



IDENTIDADE E CULTURAS EM ESCOLAS DE FRONTEIRA: NOS DISCURSOS, O CURRÍCULO TURÍSTICO

Regina Célia do Couto – UFPel/ UNIPAMPA

Resumo: Nesse artigo compartilhamos resultados das investigações realizadas no Dourado em Educação. Problematizamos a constituição das identidades na fronteira sul do Brasil com o Uruguai, nas cidades de Jaguarão do lado brasileiro e Rio Branco no Uruguai. Analisamos como o discurso da e sobre a cultura, via currículos, constitui as identidades culturais nessa região. Nossa opção foi analisar os currículos como discursos pedagógicos que contribuem para criar identidades. Desta forma, realizamos entrevistas com professoras das escolas públicas das referidas cidades e as identificamos como docentes brasileiras (BR) e uruguaias (UY). A análise do discurso, numa perspectiva foucaultiana, principalmente a obra *Arqueologia do Saber* (2002), orientou nossas leituras e interpretações, e se centra nos currículos como discursos que constituem os objetos de que falam. Dialogamos ainda com autores como Hall (2000, 2003, 2006), Woodward (2000) para pensar sobre identidade e diferença, e Torres Santomé (2011), para nos auxiliar na análise dos currículos.

Palavras chaves: discurso, identidade, currículo

1- Identidades e discursos: uma introdução teórica

Temos trabalhado com a ideia de que a cultura exerce um papel central nas transformações da vida local e cotidiana nas regiões de fronteira e é também um campo simbólico e discursivo, acentuado por disputas. É fato que a compreensão das identidades também passa pela compreensão das culturas, neste sentido vale a pena perguntar, ao modo de Hall (2006), é o que a cultura faz, como faz e não apenas o que ela é. Por esse viés chegamos à noção de identidade. A concepção de identidade com a qual compartilhamos é aquela que defende que estas estão sempre em transformação, pois é fragmentada e fraturada, isso significa dizer que são móveis, cambiáveis e tem contextos históricos específicos, são construídas por meio de discursos, práticas e posições opostas mas que por vezes se atravessam (HALL, 2003, p. 112).

A identidade é um conceito estratégico e posicional. Não há nesta acepção, como sublinha Hall (2000, p. 108), um núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Tampouco há que se pensar com relação à identidade cultural, por exemplo, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus” que remonta a histórias de ancestralidades comuns. Também não

pode ser possível aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, o mesmo, idêntico a si mesmo. Em outras palavras, a identidade nunca está pronta, não há como detectar seu ponto de origem, tão pouco sua essencialidade. E assim mesmo, as pessoas, nós, temos múltiplas identidades. Cada pessoa assume, segundo os contextos nos quais se movem, várias identidades. Algumas vezes o que nos mobiliza é a nacionalidade, em outras o gênero, ou a classe social, ou a religião, ou a profissão, etc. Entendemos identidade, não como algo dado, mas dinamicamente produzido, permeado por efeitos variados constituída num processo nunca fixo e com historicidade particular. Como, aliás, vem sendo discutido pelos Estudos Culturais e Pós-Estruturalismo.

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

Por meio dos discursos curriculares, as culturas nos dão forma, estão intrinsecamente relacionadas à formação das identidades e diferenças. O currículo é produto cultural, fruto de negociações, conflitos imbricados em relações de poder. “O currículo – tal como o conhecimento e a cultura não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 2002, p. 16). Nas instituições escolares, nos conhecimentos que selecionamos para ensinar, nos livros, nos temas, todas essas ações implicam poder. O poder de escolher isso ou aquilo. Quando passamos a tentar compreendê-los, os textos oficiais e não oficiais, nas suas tramas e complexidades, o que excluem, o que alteram, as condições nas quais aparecem, estamos tratando-os como discursos. Essa forma de ver e analisar os currículos, como ensina Foucault (2002), significa tratá-los como discursos que constituem os objetos de que falam.

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

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

dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Essa forma de colocar o enunciado evidencia sua irrupção histórica, suas condições de existência. Tomamos como base uma formação discursiva, que ao modo de Foucault (2002), constitui um conjunto de enunciados pertencente a um mesmo sistema de regras, determinado historicamente, que pode ou não pertencer ao mesmo campo discursivo. Esta formação foi identificada a partir das entrevistas realizadas com as docentes brasileiras e uruguaias e caracterizam estes discursos pedagógicos: a identidade cultural vista como diversidade e diferença cultural e perpassando essa formação, a identidade como diferença e a diferença como identidade.

Que tem os discursos curriculares pedagógicos a nos dizer a partir dessa formação? Identificamos dispersos nas falas das docentes das series iniciais do BR e UY pelos diferentes domínios (geografia, história, línguas – português e espanhol –, artes) vários enunciados possíveis, nesse primeiro momento, trataremos daqueles cuja unidade e dispersão, se multiplicam na e a partir da formação discursiva identidade cultural. O enunciado não é apenas uma verbalização, como nos diz Veiga - Neto (2003, 113), “sujeita a regras gramáticas. (...) Um horário, uma fotografia ou um mapa podem ser enunciados, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos.”

Cabe ressaltar que o discurso das professoras é produto, efeito de outros discursos. Entendemos, como propõe Foucault (1992, p. 306) em *As Palavras e as Coisas*, ao se referir ao discurso pedagógico, que o sujeito pedagógico “está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle,” como a escola, por exemplo e o currículo é uma opção cultural, como afirma G. Sacristán (1998, p. 35), um projeto seletivo de cultura que determinado grupo escolhe o que deve ou não ser incluído.

Todo discurso está em relação a outros, vão se dispersando em outros e reaparecem em outros. Dessa forma, exercemos uma atividade de leitura e releitura observando os princípios de correspondência, transversalidade, complementaridade e regularidade que caracterizam os enunciados. Tomamos como base, que para fazer esse exercício de individualização e caracterização, é necessário aglutinar na heterogeneidade discursiva que é própria do trabalho arqueológico, os enunciados. Podemos assim dizer, citando Foucault (2002, p. 135) que “a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação

discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa”.

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

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

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

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

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

A ideia de cultura com a qual temos afinidade é aquela que se ocupa muito mais em saber não o que é a cultura, mas o que ela faz. No entanto, o que cada docente pensa sobre cultura delinea suas ações no campo pedagógico e contribui para formar identidades. Perguntamos às professoras das séries iniciais no Brasil (Jaguarão/RS) e Uruguai (Rio Branco) questões relacionadas à educação, cultura e integração entre estes países. Em diferentes questões identificamos os enunciados e fizemos correlações.

Como podemos constatar a ideia de cultura perpassa os enunciados a seguir, as professoras a relacionam com aspectos como os costumes e, exemplificam, citando a culinária, as bebidas, as roupas, dentre outros.

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

A professora, que leciona no Uruguai, relata sua perplexidade diante do fato de suas alunas usarem determinadas roupas e calçados, principalmente na época do carnaval, semelhantes ao que se costuma usar Brasil. Nas palavras da professora: “Sí, las costumbres que tienen. (...) Las ropas, (...) como que me chocaba cómo se vestían. Pero ¿cómo se pueden poner esas ropas para venir a la escuela?”

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

Estes discursos, nos apoiando em Torres Santomé (2008, 2011), têm um efeito turístico, á parte, uma vez que a cultura, ou os elementos culturais, que fundamentam essas práticas e fazem funcionar o currículo, são vistos como contribuições esporádicas, banais. Não há estudos que busquem conhecer e compreender esses costumes. Há conexões, fluxos culturais entre o BR e UY? Concordamos que sim. Entretanto, nesses enunciados se resumem em usos e costumes. Um currículo de turistas, como demonstra Torres Santomé (2011, p. 254), é similar á maioria das pessoas que fazem turismo, uma vez que não aprofundam sobre as diferentes realidades culturais que vêm e vivenciam, se detém nas danças, nas festas, nas comidas típicas, por exemplo. Acentuam-se dessa maneira a trivialização do cultural, sua infantilização e a reprodução dos prejuízos, como ensina o autor.

Outra questão é que sendo turístico, não há compromissos, simplesmente trabalhamos os conteúdos culturais quando são solicitados por um evento que está acontecendo naquele momento, ou quando os programas de ensino, as políticas oficiais, através desses programas, assim o prescrevem; de outra forma, constatamos que há pontos de encontro, fluxos culturais e não incorporamos esses temas nos nossos currículos, nas nossas discussões. Como sublinha Torres Santomé (2011) criamos “El día de”, uma metodologia que geralmente contempla o que falta aos currículos oficiais, livros didáticos, como o dia das letras gallegas – os idiomas oprimidos – por exemplo, e acabamos por banalizar as culturas, as lutas, os racismos, até porque, como destaca o autor, as escolas costumam levar esses dias mais frouxos e os conteúdos muitas vezes ou quase sempre não fazem parte das avaliações, o que sinaliza uma

irrelevância dos estudos sobre esses temas. O resultado disso é uma desconexão com a realidade cultural da qual o alunado faz parte e no resto do ano estas situações permanecem silenciadas. Há uma prática discursiva da cultura como trivial e restrita a costumes, por conseguinte um currículo de turista.

A cultura como diversidade é evidenciada em algumas falas quando perguntamos sobre a América Latina e educação, integração entre Brasil e Uruguai e história local. A diversidade, aqui como diferença e mescla de culturas, também é um problema. A professora vê as culturas como mesclas – as culturas do Brasil e do Uruguai se misturam, formam algo que não é de Jaguarão, (BR) tão pouco é do Rio Branco (UY) – mas ao mesmo tempo, também as separam, evidenciando diferenças entre estes dois espaços e também de Rio Branco com o restante do Uruguai.

El carnaval que nosotros vivimos en Melo (Capital departamental) es totalmente diferente al Carnaval de Río Branco. (...) No tiene nada que ver tríos eléctricos, samba. Nosotros en Melo es un desfile, con candombe. Acá no tienen candombe, es muy poquito tal vez si no lo tienen, porque ellos tienen la mezcla de Yaguarón, de Brasil, adentro. (UY)

No discurso falo e sou falado, dessa forma no enunciado que acabamos de citar, a diversidade cultural é entendida por meio da diferença. Para a professora, o diverso se constitui como um problema. Os elementos dos quais ela se apropria para explicar essas diversidades, essas diferenças, são critérios de diferenciações culturais. No Brasil, o carnaval é construído discursivamente principalmente pela mídia, como representante, expressão máxima da cultura nacional, os efeitos disso, a professora os têm claros, pois ao falar das diferenças culturais, o que mais lhe chamou a atenção foram os festejos carnavalescos. O carnaval como símbolo da cultura brasileira, aqui é um dos elementos discursivos que forma as diferenças culturais. Mas ao mesmo tempo, a professora demonstra que esse símbolo borra a fronteira, na medida em que há mescla, entrecruzamento. Como acentua Hall (2006), as culturas nunca foram um ponto de apego estável, elas transgridem, ultrapassam os limites do nacional, especialmente as culturas nacionais.

Por outro lado, nessa fronteira, temos culturas em movimento, em contato, ou melhor, fluxos culturais, quando a professora nos diz sobre *a mescla*, o carnaval do Brasil, e como ele penetra em Rio Branco (UY), são culturas vivenciadas pelos alunos, latentes e os currículos não as levam em consideração. A diversidade do alunado atual, diz Torres Santomé (2011, p. 212), “não se encaixa nas instituições escolares pensadas para uniformizar e para impor um cânon cultural, que poucas pessoas questionam.” Sensibilizar, esforçar para uma política da diferença sem arbitrariedades e imposições, mas fundamentalmente negociada. No entanto, de

acordo com Morin (2002, p. 16), há que se esforçar, também para reformar o ensino e o problema vai muito além de esforços, trata-se de abertura e não de isolamento, de substituir unidade por diversidade, singularidade, por multiplicidade de suturar saberes. Nas próprias palavras do autor: “A tradição do pensamento que forma o ideário das escolas elementares ordena que se reduza o complexo ao simples, que se separe o que está ligado, que se unifique o que é múltiplo, que se eliminem tudo aquilo que traz desordens ou contradições para nosso entendimento.”

A professora do Brasil, também nos relatou seu desconforto em trabalhar com a diversidade e sinalizou que seus alunos têm uma visão estreita da realidade e nisso reside uma das dificuldades. “Eu particularmente acho que é bem complicado, é muita diversidade! E as crianças que atendemos não têm esse alcance dessa diversidade.”

Baseando-nos em Foucault (2002), entendemos que os discursos não somente formam os objetos de que falam, mas o constituem, produz saberes, dessa maneira na prática discursiva curricular, sobre as relações das culturas entre Brasil e Uruguai, o diverso é impeditivo e constitutivo, concomitantemente, dessas culturas. Isso demonstra que as diferenças entre as culturas são muitas e, portanto de difícil alcance e assimilação - uma política de assimilação também não garante que diferentes grupos coletivos sejam escutados em suas diferenças culturais, sociais, políticas econômicas.

Por outro lado, a ideia de diversidade nos soa como uma dificuldade de tratar com a diferença cultural, ou como sublinha Bhabha (2007), uma forma de contenção dessa diferença, o que particularmente está evidenciado no enunciado citado acima. Nós podemos aludir, a partir do enunciado, que os alunos não são capazes de conhecerem, conviverem e integrarem-se com as diferenças culturais que existem entre povos, lugares, pessoas. Cremos que essa postura não sinaliza uma educação que encoraje os alunos dessas escolas a tratar com a diversidade cultural própria dos espaços educativos. Não se trata apenas de constatar que há uma diversidade nas culturas, mas o reconhecimento da diversidade precisa ser compreendido a partir das diferenças culturais.

Boaventura S. Santos (2001), ao defender um multiculturalismo emancipatório, trabalha com o sentido de tradução e articulação das diferenças onde as diversidades de vozes dos diferentes grupos estejam presentes. Torres Santomé (2008) ao discutir o multiculturalismo cosmopolita, afirma que todos deveriam considerar as distintas culturas como um recurso, inclusive a sua própria, para ser livremente usada. Considerar a diversidade, admitir que esta seja constitutiva das culturas, garantir que esteja presente, promover debates, é pensar em outras formas de transformar as relações dentro do espaço

curricular e fora dele também. Aprendemos com Sacristán (1995) que o debate urgente, porque vivemos em uma sociedade democrática, é sobre as opções culturais e os professores têm papel fundamental nele.

Tentar fixar a cultura diluindo-a em diversidade, apenas comparativa ou como mera constatação, não nos leva a questionarmos como as culturais são construídas e podemos incidir no essencialismo das mesmas. De acordo com Silva, (2001) a visão essencializada de cultura e que habita, ganha corpus nos currículos não considera as relações de poder que aí estão imbricadas. A visão de cultura predominante nos currículos é fundamentalmente estática o que significa dizer: a cultura é mais produto que criação, e cabe transmiti-la. Ou o que ainda pior, mas compõe o mesmo jogo discursivo curricular, sobreposições de culturas, dito de outra forma, exclui-se algumas e se inclui outras. O fato é que esse processo de inclusão e exclusão favorece um grupo, uma coletividade e outros não.

A identidade cultural, como a cultura, nunca é fixa, todas estão em transformação. A identidade cultural delineada nesses discursos tenta adsorver a ideia de cultura e esta por sua vez, a identidade cultural. Na perspectiva liberal da diversidade, diz Silva (2001, p. 73), “a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas.” A diversidade é mera constatação, é celebrativa, inclusive, descartando-se que entre as diferentes culturas há relações de poder e que nesse jogo se incluem umas e se negam outras, esses binarismos (inferioridade e superioridade, alta e baixa cultura), que ainda não foram totalmente superados no âmbito escolar. Se prestarmos atenção, as relações entre as culturas nunca foram de equidade, há posições e oposições; há culturas que são vistas como subalternas e tratá-las assim, nessa instância de poder (o currículo), implica difundir valores de superioridade e inferioridade, de marcar as diferenças. Mas há que se ressaltar, que esses binarismos na atualidade, segundo Canclini (2008), são desafiados pelas variabilidades de pertença, que o fenômeno da diáspora tem produzido, através de migrações e imigrações voluntárias ou não.

A prática prescreve e ao prescrever ela faz coisas. Isso significa dizer que a ideia de cultura molda a identidade cultural nessa fronteira. A identidade cultural está em relação à diversidade e à diferença cultural. Nessa medida a formação discursiva *identidade cultural vista como diversidade e diferença cultural*, evidenciam componentes que a supõe e a atualiza, compondo e recompondo essa formação, ao mesmo tempo se dispersando e povoando o discurso curricular pedagógico como produtor da diferença cultural. Por outro lado, essas práticas discursivas modelam a cultura como turística, o que nos faz afirmar que o currículo também é portador dessas características e contradições.

2- Referências:

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Trad. Myrian Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. 395 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 2002. (<http://www.mec.gov.br>)
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4 ed. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo. 2008.
- FOUCAULT, M. *Análise do discurso*. São Paulo: Loyola, 2009.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 6 ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 2002. P. 131.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2006.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8 d. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 112.
- HALL, S. Quem Precisa de identidade? In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 108.
- Ley. N. 18.437. 12 de diciembre de 2008. *Ley General de Educación*, Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, 2008. Disponível: <http://www.leyeducacion.mec.gub.uy>.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. A cultura, o currículo e a prática escolar. In: SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-53.
- SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz T. da & MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.
- SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001. 120 p.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 156 p.
- SOUZA SANTOS, B. Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.26, n.1, jan/jul, p. 13-32, 2001.
- TORRES SANTOMÉ, J. *La Justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 2011. 311 p.

TORRES SANTOMÉ, J. *Multiculturalismo Anti-Racista*. Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições. 2008.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.