial se dá entre cidades gêmeas.

Embora tenha se passado trinta e nove anos da publicação da primeira Lei, a nº 6.815/1980, na esfera escolar houveram poucos movimentos que se destinaram a pensar sobre ela e seus efeitos. Nesse viés, a escola ainda se configura como um espaço pautado em tradições e uniformidades, embora se reconheça como um ambiente plural que busca ações para redução das diferenças.

Antes de nos debruçarmos sobre a interculturalidade crítica, ao longo do texto, discutimos a respeito das decorrências da colonialidade nos espaços sociais e

escolares, uma vez que determinadas ações reavivam as diferenças construídas e impostas na colônia nos dias de hoje (WALSH, 2012). Para Walsh (2012), essas diferenças não se alicerçam somente sobre a cultura, mas, sim, na aspiração em dominar os oprimidos, seja por questões históricas, de classe e/ou de raça.

A partir desses efeitos, Quijano (2009) divide essa ação colonial em três eixos: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. Embora as três atuem em conjunto cada uma opera com maior ênfase na situação que lhe compete. Nos currículos escolares de Jaguarão, vemos que essas ações coloniais agem não só no âmbito do saber, mas também do ser e do poder, no qual as diferenças são evidenciadas, os saberes são regulados e as formações hierárquicas delimitam as posições de cada sujeito nas relações sociais.

Os currículos, instruídos por uma questão orientação pública-governamental, reconhecem determinadas diferenças que estão na escola e anulam outras. No caso dos alunos fronteiriços uruguaios, suas marcas linguísticas, culturais, identitárias e históricas não são previstas, o que deixa as suas especificidades de lado e a sua formação escolar é pautada na cultura, língua, saberes e hábitos brasileiros que, muitas vezes, sobretudo por questões históricas, inferiorizam os uruguaios.

Com o aporte nesses princípios coloniais, em busca de um processo de descolonização, o objetivo geral da pesquisa colocou-nos diante de alguns questionamentos: 1) O contexto histórico e cultural da cidade de Jaguarão durante o período colonial influencia a constituição identitária jaguarense? 2) As relações coloniais entre o século XVII até meados do século XIX são refletidas na sociedade jaguarense contemporânea? 3) As práticas educacionais das escolas municipais de Jaguarão suprem os anseios da sua comunidade e, em especifico, dos sujeitos *outros*? 4) Os alunos fronteiriços uruguaios são contemplados pelos currículos das escolas municipais de Jaguarão? Como? Como esses sujeitos fronteiriços vivenciam o cotidiano escolar?

Frente a essas perguntas, construímos os objetivos específicos da nossa pesquisa, a saber: 1) apresentar o contexto histórico e cultural da cidade de Jaguarão, tendo em vista a constituição identitária jaguarense a partir do período colonial; 2) investigar as relações coloniais entre o século XVII até meados do século XIX e apontar se elas são refletidas na sociedade jaguarense contemporânea; 3) analisar se as práticas educacionais das Escolas Municipais de Jaguarão suprem os anseios da sua comunidade e, em especifico, dos sujeitos *outros*; 4) examinar como os

currículos das escolas municipais de Jaguarão preveem a presença e permanência de alunos fronteiriços uruguaios.

Optamos centrar nossa visão sobre os currículos escolares porque eles envolvem questões didáticas, políticas, administrativas e econômicas, campos estes que refletem os objetivos e valores que são trilhados pelas instituições de ensino durante a formação de seus estudantes. Na perspectiva de Sacristán (2017) os currículos cruzam práticas diversas para que os alunos e a comunidade escolar se (inter)relacionem com as culturas a partir de vários canais educacionais. Desta maneira, interpelados por esses currículos, a escola possibilita numerosas comunicações culturais, alicerçadas em uma formação heterogênea.

A heterogeneidade coloca os currículos no cerne das relações culturais da escola e da sua comunidade, o que viabiliza o emprego de um projeto educacional globalizador que se pauta não só no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, mas também nos diversos aspectos culturais e identitários, considerados fundamentais no seu processo formativo. Juntamente com essas noções, discorremos sobre a interculturalidade crítica e seus efeitos nos processos de decolonização, uma vez que ela busca suprimir a discriminação, o respeito e as práticas opressivas, relevando, no âmbito educacional, através de uma pedagogia decolonial, um projeto contra hegemônico de ações transformadoras que apontam para a (re)existência e (con)viviência (WALSH, 2007).

Inseridos tematicamente na esteira das discussões de Sacristán (2017, 2013) e Walsh (2014; 2012; 2009; 2005), antes de nos ocuparmos, tão somente com as perspectivas acima citadas, traçamos um percurso para discutir as dimensões curriculares das escolas e os fundamentos da colonialidade, haja vista a abordagem tradicional que é acobertada pelas gestões ao se denominaram democráticas e humanizadoras.

O movimento teórico implicado nessas discussões, atrelado ao objetivo geral da investigação, nos coloca, primeiramente, em um compromisso de apresentarmos contexto que estamos abordando de modo que, mostremos, por meio da história de consolidação do município, como hostilidades em relação aos fronteiriços uruguaios foram instauradas, assim iniciamos o primeiro capítulo da nossa dissertação. No capítulo *A origem de Jaguarão: para além do mito do Jaguarú, as grandes onças brabas,* nos preocupamos em apresentar e discutir sobre a história do município de Jaguarão a partir da visão dos oprimidos, escovando a história a contrapelo

(BENJAMIN, 1940), como forma de irmos além do que nos é contado, desmistificando visões singulares sobre o heroísmo dos portugueses e a crueldade dos espanhóis.

Para iniciar esse capítulo realizamos algumas conceituações de termos que envolvem todo o trabalho realizado, como a definição de fronteira enquanto um espaço sóciohistórico e discursivo, que nos leva para além de um espaço geográfico e de demarcações territoriais, a elucidação de sujeitos *outros* marcados pelas exterioridades e diferença, tudo o que não queremos ser o *outro* é, a definição de cultura como soma de diferentes sistemas e formações discursivas e o conceito identidades como projeções plásticas e mutáveis. Dadas essas definições discorremos sobre os processos de apropriação territorial do Serrito pelos portugueses que descumpriram o Tratado de Santo Idelfonso e expulsaram os espanhóis para o lado oriental da fronteira, além de saquearem seus mantimentos e roubarem seus animais.

Com essas disputas, os portugueses se mostraram “superiores” aos espanhóis o que resultou em um processo de submissão e de dependência, no qual, os hispânicos dependiam dos recursos e práticas mercantis dos lusitanos para sustentar suas famílias, além de abandonarem o seu país e cruzarem a divisa com o desejo de lograr uma melhor qualidade de vida por conta do crescimento estrutural e econômico Português. Ao se subordinarem aos portugueses, os espanhóis passam a ocupar as margens da sociedade, sendo submetidos a ofícios tidos como impróprios para os lusitanos desempenharem, além de atividades ilícitas.

Ao adentrarmos nas questões dos sujeitos que viviam no Serrito, atualmente, Jaguarão, passamos para o segundo capítulo da pesquisa, *A fronteira e os seus* sujeitos: indígenas, negros, fronteiriços e a constituição dos *outros*, nele tratamos dos sujeitos colonizados ou *outros* que viveram/vivem na fronteira e eram escravizados ou inferiorizados. Primeiramente, tratamos dos indígenas, que foram explorados para gerar lucro à coroa, posteriormente tratamos dos negros escravizados que eram desembarcados no porto de Jaguarão e comercializados na Praça das Figueiras, ao lado do Mercado Público Municipal e, por fim, tratamos dos fronteiriços uruguaios que embora possuíssem uma nacionalidade europeia, eram vistos como inferiores, serviçais dos portugueses.

De acordo com os dados demográficos da época, tanto os espanhóis como qualquer outro estrangeiro que vivia em Jaguarão, eram considerados alienígenas, uma denominação que indica as linhas abissais que eram instituídas para que a

hegemonia portuguesa prevalecesse frente às demais. Ao longo dessas discussões, nos aproximamos dos contextos escolares de modo a abordar que, assim como era instituído no período colonial, a escola também evidencia as diferenças, normaliza e se pauta em conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos saberes populares ou saberes *outros*.

Após a realização do estudo histórico, no terceiro capítulo, *A caminho de um movimento intercultural: relações e processos outros,* discutimos a respeito das relações socioculturais entre jaguarenses e fronteiriços uruguaios, uma vez que o contato entre os dois países é constante o que os insere em um contexto familiar, econômico e social binacional. Logo, esse contexto pode ser conduzido de uma maneira intercultural, dada a criação de relações *outras* ou de co-existência em um mesmo espaço.

Ao iniciarmos as discussões sobre as escolas, apresentamos uma perspectiva histórica sobre a noção de currículo, na qual, primeiramente, via-se a escola a partir de uma sistematização fragmentada que visava um conjunto de estratégias que apontavam para o controle social, já a segunda abordagem versa sobre uma escola que inclui nos seus currículos as culturas, as relações sociais, os modos de vida, o local e a subjetividade dos estudantes. Para lograrmos entender esses currículos discutimos sobre a formulação de alguns documentos e teorias que respaldam os posicionamentos tomados pelas escolas, nos quais podem reconhecer as diferenças, conforme indica a interculturalidade funcional (Walsh, 2007), mas, por detrás, impulsionar as colonialidades do ser, saber e poder, sobretudo em suas práticas pedagógicas.

Embora esses currículos, teoricamente, sejam uniformizados, para finalizar esse capítulo incitamos algumas discussões sobre a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, recorte desse projeto, como uma forma de transformar os currículos e levar para escola novas experiências que tornem visíveis as culturas, conhecimentos e subjetividades dos alunos. Com o encerramento, por hora, dessas discussões, passamos para o nosso capítulo metodológico.

Durante o capitulo A *relatar: percursos metodológicos para a execução da pesquisa*, iniciamos com algumas discussões de dados que justificam a pertinência da pesquisa, assim como apresentamos um estado do conhecimento que apresenta as teses e dissertações, em um marco temporal de dez anos, que utilizam as palavras-chave “currículo” e “fronteira”, dois termos que envolvem a nossa pesquisa. Além

desses dois movimentos, descrevemos o percurso metodológico utilizado para a realização do estudo, assim como as operacionalizações dos objetivos específicos que foram cumpridos ao longo de nossos capítulos.

Como vimos, nossa pesquisa consistiu em análises documentais e pesquisa exploratória, na qual analisamos alguns documentos que influenciam a construção curricular das escolas, Planos de Educação e Projeto Pedagógico, e realizamos observações nas escolas para acompanhar o cotidiano dos alunos fronteiriços uruguaios. Ademais, utilizamos um questionário, fruto de outra pesquisa, para examinar a posição das gestões escolares frente ao nosso público-alvo.

O último capítulo da pesquisa apresenta as análises dos documentos que nos propomos investigar, além de descrever as observações e discutir as respostas dadas nos questionários. Durante todas as análises ressaltamos questões que nos mostram os objetivos da educação municipal e como determinadas questões que envolvem as diferenças, diversidade, culturas, saberes e experiências são tratadas e, consequentemente, como são reproduzidas nos currículos.

Como forma de nos aprofundarmos nas discussões propostas, de respondermos a nossa questão de pesquisa e de alcançarmos o nosso objetivo geral, reservamos uma última seção do quinto capítulo para o cruzamento dos dados coletados e, assim, lograrmos estreitar nosso entendimento sobre os currículos das escolas municipais de Jaguarão. Com o enlace dos dados vemos que os currículos não preveem a presença e a permanência dos alunos fronteiriços uruguaios nas escolas municipais investigadas, pois, conforme as análises, esses estudantes são identificados no cotidiano escolar como brasileiros.

Referente aos currículos, eles seguem uma tendência intercultural funcional, reconhecem a diversidade e os sujeitos *outros* que são evidenciados nos documentos e Leis, entretanto, no caso dos fronteiriços uruguaios que são invisibilizados, o currículo os deixa à margem. Devido às questões coloniais que envolvem o campo educacional jaguarense, atrelamos aos fronteiriços uruguaios a denominação *outros* dos *outros,* pois os alunos considerados *outros* na posição de intermediários do poder os inferiorizam devido à sua cultura, língua e hábitos.

Com base nos resultados da pesquisa, propomos a construção de um projeto curricular intercultural crítico, no qual, para além de se discutir uma dimensão curricular que amplie as relações culturais, as subjetividades e os conhecimentos de mundo, se possa refletir sobre um projeto intercultural crítico que, atrelado a uma

pedagogia decolonial, possa ser contra hegemônico e se estruture de uma forma multiétnica, intergeracional, tendo em vista, também, as questões de gênero, as lutas e resistências dos povos, historicamente, subalternizados e silenciados, além de refletir sobre desenvolvimento de novos contextos nacionais, internacionais e regionais (WALSH, 2012). Por fim, vimos que embora os alunos fronteiriços uruguaios estejam nas escolas e a sua existência seja suprimida, eles estão presentes na história, no cotidiano jaguarense e nas escolas, criando ações propositivas e marcas de resistência, sobretudo através da língua.

Com o encerramento dessa pesquisa, ainda que não seja definitivo, podemos afirmar que os currículos das escolas não preveem a presença e a permanência dos sujeitos fronteiriços uruguaios. Nas escolas de Jaguarão, diferente do que acontece no cotidiano, a fronteira é pouco lembrada uma vez que os parâmetros da colonialidade recobrem o contexto sociocultural da cidade, por conseguinte, o que nos cabe é contribuir, de maneira modesta para a compreensão de que, em alguma medida, não só os alunos fronteiriços uruguaios, os *outros* dos *outros,* são atingidos, mas também os *outros* que embora se coloquem acima dos fronteiriços por conta da sua nacionalidade/língua, ainda não refletem tudo aquilo que o dominante constitui e institui sobre suas vidas.

Ao longo desse processo, lacunas podem não ter sido seladas. As deixamos, ainda que não intencionalmente, porque assim como as fronteiras há diversos pontos que podemos ultrapassar, ainda que o trajeto principal esteja cercado. Para encerrar, lembrando da trajetória percorrida, afirmamos:

Nosotro semo la frontera
más que cualqué río
más, mucho más
que cualquier puente. (SEVERO, 2010).

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAGNO, M. **Nada na Língua é Por Acaso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAIRROS DE JAGUARÃO. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sigwebjaguarao/organizacao-urbana/bairros/>. Acesso em: 17 jan. 2019.

BEHARES, L. Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza. In: BROVETTO, C; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (Comp.). **Portugués del Uruguay y Educación Bilíngüe**. Montevideo: ANEP, 2007. p. 99-171.

BENJAMIM, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, C. M. **O Negro e Descendentes na Sociedade do Rio Grande do Sul (1635 – 1975)**. Porto Alegre: Grafosul, 1976.

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL R. Introdução: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: _____. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2018, p. 09-26.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **O Bazar Global e o Clube dos Cavaleiros Ingleses**: textos seletos. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais.** 2010. 244f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Proto Editora, 1994.

BOM, M. B. Perfis dos Escravizados: escravidão em Jaguarão na segunda metade do século XIX. In: 8º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional. Porto Alegre. **Anais do 8º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

BRASIL. Lei Nº 6.815, de 19 de Ago. de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Republicada pela determinação do Artigo 11 da Lei Nº 6.964, de 9 de dez. de 1981. **Diário Oficial da União,** República Federativa do Brasil, Brasília, 20 ago. 1980.

_____. Lei Nº 13.445, de 24 de mai. 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União,** República Federativa do Brasil, Brasília, 24 mai. 2017.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. Decreto N° 5.105, de 14 de Jun. de 2004. Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios. **Diário Oficial da União,** República Federativa do Brasil, Brasília, 15 jun. 2004.

_____. Ministério da Educação. **O Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Brasília, 2014.

_____. **Nova Lei de Migração é Sancionada com Vetos**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/05/25/nova-lei-de-migracao-e-sancionada-com-vetos/tablet>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. Proteção das Fronteiras. Disponível em: <https://www.defesa.gov.br/exercicios-e-operacoes/protecao-das-fronteiras>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. Lista de Municípios situados na fronteira por Estado. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/Acesso/convenios/anexos/anexo-vii-lista-municipios-faixa-de-fronteira.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. Presidência da República. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto de Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal,** 1988.

_____. **Carteira de Registro Nacional Migratório**. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/cedula-de-identidade-de-estrangeiro>. Acesso em: 15 nov. 2018.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 jan. 2003.

_____. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008.

_____. Cursos de Licenciatura Elevam Autoestima e Fortalecem a Cultura das Populações Indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892>. Acesso em: 04 jan. 2020.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 ago. 2012.

_____. **Escola de Fronteira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMARGO, L. M. **Fronteiras e Atravessamentos Éticos e Morais da Cultura Brasileira em Ambientes Escolares**: estudo de caso do *ethos* nacional em uma região de fronteira amazônica. 2016. 174f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 2006.

CANDAU, V. M. F. **Educação Intercultural na América Latina**: tensões atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARATTI, J. M. Comprando e Vendendo Escravos Fronteira: uma possibilidade de análise a partir de escrituras públicas de compra e venda (Jaguarão, 1860-1880). In: IX Encontro Estadual de História, ANPUH-RS: Vestígios do Passado. Porto Alegre. **Anais do IX Encontro Estadual de História, ANPUH-RS: Vestígios do Passado**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2008.

CARVALHO, A. M. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. **Pro-posições**. Campinas, vol.21, nº 3, set./dez., 2010.

CASTRO-GÓMES, S. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CITOLIN, C. B. **Eu Falo, *Tu Hablas*, Nós Ensinamos e Aprendemos Juntos**: aulas de língua em cursos binacionais. 2013. 192f. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação, Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

COTA, M. das G. **O processo de escolarização dos Guarani no Espírito Santo**. 2008, 302f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

COUTO, R. C. **O Currículo como Produtor de Identidade e de Diferença:** efeitos na fronteira Brasil-Uruguay. 2012. 206f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

COUTO, R. C.; MARINS, I. M.; DOMINGO, L. C. Programa Escolas insterculturais de Fronteira: caminhos traçados. In: DORNELLES, C. et al. (Orgs.). **Interculturalidade e Experiências Docentes**. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015.

CRUZ, S.; NETO, J. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 50, p 385-499, maio/ago. 2012.

DA HORA, D. **Sociolinguística**. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/clv/images/docs/modulos/p8/p8_2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2019.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em Busca de Metodologias Investigativas com as Crianças e suas Culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DOMINGO, J. C. Outras Escolas, Outra Educação, Outra Forma de Pensar o Currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 459-477.

DORNELLES, C. et al. (Orgs.). **Interculturalidade e Experiências Docentes**. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015.

ESTADÃO. **Cidadãos que Vivem na Fronteira Brasil-Uruguai serão Legalizados**. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,cidadaos-que-vivem-na-fronteira-brasil-uruguai-serao-legalizados,20040415p35491>. Acesso em: 18 jan. 2019.

EXAME**. A Nova Globalização Negra: conexões das diásporas e países africanos**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/a-nova-globalizacao-negra-conexoes-das-diasporas-e-paises-africanos/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

EXTRA CLASSE. **Os Nove Problemas Ambientais que Ameaçam a Saúde do RS**. Disponível em: < https://www.extraclasse.org.br/opiniao/colunistas/2019/03/os-nove-problemas-ambientais-que-ameacam-a-saude-do-rs/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Editora EDUFBA, 2015.

_____. Os Condenados da Terra. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FERREIRA, M. S. **A Rima na Escola, o Verso na História**. São Paulo: Boitempo, 2012.

FONSECA, C. **Família, Fofoca e Honra**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do sul, 2000.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública.** Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/atividades/anuario/>. Acesso em: 02 dez. 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FRANCO, S. da C. **Origens de Jaguarão**. Caxias do Sul: Editora UFCS, 1980.

_____. **Gente e Coisas da Fronteira Sul**: ensaios históricos. Porto Alegre: Sulina, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. 5 a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, J. R. B. **Os Índios no Século XXI**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2012/os-indios-do-seculo-xxi>. Acesso em: 01 fev. 2019.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GASPARELLO, V. M. **A pedagogia da Democracia de Paulo Freire**. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMÉZ, A. I. P. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Artmed, 1990, 13-26

_____. A Aprendizagem Escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Artmed, 1998, p. 53-66.

GOUSSINSKY, E. **Brasil é Líder Disparado no Genocídio de Índios na América Latina**. Disponível em: < https://noticias.r7.com/prisma/nosso-mundo/brasil-e-lider-disparado-no-genocidio-de-indios-na-america-latina-24042018>. Acesso em 29 jan. 2019.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**. v.31, n.1, jan./abr. 2016.

GUIMARÃES, A. S. A. Como Trabalhar com “Raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUZMÁN, B. R. **Colonialidade, Interculturalidade e Educação: desdobramentos na relação do povo Mapuche e o Estado do Chile**. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HAESBAERT, R. C. Da Desterritorialização à Multirritorialidade. In: **Congresso de Geógrafos da América Latina**, 5. São Paulo. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo: USP, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora**: identidades emediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

HEIMBACH, N. **Cultura Regional e o Ensino da Arte**: caminho para uma prática intercultural? estudo de caso: Escola Municipal Sulivan Silvestre de Oliveira - Tumune Kalivono “Criança do Futuro”. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Capo Grande, 2008.

IBGE. **Jaguarão**: panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Lista de Classes Sociais**. Disponível em: <http://www.datosmarketing.com.br/listas-detalhes-classes-sociais.asp>. Acesso em: 20 nov. 2019.

JACCOUD, L. de B.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JAGUARÃO. Lei Nº 6.151, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. **Lei Municipal,** Prefeitura Municipal de Jaguarão, Jaguarão, 25 jun. 2015.

_____. **Mapas do Município**. Disponível em: <https://www.jaguarao.rs.gov.br/?page_id=319>. Acesso em: 15 jan. 2019.

JOSGRILBERT, A. V. **Escolarização na Fronteira Brasil Paraguai:** 1901-1927. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

KOHL, M. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento**: Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?: reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: CASTRO-GOMÉS (Org.). **La Reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000.

_____. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEOTTA, A.; FERREIRA, G. O. M. **Livro na Rua**. Brasília: Thesaurus Editora, 2011.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, A. P. **As Lutas, os Bailes, as Retomadas:** reconhecimento, identidades e cultura no processo de patromonialização do clube social negro 24 de Agosto (Jaguarão-RS). 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

LIMA, A. da G. **O legado da Escravidão no Patrimônio Cultural Jaguarense (1802-1888)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Memória Social de Patrimônio Cultural), Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

LINERA, A. G. Democracia Liberal VS. Democracia Comunitaria. In: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. p. 51-58.

LUQUE, C. M. **O Currículo do EnsIno da Língua Espanhola nas Zonas de Fronteira e as Variantes Linguísticas**: um estudo descritivocomparativo das escolas estaduais de Rondônia. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

MALDONADO-TORRES, N. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p.396-443.

MARTINS, R. D. **A ocupação do espaço na fronteira Brasil-Uruguay**: a construção da cidade de Jaguarão. 2002. 295f. Tese (Tese em Arquitetura), Escola Técnica Superior de Arquitetura, Universidade Politécnica de Catalunha, Barcelona 2002.

MARTINS, A. A. **A Representação Discursiva Da Irmandade Na Fronteira Jaguarão/Rio Branco**: um (des)encontro de vozes. 2012. 218f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica de Pelotas, 2012.

MAZZEI, E. **Fronteras que nos unen y límites que nos separan**. Uruguay: Imprenta CBA, 2012.

MAZZEI, E.; SOUZA, M. de. **La Frontera en Cifras**. Melo Departamento de Cerro Largo: Imprensa CBA, 2012.

MELLO, G. de (org.). Escola Nova: tecnicismo e educação compensatória. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1986.

MENDOZA, L. Julio C. **O CURRÍCULO DO ENSÍNO DA LINGUA ESPANHOLA NA ZONA DE FRONTEIRA**: inquietações e necessidades – um estudo em escolas estaduais de Rondônia. 2012. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MIGNOLO, W. D. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. un manifiesto. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. El Pensamiento Des-colonial, Desprendimiento y Apertra: un manifesto. In: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. p. 59-88.

_____. **Outro Caminho para a Democracia**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1005200610.htm>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF,** n. 34, p. 287-324, 2008.

MOI, F. de P. F. **Direito e Justiça durante o Reinado dos Reis Católicos**: análise à luz das ordenanzas reales de castilla. 2016. 127f. Tese (Tese em História), Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

MORAES, E. V. **Narrativas de Cotidianos**: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

MONSTESQUIEU, C. de S. **O Espírito das Leis**. São Paulo: Martins Fontes,2000.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, M. Diversidade Cultural e Democracia: breve reflexão sobre os desafios da pluralidade. **Textos e Contextos**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 29-38, 2005.

MOZILLO, I. de M. **Traição Linguística e Lealdade Cultural**: a alternância de código no discurso bilíngue. 1997. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1997.

MUYOLEMA, A. De la 'Cuestión Indígena' a lo 'Indígena' como Cuestionamiento: hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje. In: RODRÍGUEZ, I. **Convergencia de tiempos. Estudios subalternos**: contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad. Amsterdam: Rodopi, 2001, p. 365-380.

NEUTZLING. S. R. et. al. **Dossiê de Tombamento**: conjunto histórico e paisagístico de Jaguarão-RS. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2010.

NOVELLI, P. G. A Sala de Aula como Espaço de Comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, ago, 1997.

O ATLAS. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas_/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

OURIQUE, M. H; CARDOZO, R. Alienigenas em Escolas de Fronteira Gêmea: práticas curriculares em questão. **Exitus**. 2020. No Prelo.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PARASKEVA, J. M.; SUSSEKIND, M. L. Contra a cegueira epistemológica nos rumos da teoria curricular itinerante. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

PARO, V. H. **Por Dentro da Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Qualidade do Ensino:** contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação como Exercício do Poder**: crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIZINI, A. M. L. **Escola do Campo em Comunidades de Fronteiras**. 2016. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PEREIRA, J. P. **Espacialização do Uso de Agrotóxicos por Região de Saúde do RS**. 2014. 121f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PERONI, V. M. V. Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação. In: **Reunião Cientifica da ANPED**: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, Curitiba, 2015.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da Diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

QEDU. **Jaguarão**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/579-jaguarao/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2017>. Acesso em: 10 jan. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indigena**, Perú, nº 13, p. 11-20. 1992.

_____. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 73 – 118.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 117 – 142.

_____. ¿Bien Vivir?: entre el ‘desarrolloy la des/colinialidad del poder. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y Horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RABUSKE, A. S. **“Aluno Problema”**: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. 2006. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RAMIREZ, A. S.; FERNANDES, E. A. A. Proyecto Escuela de Frontera Brembatti Calvoso/Brasil y Escuela nº 290 Defensores del Chaco/Paraguay. In: PEREIRA, M. C. (org.). **Bilinguismo**: discurso e política linguística. Cuiabá: editora De Liz, Universidade federal da Grande Dourados, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Administração e dos Recursos Humanos. Departamento de Arquivo Público. **Documentos da Escravidão:** catálogo seletivo de cartas de liberdade acervo dos tabelionatos do interior do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CORAG, 2006.

_____. Lei Estadual nº Lei nº14.705, de 25 de junho de 2015, institui o Plano Estadual de Educação – PEE −, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE −, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 25 Jun. 2015.

RODRIGUEZ, J. B. M. O Currículo como Espaço de Participação: a democracia escolar é possível?. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

Rona, J. P. **El Dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay**. Montevidéu: Librería Adolfo Lunardi. 1965.

RÜDIGER, S. Colonização e Propriedade de Terras no Rio Grande do Sul: século XVIII. In: **Cadernos do Rio Grande**, Porto Alegre, n. 3, p. 01-116, julho, 1965.

RUIZ, J. M. R. **Teoría del Curriculum:** diseño y desarrollo curricular. Madrid: Editorial Universitas, 1996.

SACRISTÁN, J. G. O que significa Currículo?. In: _____. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo: Artmed, 1998, 119-148.

SANTOMÉ, J. T. **Multiculturalismo Anti-Racista**. Porto: Profedições. 2008.

_____. Alienígenas de sala de aula; In: SILVA, T. T. DA. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23 – 72.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHLEE, A. G. **Contos de Verdade**. Porto Alegre: Ardotempo, 2011.

_____. **Uma Terra Só.** Porto Alegre: Ardotempo, 2011.

SEVERO, F. **Noite nu norte**.Montevideo: Rumbo, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____ (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. p. 190-207.

_____. Os Novos Mapas Culturais e Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, C. A Educação e a Pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, p. 37-49. 2003.

SOUZA, R. C. **Direitos Humanos na educação:** um estudo em escolas da fronteira Brasil / Uruguai. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

SPINASSÉ, K. P. Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os Falantes de Línguas Alóctones Minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Coningentia.** V. 1, n. 6, nov. 2006.

STRECK, D. R. A educação popular e a (re)construção do A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?. **Revista Brasileira de Educação,** V. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A Motivação em Sala da Aula**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2015.

TONON, L. A. K. **Um Olhar sobre a Observação na Sala de Aula:** por um ensino reflexivo. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Departamento de Linguística Aplicada e Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Especialização em Culturas, *Cidades* e *Fronteiras***. *Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/especializacaoculturascidadesfronteiras/o-curso/>. Acesso em: 15 dez. 2019.*

VASCONSELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17 ed. São Paulo: Libertad Editoria, 2007.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: educação superior. Campinas: Papirus, 2004.

VASCONSELLOS, L. M. de. **Interculturalidade**. Disponível em: < cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

VAZ, C. P. **Educação de Surdos na Fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)**. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. p. 17-50.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas decoloniales de nuestra época. Quito: Abya Yala, 2009.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad Crítica**. Bolívia: Instituto Internacional de Integración del Convênio Andrés Bello, 2009a.

_____. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan./jun., 2005.

_____. Interculturalidad y (De)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

_____. Hacia una comprensión de la interculturalidad. En interculturalidad crítica y (de) colonialidad. **Ensayos desde la Abya Y**ala. Quito: Ediciones Abya Yala, 2012a.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZENTELLA, A. C. **Growing up bilingual**. Oxford: Blackwell, 1997.