

OS OUTROS DOS OUTROS: REFLEXÕES A CERCA DE UM OLHAR CONTRA-DISCRIMINATÓRIO PARA AS ESCOLAS DE FRONTEIRA

THE OTHERS OF THE OTHERS: REFLECTIONS ON A COUNTER-DISCRIMINATORY APPROACH TO BORDER SCHOOLS

Renan Cardozo Gomes da Silva¹

Georgina Helena Lima Nunes²

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais de Jaguarão/RS. De acordo com as legislações vigentes, em cidades de fronteira gêmea, fronteiriços uruguaios, amparados pela Lei 13.445, de 24 de maio de 2017, são autorizados a estudar e trabalhar no país limítrofe. Ao longo do texto a fronteira entre Jaguarão e Rio Branco será vista como um local de encontros e desencontros que, embora seja vista como um território plural, a cultura nacional brasileira, em determinados espaços, padroniza e classifica determinados grupos como Outros, aqueles que não seguem os padrões sociais estabelecidos ou que pertencem a classes sociais, raças, culturas e etnias, tidas como inferiores. Metodologicamente adotamos uma perspectiva de estudo de caso, no qual, em um primeiro momento, analisaremos os documentos que regem a educação municipal de Jaguarão, através do seu Plano Municipal de Educação, em um segundo momento, apresentaremos algumas observações realizadas em três escolas municipais de Jaguarão e, em um terceiro momento, analisaremos tais observações, a fim de problematizar a relação entre brasileiros e fronteiriços uruguaios no contexto escolar. Por fim, analisar as escolas municipais de Jaguarão e olhar para os fronteiriços uruguaios enquanto sujeitos Outros dos Outros, abriu caminhos para pensarmos nas diferentes posições que ocupamos na sociedade e que estas não são fixas.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira. Escola. Cultura. Colonialidade. Diferença.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationship between Brazilian and Uruguayan border students in municipal schools in Jaguarão/RS. According to current legislation, in twin border cities, Uruguayan borderers, supported by Law 13.445 of May 24, 2017, are allowed to study and work in the bordering country. Throughout the text, the border between Jaguarão and Rio Branco will be seen as a place of encounters and disagreements, which although it is seen as a plural territory, the Brazilian national culture, in certain spaces, standardizes and classifies certain groups as Others, those who do not follow the established social standards or who belong to social classes, races, cultures and ethnicities, considered inferior. Methodologically, we adopted a case study perspective, in which, in a first moment, we will analyze the documents that govern the municipal education of Jaguarão, through its Municipal Education Plan, in a second moment, we will present some observations made in three municipal schools of Jaguarão and, in a third moment, we will analyze these observations, in order to problematize the relationship between Brazilians and Uruguayan borderers in the school context. Finally, analyzing the municipal schools of Jaguarão and looking at Uruguayan borderers as subjects Others of the Others, opened ways to think about the different positions we occupy in society and that these are not fixed.

KEYWORDS: Border. School. Culture. Coloniality. Difference.

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), renancardozoo@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4131-2233>.

² Universidade Federal de Pelotas (UFPel), geohelena@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-4676-4861>.

Introdução

Ao longo de seus estudos, Mignolo (2007) afirma que a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, conceito que caracteriza uma visão ao redor do mundo que vislumbra a Europa enquanto referência econômica, social e cultural, principalmente no que tange às concepções de sociedade e de civilidade. Na América, Ásia e África, principalmente, as apropriações de terras e as imposições sobre os outros, resultaram em um regime de subordinação em relação aos nativos, como também de conflitos entre as coroas portuguesa e espanhola, visto que, quanto maior a área dominada, maior era a representatividade do poder monárquico.

As fronteiras são resultado dos movimentos da colonização citados acima, uma vez que seus marcos divisórios indicam os limites territoriais entre países, regiões ou territórios. Atualmente, de acordo com Cruz (2023), o Brasil possui cerca de 16.885,7 km de faixa fronteira com os seguintes países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela e a Guiana Francesa, uma Região Ultramarina da França. Ao longo deste trabalho trataremos da fronteira entre Brasil e Uruguai, especificamente as cidades de Jaguarão, localizada no interior do Rio Grande do Sul – Brasil, e Rio Branco, Departamento de Cerro Largo – Uruguai.

No contexto fronteiriço de Jaguarão e Rio Branco, as padronizações que visam um único modelo de sociedade, a Moderna, o qual classifica determinados grupos como Outros, aqueles que não seguem os padrões sociais estabelecidos ou que pertencem a classes sociais, raças, culturas e etnias, tidas como inferiores; utilizaremos tal nomenclatura em maiúsculo na medida em que, frente a jogos de poder, a designação passa a se constituir uma nomenclatura que evidencia as hierarquias sociais resultantes dos mesmos. Os sujeitos Outros, ao longo da sua história e vida, foram/são subalternizados e invisibilizados, uma categoria movente que, aparentemente, os leva a se encaixar na cultura do dominante, aprendendo a sua língua, costumes e etc. sem, no entanto, abandonar aquelas características que lhes são próprias, mas a atenuá-las ou escondê-las. No contexto deste artigo, consideramos como Outros, os sujeitos estrangeiros, especificamente, os fronteiriços uruguaios que vivem no Brasil ou desempenham, no país, atividades educacionais. A relação estabelecida gera, no contexto escolar, uma situação de hierarquização, o qual a presença do Outro, somada com a sua estrangeiridade, o leva a uma condição de *Outro do Outro*, questão central proposta neste artigo.

Além de considerar os espaços limítrofes múltiplos e de relações variáveis, passamos a investigar e explorar a fronteira enquanto um campo de estudo. Este texto é um recorte da dissertação de Mestrado que buscou se debruçar sobre a presença e a permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS. Logo, como recorte, o presente artigo objetiva analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais de Jaguarão/RS. Ressaltamos que a presença de fronteiriços uruguaios em escolas brasileiras é autorizada com o amparo de Lei 13.445, de 24 de maio de 2017, o qual dispõem que esses sujeitos podem residir no país com a finalidade de estudo e de trabalho.

Para alcançar o dito objetivo, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Duschatzky e Skliar (2000) que conceituam o sujeito Outro em três tipos: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de uma marca cultural e o outro como alguém a ser tolerado; Mignolo (2007) e Quijano (2005; 2014) no que se refere aos desdobramentos do conceito de colonialidade, que designa a permanência de um sistema de classificações/exclusões; Sacristán (2013; 2017) a partir das suas discussões sobre o currículo e espaços educacionais. Metodologicamente adotamos uma perspectiva de estudo de caso, no qual, em um primeiro momento, analisaremos os documentos que regem a educação municipal de Jaguarão, através do seu Plano Municipal de Educação, em um segundo momento, apresentaremos algumas observações realizadas em três escolas municipais de Jaguarão e, em um terceiro momento, analisaremos tais observações, a fim de problematizar a relação entre brasileiros e fronteiriços uruguaios no contexto escolar.

1. Contextualização: lócus da pesquisa e as suas imbricações com o espaço multicultural da escola

Jaguarão, em sua história, passou a integrar o território brasileiro devido a uma invasão de portugueses em território espanhol com vistas de expandir os domínios da sua Coroa. Essa usurpação ocorreu por volta de 1789, quando Portugal rompe com um tratado territorial com a Espanha e passa a conceder sesmarias em direção à região do Serrito, denominação dada à região sul do Rio Grande do Sul, na época, domínio espanhol e, atualmente, municípios de Jaguarão, Arroio Grande, Herval e regiões limítrofes.

Com o povoamento da região, devido às sesmarias e à expansão territorial portuguesa, conforme Franco (1980), os espanhóis tiveram o seu acampamento tomado, tendo que abandonar parte do seu território e cruzar o atual Rio Jaguarão para se instalar em uma nova localidade. Assim, constitui-se uma das seis fronteiras brasileiras entre Brasil e Uruguai, o qual, na época, separadas pelo rio supracitado, do lado ocidental se instalaram os portugueses e do lado oriental os espanhóis.

Com as demarcações e amenidade nos conflitos, os portugueses passam a investir na expansão econômica da região, sobretudo através de práticas agrícolas, pastoris e na construção de charqueadas, locais em que as atividades eram fruto da exploração de escravizados, indígenas e, posteriormente, de espanhóis que cruzavam a fronteira em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Por serem estrangeiros, somente desenvolviam atividades de segunda ou terceira ordem, juntamente com os demais sujeitos Outros, marcados pela dimensão étnico-racial, elemento central da lógica colonial e, posteriormente, da dimensão da colonialidade. Assim sendo,

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 as fases do preparo do charque, produto destinado à concessão das sesmarias, crescimentos das estâncias e à exploração do trabalho escravizado. De acordo com Franco (1980, p. 37), a expansão da região do Serrito foi rápida

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

e gerou economia, ao contrário das terras ocupadas pelos espanhóis. Com essa passa a ser consumido basicamente, no mercado nacional e internacional, por grandes concentrações de escravos. (Bento, 1976, p. 23).

Com essa expansão, impulsionam-se as práticas mercantis da região, principalmente pelo surgimento das moradias e a comercialização de escravizados. Segundo Lima (2010), dentre as mercadorias desembarcadas e comercializadas no porto do Rio Jaguarão, incluíam-se “[...] os africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil, sujeitos que estavam às amplas transações comerciais - compra e venda, aluguel, penhora, etc.” (Lima, 2010, p. 76). A autora ainda relata, 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.

Para além das transações escravistas, o mercantilismo abastecia os dois lados da fronteira com produtos para a subsistência, visto que as disputas territoriais resultaram no enfraquecimento econômico do lado oriental (Franco, 1980). Tais práticas se configuram como os primeiros registros *amistosos* de contrabando na fronteira, visto que o cruzamento para a comercialização de produtos não era autorizado. Conforme Cardozo (2020, p. 33),

[...] 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.

Embora, atualmente, o contrabando faça parte do cotidiano da fronteira, deve ser discutido para além de uma infração, conforme disposto no art. 334 do Código Penal. A discussão acerca do contrabando também engloba indicativos de pobreza e problemas sociais/econômicos. A prática dá indicativos sobre o custo vida em relação ao quanto o sujeito ganha, logo, para o uruguaio, é mais vantajoso comprar no Brasil e Argentina, países limítrofes, pois conseguem adquirir produtos mais baratos, o que possibilita atenuar suas dificuldades financeiras, sob a forma de pequenos descontos, sobre aquilo que é importante para suas necessidades cotidianas.

Com a condição economicamente inferior à dos espanhóis, foi despertado, nos portugueses, transposto, na atualidade, para o brasileiro, um pensamento de superioridade, não só econômico, mas cultural, identitário e, principalmente, linguístico, caracterizando os espanhóis, hoje uruguaio, e demais estrangeiros como sujeitos que, mesmo possuindo uma origem europeia, eram inferiores, os Outros. Esta ambivalência dos processos de designação instituída entre europeus e não europeus, nas intrincadas relações de poder, também os hierarquiza, internamente, entre europeus inferiores e superiores, principalmente, nas disputas territoriais entre colonizadores. Cabe salientar que esses sujeitos, ainda que considerados Outros, se diferenciavam dos negros escravizados e indígenas, pois não eram considerados uma subespécie, a máxima da lógica desumanizadora colonial (Guimarães, 2003).

Para Skliar (2003) os sujeitos Outros podem ocupar dois lugares, o de banalizados/diferentes e o de sujeitos que são pensados a partir da exterioridade, ou seja, aquilo que nós não somos o Outro é. Essas divisões defendem a ideia de que alguns seres humanos são melhores do que outros e, por conta disso, as relações hierárquicas são naturalizadas e, por isso, constantemente, reproduzidas.

Ao tratar da atual relação fronteiriça entre brasileiros e uruguaios em Jaguarão, vemos que essa lógica colonial ainda se faz presente, visto que os fronteiriços uruguaios que vivem no Uruguai ou cruzam a ponte para desenvolver atividades laborais ou educacionais no Brasil, permanecem à margem e são inferiorizados. No âmbito escolar, por exemplo, as diferenças são motivos de separação, de modo a confirmar que nós, brasileiros, seguimos um padrão social aceito pelos demais, ao passo que os outros devem ser isolados. Nesse sentido, a condição fronteiriça é comum a brasileiros e uruguaios, todavia, o lugar em que nasceu os diferencia e, conseqüentemente, adota os padrões de compreensão colonial da diferença como classificação/hierarquização social.

Ainda que os documentos que regem a educação, tais como o Projeto Político Pedagógico, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação orientem para que as práticas educativas sejam multiculturais, dado que vivemos em uma sociedade plural (Brasil, 2014), os efeitos da colonialidade estão arraigados em nossa sociedade e nos leva a enxergar os sujeitos como “um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer”. (Skliar, 2003, p. 42).

2. As escolas da fronteira: dimensões entre a teoria e a prática

Embora Jaguarão carregue uma história de disputas, mortes e escravizações, na atualidade, é possível olhar para a fronteira como um espaço cultural em que as relações entre os sujeitos coexistem a partir de diferentes olhares, vozes e línguas. Cotidianamente, conforme é discutido por Linera (2014), há momentos em que as fronteiras se separam, havendo nítidas divisões estruturais em prol de uma cultura nacional e de uma sociedade monocultural. Já em outras situações, os sujeitos de ambos os países, tratam o espaço como um só, compartilhando saberes, costumes e experiências.

Para Hall (2006, p. 51), a cultura nacional está ligada aos símbolos e aos sentidos das histórias contadas sobre as nações e as memórias que conectam passado e presente. Logo, as relações entre fronteiras nunca são estáveis, pois, de um lado, há uma identificação nacional que pode ser expressa por meio do processo de formação do Estado-Nação e os efeitos da colonialidade, no qual todos os cidadãos têm algo em comum e compartilham de uma mesma estrutura ou redes de poder em distintas distribuições; a desigualdade de poderes políticos em um determinado território o transforma em um espaço cindido em suas construções identitárias e em disputa entre potenciais *rivals*, ou seja, a rivalidade é uma expressão que utilizamos para afirmar que uma “cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural. [...] as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade”. (Hall, 2006, p. 59-61).

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

Na fronteira, embora os efeitos da colonialidade estejam presentes nas relações entre os sujeitos, é possível identificar alguns movimentos de resistência que impactam na preservação de uma cultura nacional hegemônica. Devido aos vínculos e relações, alguns acordos binacionais são firmados para que os cruzamentos e cooperações tenham amparo legal. A citar, o Estatuto da Fronteira Brasil-Uruguai que visa “[...] facilitar a integração fronteiriça, não raro obstaculizada pela ausência de um marco regulatório abrangente ou pela disjunção entre a legislação vigente e a realidade local” (Pucci, 2010, p. 19).

Embora a fronteira deixe de ser um lugar de passagem, pois os sujeitos de ambas as localidades estão sempre em movimento, expande-se as áreas de controle, a citar: “[...] relação aos controles aduaneiros, migratórios, sanitários (saúde humana), fitossanitários, zoo-sanitários e de transportes; integração parcial, quando algum dos controles não é exercido pela autoridade do país limítrofe” (Brasil, 2022). Assim, embora amparados legalmente, a matriz colonial do poder mantém fronteiriços uruguaios à margem, sob vigilância.

Ancorados em Duschatzky e Skliar (2000), vemos que as condições estabelecidas pela colonialidade para o fronteiriço, retroalimentam uma lógica binária que distancia ou recusa o que é caracterizado como diferente ou negativo, a citar: o indigente, o louco, o deficiente, o drogado, o preto, o homossexual, o estrangeiro, o indígena e etc. Ainda para os autores,

A lógica binária atua, de acordo com Rutherford (1990), como se rompesse e projetasse: o centro expulsa suas ansiedades, contradições e irracionalidades sobre o termo subordinado, satisfazendo-o com as antíteses de sua própria identidade. O outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo. Por isso, quando os binarismos são identificados culturalmente, o primeiro termo sempre ocupa, como diz Mac Cannel (1989) a posição gramatical do “ele”, porém nunca do “eu” ou do “tu”, construindo na modalidade enunciativa sua posição de privilégio (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 166).

Nas categorias de Duschatzky e Skliar (2000) o Outro, para além de ser aquele que carrega no seu corpo tudo que, historicamente, foi normalizado como ruim, também evoca outras características: o Outro como sujeito pleno de uma marca cultural, que aciona discursos que se debruçam sob a lógica dos multiculturalismos, que evidenciam um modelo de sociedade, encobrem, o conservadorismo e vislumbram que as diferenças presentes em nosso cotidiano se relacionam harmonicamente.

Nessa relação multicultural, os Outros passam a serem fixados “a âncoras de identidade, que é igual a condená-los a não ser outra coisa que já se é e a abandonar a pretensão de todo laço coletivo” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 14), ou seja, uma coletividade pautada na consagração da identidade e, conseqüentemente, diferença, como um lugar de poder preestabelecido por uma estrutura que não é questionada através de diálogos multiculturais frágeis que se tornam, em verdade, eufemismos da manutenção de um status quo justificado, por exemplo, pela ideia de tolerância, conceito a ser discutido a seguir.

Mclaren (2000) divide o multiculturalismo em quatro categorias: Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Liberal ou Humanista, Multiculturalismo Liberal de Esquerda e o Multiculturalismo Crítico.

O primeiro está alinhado com as teorias evolucionistas do sec. XIX, no qual visa a constituição de uma cultura comum; o segundo conceito parte da perspectiva de que devemos respeitar e tolerar as diferenças, visto que, embora diferentes, somos todos humanos; o terceiro, avança o pensamento do conceito anterior, defendendo a igualdade universal, como forma de reduzir as diferenças sociais; já o último conceito vislumbra o reconhecimento e o respeito às diferenças, de modo que possamos interagir e aprender com o outro (Mclaren, 2000).

O multiculturalismo reconhece que as sociedades são plurais, contudo não prevê o estabelecimento de relações e trocas culturais entre os sujeitos, ou seja, as barreiras das diferenças não são derrubadas, preservando a hegemonia de uma cultura dominante que se dispõe a aprender sobre o Outro, enxergando-o como exótico, inferior.

O multiculturalismo conservador abusa do termo diversidade para encobrir uma ideologia de assimilação. Assim, os grupos que compõem esse bálsamo tranqüilizante que é a cultura são geralmente considerados como agregados ou como exemplos que matizam, dão cor à cultura dominante. Entendido dessa forma, o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo “esses outros”, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência “sem remédio”. (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 170).

Na mesma esteira, o Outro como alguém a ser tolerado, se localiza às margens da sociedade e a sua existência é indiferente para os demais. Duschatzky e Skliar (2000) ao discutirem sobre o significado de tolerar, abordam que o seu significado mascara as desigualdades e fortalece uma visão de indiferença frente à diversidade social.

A tolerância consagra a ruptura de toda contaminação e revalida os guetos, ignorando os mecanismos através dos quais foram construídos historicamente. A tolerância não põe em questão um modelo social de exclusão, quando muito trata de ampliar as regras de urbanidade com a recomendação de tolerar o que aparece como molesto. (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 175).

Diante dessas três formas que caracterizam o Outro, pensando no contexto escolar, enquanto um espaço plural, de promoção, de contato e de relações com as diferenças, o nosso olhar deve ir na contramão do que está posto pelos efeitos da colonialidade. Atentar para a escola e perspectivas normativas e documentais supracitadas que serão discorridas mais abaixo e para os documentos que orientam a educação, é parte essencial para que possamos encontrar rumos de efetivação de processos educativos respeitosos na/da valorização do Outro, ou seja, a exemplo do que provoca Silva (2011) em sua obra clássica – *Documentos de Identidade* –, tais documentos decorrem de múltiplas negociações, mesmo entre os grupos subalternizados, de modo a estabelecer políticas educacionais

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

que desequilibrem as necessidades de poder de grupos, cuja escola deve perpetuar o *status quo* e para aqueles que a questionam e evocam para si, uma escola cuja a diferença seja indutora de outras didáticas, pedagogias e, conseqüentemente, de outras formas de ser, estar e se ver, como sujeitos, sujeitos políticos. Tais formas de se perceber, ou a negação dessas percepções, estão no jogo das identidades e suas artesanias, ou seja, artefatos culturais que tramitam no âmbito das políticas educacionais e curriculares representadas pelos documentos.

2.1. Plano municipal de educação de Jaguarão

As práticas pedagógicas e os currículos escolares são baseados nas disposições dos Planos de Educação, o qual, no Brasil, partem de três esferas: Plano Nacional de Educação, Planos Estaduais de Educação e Planos Municipais de Educação. Tais documentos, em tese, buscam a promoção de um projeto educativo globalizador. Segundo Sacristán (2017), tal projeto visa agrupar diversos elementos, como cultura, desenvolvimento social, necessidades e aptidões que objetivam o desenvolvimento dos sujeitos. Esses elementos incorporam, na escola, uma função socializadora cuja finalidade “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 Brasil 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. 1). O documento também enfatiza a promoção de uma educação de qualidade com 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).

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. 6).

Ao seguir este alinhamento, o Plano Municipal de Educação de Jaguarão em vigência, foi elaborado por uma comissão escolhida no Fórum Municipal de Educação do município, ocorrido em 2014, composta pela Secretária de Educação, pelo presidente do Conselho de Educação, por uma

professora da Rede Básica de Ensino e por uma representante da Universidade Federal do Pampa, única Universidade Federal localizada no município. A participação da comunidade se deu através da aplicação de um questionário destinado a alunos e gestores das escolas municipais e estaduais.

O documento foi aprovado através da Lei 6.115, de 25 de junho de 2015, composto por 20 metas que, assim como os Plano Nacional, se destinam às seguintes áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Modalidade Educação Especial, Alfabetização, Educação Integral, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (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.

Referente à fronteira, ao longo do documento encontramos três menções sobre o termo: a primeira é realizada ao contextualizar o leitor sobre o município e a sua história; a segunda se refere às Instituições de Ensino Superior localizadas no município, o qual a Universidade Federal do Pampa ofertava um curso de Especialização chamado “Cidades, culturas e fronteiras” (Jaguarão, 2015, p. 54); a terceira menção 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 brasileiras e uruguaias por meio da formação docente. (Dornelles *et.al*, 2015).

Diante das informações complementares sobre a fronteira, realizamos uma busca para saber se os sujeitos fronteiriços uruguaio, enquanto sujeitos outros, são citados no documento, através das seguintes palavras-chave: fronteiriço e uruguaio. Nenhuma menção foi encontrada, logo, vemos que a presença desses sujeitos na educação básica jaguareense é desconsiderada, ainda que seja amparada por Lei. Conforme discutimos anteriormente, tal negação está estritamente ligada aos efeitos da colonialidade, o qual, independente do espaço, o Outro estará em uma posição de exclusão.

Dada essa ausência, também buscamos nos documentos a menção sobre outros sujeitos que também podem ser caracterizados como Outros: negros, indígenas, quilombolas e deficientes. Com base nos escritos de Skliar (2003), cabe reafirmar que consideramos tais grupos como Outros, pois, aos olhos da sociedade, carregam aspectos negativos, maléficos, considerados não sujeitos, ou seja, sem voz e culpados pelo seu próprio massacre, uma imagem inventada e consolidada durante o período colonial, o qual perdura até a contemporaneidade. Mbembe (2018, p. 81), por exemplo, define o negro não só como um protótipo de sujeito envenenado e carbonizado, ele é “aquele cuja a vida é feita de resíduos calcinados”; um outro maléfico “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).

Também destacamos a seguinte citação do documento: “[...] promover 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, 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

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

e autoimagem dos alunos, é possível inferir que eles não se reconhecem ou, caso se reconheçam, se auto inferiorizam devido às padronizações sociais impostas.

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 sobre a estratégia mencionada se refere à proposta de discussão sobre identidade étnica a partir do seu processo cultural e histórico (Jaguarão, 2014). Hall (2018), ao discutir a questão da cultura popular e o papel da cultura negra, 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 visa, 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 etnicidades marginalizadas, possam, com base nos saberes da cultura popular e das histórias de resistência de seus ancestrais, se constituir, identitariamente, com a possibilidade de 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, 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), atentamos para a necessidade de 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, que luta por uma educação antirracista, e 11.645/08, que torna obrigatório, respectivamente, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e história e cultura indígena nas escolas públicas, tendo em vista um trabalho contínuo desenvolvido através de “estratégias culturais capazes de fazer a diferença [...] de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder”. (Hall, 2018, p. 377).

As estratégias abordadas acima vão ao encontro do que propõe o movimento político da interculturalidade crítica. Ancorados em Walsh (2014) cremos que a escola deva propiciar aos alunos um ambiente em que as relações coexistam e que a partir delas surjam pontes que reverberem em processos de construção de conhecimentos e de significados outros, o qual possam culminar em uma sociedade outra, com processos contínuos de ação, (re)aprendizados, respeito, igualdade e interações entre pessoas culturalmente diferentes.

La 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. (Walsh, 2009, p. 45).

Assim, diferentemente da multiculturalidade em especial, a perspectiva conservadora, a interculturalidade não se limita aos intercâmbios e trocas culturais, pois atua na identificação e na capacidade de reconhecer as diferenças e particularidades do Outro, interrelacionar-se com ele de maneira fluída, no cambio de experiências e produção de transformações estruturais que potencializem condições de ser, estar, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver a partir das relações que constituem uma sociedade das diferenças.

Em relação ao demarcador da diferença, o fronteiriço uruguaio se constitui como Outro porque é aquele que se produz através da experiência de habitar e se deslocar na fronteira geográfico- espacial entre Brasil/Uruguai, mais especificamente, Jaguarão/Rio Branco, na compreensão de que o espaço só pode ser traduzido e compreendido através do conjunto de forças políticas, sociais e culturais que constituem aquilo que Doreen Massey (2000) chama de geometria do poder:

[...] a geometria do poder da compressão de tempo-espaco, pois diferentes grupos sociais e diferentes indivíduos posicionam-se de formas muito distintas em relação a esses fluxos e interconexões. Não me refiro simplesmente à questão de quem se movimenta e de quem não o faz, embora essa questão seja um elemento importante; trata-se também do poder em relação aos fluxos e ao movimento. Diferentes grupos sociais têm relacionamentos distintos com essa mobilidade diferenciada; [...] algumas são efetivamente aprisionadas por ela. (Massey, 2000, p. 179).

Os fronteiriços uruguaiois, nessa relação de “poder em relação aos fluxos e ao movimento” (Idem) tornam-se, contraditoriamente, aprisionados à condição de uma possível subalternidade em decorrência de sua diferença, em especial concernente às características da linguagem que circula em ambientes, principalmente, os escolares. Esta escrita inspirada na investigação de Cardozo (2020), demonstra, a construção dos fronteiriços uruguaiois pautado nas diferenças que os constituem, para além de serem Outros como *Outros dos Outros*:

Além dos alunos fronteiriços uruguaiois, 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 uruguaiois 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. (Cardozo, 2020, p. 189).

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

Os fronteiriços uruguaios enquanto subalternizados pelos Outros, ainda assim, não se deslocam de uma relação que só pode ser compreendida à luz da agência colonial. Esses Outros “[...] se modificam e passam a desejar e ocupar novos espaços, enquanto novos sujeitos *Outros* emergem, *Outros* negros,) *Outros* indígenas e *Outros* fronteiriços” (Cardozo, 2020, p. 189), ou seja, ainda em condições de Outros, no entanto, sob efeito dos rearranjos do poder que estimulam atitudes que aludem a estes que se deslocaram de posição, ou seja, que se transformaram de dominados em dominadores (Fanon, 2005).

3. Caminhos trilhados para a execução da pesquisa: detalhamento metodológico

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por seguir os pressupostos do estudo de caso, uma abordagem que contribui para que o pesquisador possa investigar e compreender fenômenos organizacionais, sociais e políticos. Como definição Yin (2001, p. 19) discorre da seguinte maneira: “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”.

Nos debruçamos em fenômenos contemporâneos, ou seja, pode-se agregar, nessa perspectiva, diversos movimentos que possibilitem um maior entendimento do caso. Considerando o nosso objetivo geral, realizamos três movimentos metodológicos: primeiramente nos debruçamos sobre os documentos que regem a educação municipal de Jaguarão, através do seu Plano Municipal de Educação; posteriormente, realizamos uma discussão referente a observações feitas em três escolas municipais periféricas de Jaguarão que possuíam alunos fronteiriços uruguaios matriculados.

Tais observações foram basilares para discutir sobre a relação entre brasileiros e fronteiriços uruguaios no contexto escolar. Nosso foco foi turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental, visto que, nessa fase, os estudantes fronteiriços uruguaios ainda estão em processo de alfabetização e, ao considerar que sua língua materna é o espanhol, seria possível que alguns impasses pudessem surgir, principalmente no que tange a relação entre a fala e escrita. Segundo Soares (2003, p. 18), “a criança vai viver um processo de descoberta: escrevemos em nossa língua portuguesa e em outras línguas de alfabeto fonético registrando o som das palavras e não aquilo a que as palavras se referem”.

As observações realizadas em duas turmas de primeiro ano e uma de terceiro ano, destacamos que uma das turmas tinham três estudantes fronteiriços matriculados e as demais somente um aluno. Este movimento ocorreu durante três dias e, após ser finalizado, passamos para o terceiro movimento metodológico, as análises das relações que entre os alunos, focadas, principalmente, nos aspectos linguísticos que envolvem a presença e a relação de diversas culturas em um mesmo ambiente.

4. Os Outros dos Outros: a emergência de uma categoria cultural entre sujeitos e suas especificidades

A partir do que expusemos, para que pudéssemos analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais, nosso olhar para as relações estabelecidas no ambiente

escolar se ancora em Fanon (2005), uma vez que para a sociedade reconhecer e perceber que as diferenças somam e humanizam, devemos desaprender tudo que já foi aprendido, o que pressupõe um processo violento. O resultado desse processo é o de reaprender, desvinculando-se de um contexto sociocultural, epistêmico e existencial de constante violência. Segundo Walsh (2010, p. 222), de acordo com os pressupostos da interculturalidade crítica,

[...] procuramos comprender los procesos, experiencias y luchas que están dándose, contribuir a ellos y aprender –incluyendo el desaprender para reaprender– sobre las complejas relaciones entre cultura-política-economía, conocimiento y poder presentes en el mundo de hoy.

Ao longo de todas as etapas que percorremos durante a pesquisa, logamos identificar a presença de processos coloniais que introduzem nos sujeitos, maneiras de pensar, agir e se adequar às estruturas de poder impostas. Em contrapartida, ao refletir, também, sobre os processos de descolonização na escola, Walsh (2007) aborda que a conjuntura política atual se embasa em um multiculturalismo que permite a permanência e a manutenção das estruturas sociais de poder. Logo, a autora aborda, 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”.

Percebemos que alguns alunos fronteiriços uruguaios, por estarem em um contexto brasileiro, se esforçam em sala para não cometer erros a fim de evitar zombarias dos demais colegas, ao passo que outros necessitam de uma atenção especial da professora durante a realização das tarefas. Sobre este último, destacamos os estudantes bilíngues em situação linguística diglósica. A exemplo, segue uma situação em que podemos evidenciar a diglossia do estudante:

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. (Cardozo, 2020, p. 138).

Outro fator identificado é que os professores não tem conhecimento de que há fronteiriços uruguaios presentes em suas salas, o que resulta na impossibilidade de 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 ocorre são diferenças que se transformam em dificuldades linguísticas e culturais. Ao dialogar com a gestão da escola, fomos informados que a maioria dos alunos fronteiriços uruguaios, por possuírem Cadastro de Pessoa Física (CPF), são matriculados nas escolas como brasileiros, o que facilita a inserção dos dados no sistema, como também o processo de documentação que deve ser apresentado pelas famílias.

Tonon (1996) aborda que tais especificidades, a considerar o hábito de trabalho dos professores, são difíceis de serem identificadas por quem faz parte e está inserido em uma rotina. Uma das indicações do autor, para que o professor consiga olhar para o contexto escolar e para os alunos com

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

uma outra mirada, é necessário, em determinados momentos, 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). Nessa mesma linha, Velho (1978, p. 132), afirma que,

[...] o *familiar*, com todas essas necessárias relativizações é cada vez mais objeto relevante de investigação para uma antropologia preocupada em perceber a mudança social não apenas ao nível das grandes transformações históricas, mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas.

Ao longo da observação, os alunos, por estarem inseridos em um contexto brasileiro de aprendizagem, são moldados e, como presenciamos, na sua visão, a escola não é um lugar para pensar e, sim, escrever, ler e realizar operações matemáticas, o que acarreta em práticas cercadas de preconceitos culturais e linguísticos. Conforme fomos realizando as observações, vimos que são frequentes as ações em que alunos são corrigidos por outros simplesmente por utilizarem a sua língua materna, levados a acreditar que sua forma de falar é equivocada, posto que se deve seguir um padrão linguístico-cultural brasileiro. Sobre essa imposição de um padrão ou uma espécie de *status* das línguas, Unumano (2015, p. 215), ao refletir sobre um contexto de escolarização específico a partir de um bilinguismo entre espanhol e línguas indígenas, afirma que

Desde un punto de vista sociopolítico, este estatus viene dado por la legislación lingüística, y emerge como resultado de acciones concretas em el terreno de la planificación y las políticas lingüísticas [...]. Haugen (1983, p. 275) considera el estatus como el objeto de la planificación lingüística a nivel de la sociedad. Es, en este sentido, el producto de un proceso deliberado em cual participan recortes, selecciones, jerarquias y oposiciones entre lenguas que no necesariamente se corresponden com la realidad cotidiana de los hablantes.

Frente ao que Unumano (2015) afirma, pode-se ter a convicção de que “las prácticas institucionales y los usos lingüísticos como los que aquí se describen son considerados acciones políticas, por que son en definitiva parte de uma lucha social entre intereses y grupos en disputa” (p. 228). Quando nomeamos os fronteiriços uruguaios como *Outros dos Outros*, não estabelecemos um lugar social distinto para os demais grupos minoritários; reconhecemos a maneira como a disputa por concepções de mundo se utiliza de mecanismos ideológicos que capturam desejos de se colocar em lugares de superioridade cuja lógica é autodestrutiva. Concordamos quando Rocha (2019, p. 18) considera ser necessário discutir “a colonialidade lingüística e formas de enfrentá-la, já que [...] a língua constitui-se como o primeiro (e talvez um dos mais violentos?) instrumentos de opressão”.

Durante o andamento da aula um estudante brasileiro e um fronteiriço uruguaio, levantaram-se das suas cadeiras e se dirigiram à parede que haviam diversos trabalhos expostos com figuras e nomes de animais. Dado um certo momento o aluno fronteiriço uruguaio lê a palavra ovelha e pronuncia *oveja*, sem haver reações dos demais. Em seguida passaram a andar juntos pela sala atribuindo nota às pinturas dos colegas e o mesmo aluno diz para o outro que o trabalho dele era nota *ochenta*, mas, diferentemente do que ocorreu da primeira vez, o referido colega o corrigiu dizendo que se fala oitenta, reprimindo-o com o objetivo de demonstrar a forma *correta* de dizer o número (Cardozo, 2020).

Vemos que a rotina de intolerância imposta nas escolas fortalece os eventos da colonialidade presentes na sociedade. Fanon (2005), nos provoca a pensar sobre como 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 citados por Fanon (2015), estabelecem barreiras e fronteiras entre o ser colonizado e o ser colonizador, nas quais as escolas isolam os conhecimentos que não são considerados científicos e validam aqueles que são declarados como superiores, universais e que legitimam a sua missão enquanto instituição civilizatória e normalizadora. Durante as observações, assim como citamos anteriormente, quando um colega corrige o outro devido a sua forma de falar, impondo uma língua como correta, ele assume uma posição de intermediário do poder, ou seja, regula os companheiros no tocante às suas características culturais e linguísticas.

Devido, principalmente, às condições sociais dos alunos, somando-se a localização da escola, em sua maioria são periféricos, negros e pobres, ou seja, Outros, no entanto, frente às situações reguladoras presenciadas, ao olhar para os fronteiriços uruguaios, considerando a hegemonia cultural brasileira, os caracterizamos, como os *Outros dos Outros*, o que instaura, na escola, uma ordenação em que, no contexto fronteiriço, a nacionalidade e a história influencia na subalternização dos sujeitos.

Os *Outros dos Outros*, a partir das nossas observações, atrelam-se a uma matriz colonial em que, mesmo na relação como os Outros, eles são subalternizados e caracterizados, ao nosso olhar como subalternos. Essa relação ocorre na interação com os Outros negros e os Outros indígenas, por exemplo, assim como qualquer categoria que não se encaixa nos padrões sociais; trata-se, portanto, de uma situação entre sujeitos forjados por uma mesma matriz, a violência colonial, que tem como projeto de dominação o conflito destruturador entre *iguais*.

Os estudantes outros, subjagam seus companheiros fronteiriços uruguaios devido ao seu sotaque e aspectos da cultura uruguaia. Logo, atrelando tal conceito com as discussões de Fanon (2015), os *Outros dos Outros*, enquanto uma posição, se sustenta por uma estrutura de poder que se sobrepõe às posições sociais, a exemplo de professor e aluno, além de contribuir para a formação de uma sociedade compartimentada.

Conceitualmente, os sujeitos *Outros dos Outros*, se referem às relações sociais, hierárquicas no interior do próprio grupo subalternizado e, no contexto desse artigo, uma condição imposta pelos próprios alunos como uma atitude que não decorre apenas de si. É consequência de um efeito de uniformização das escolas que atingem não só as questões burocráticas e documentais, como, por exemplo, o Plano Municipal de Educação como também as interações entre diferentes sujeitos.

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

Sobre um dos dados da pesquisa de Cardozo (2020) que se refere ao falar corretamente, cabe a afirmação de Unamo (2011): *Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos*. Compreende-se os *brancos* nessa escrita não como uma caracterização fenotípica, mas como representatividade de uma hegemonia ocidental que impõe modos de atribuir valor, também, pelos modos de se expressar linguisticamente.

Nessa perspectiva, em contextos fronteiriços, é necessário estabelecer múltiplos e pedagógicos olhares em relação a um conjunto de elementos que devem estar explícitos nas orientações presentes em Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação que desconsideram que “[...] o paradigma monolíngue tenha engessado nossa visão sobre língua, confinando-a a territórios demarcados pelo Estado-Nação, a crescente possibilidade de acesso às diversas territorialidades” (Santos e Zollin-Vesz, 2020, p. 127) que produzem sentido junto

[...] às pessoas e ao mundo (animais, contextos espaciais e demais elementos que possivelmente constituam nossa existência). Essas experiências realizam-se em contextos e espaços específicos e localizados, com base em nossas trajetórias de vida e em nossos repertórios, indiciando, portanto, pontos de vistas específicos e valores sócio culturalmente e historicamente(re) construídos (Rocha, 2019, p. 21).

Por muitos caminhos pode-se vislumbrar um projeto educacional que abarque os diferentes Outros, que reflita sobre as contradições que resultam em relações em que os Outros se desdobram, não a partir de si, mas daqueles que os produzem a partir do seu processo hegemônico e homogeneizador de saber, poder e ser, atributo dos agenciamentos coloniais. Um projeto educacional intercultural, pressupõe, igualmente, a concepção fronteiriça que Mignolo (2017, p. 17) constrói ao afirmar que o “pensamento fronteiriço é a condição necessária para que existam projetos desocidentalizador e descolonial”, ambos os projetos, segundo o autor, antagônicos em seus objetivos, contudo, “a desocidentalização implica pensar e argumentar em situação de exterioridade com respeito à própria ocidentalização moderna. A exterioridade não é um fora do capitalismo e da civilização ocidental, mas o fora que se cria no processo de criar o dentro” (Idem).

4.1. Projeto educacional intercultural pensado nas especificidades da fronteira

O espaço escolar, seguindo os postulados de Zabala (1998), deve propiciar, a partir de uma estrutura de oportunidades, que os alunos vivenciem diversas experiências que contribuirão para a sua constituição identitária e social. Ao longo das observações, identificamos que as escolas 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 para que sejam aceitos socialmente; a segunda direção se volta para às questões culturais, na qual, ancorada em uma perspectiva que se volta para as políticas neoliberais, o qual se pensa a diversidade a partir de um viés multicultural.

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. 1999).

A autora ainda discorre que a perspectiva multicultural, visto que essa dimensão não questiona ou reflete sobre as bases políticas, ideológicas, racistas, coloniais, monoculturais. Ancorada em Muiyolema, Walsh (2009) discute que os contextos sociais olham para a diversidade como 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, as suas histórias, suas experiências e suas tradições geram estranhamentos e indignação.

Dado tais discussões e reflexões acerca dos fronteiriços uruguaios, reconhecendo-os como os *Outros dos Outros*, vemos que a sua presença não impacta, quase em nenhuma instância, a ação pedagógica das escolas municipais de Jaguarão. Nessa posição é pressuposto que não seja necessário criar alternativas para que esses sujeitos tenham um melhor aproveitamento na sua trajetória escolar, pois a sua presença é, de certa forma, invisibilizada e seus aspectos culturais desconsiderados, principalmente no que tange a sua língua materna, o espanhol.

Interpelados pela multiculturalidade, se reconhece os sujeitos Outros, mas não os sujeitos Outros dos Outros, o qual, através da educação, são influenciados a desenvolverem marcas identitárias que se aproximem da cultura brasileira. Nesse contexto, embora seja uma proposta do Plano Nacional de Educação, cremos que a implementação, efetiva, de um projeto educacional intercultural ancorado, também, na interculturalidade crítica, fomenta uma ação de transformação e de preocupação com a exclusão, negação e subalternização, sem ocultar as desigualdades.

Com as observações, vemos que instaurar um projeto que aproxime sujeitos tradicionalmente excluídos, os Outros e os *Outros dos Outros*, sobretudo os estudantes fronteiriços uruguaios, se constitui foco deste artigo.

Dessa forma, a escola incorporaria o *Outro do Outro* em seu currículo e se aproximaria de uma dimensão democrática, já que a democracia pressupõe uma dimensão de equidade e de não negação das diferenças. Para Migmoló (2006), ser democrático não é estar de acordo com quem detém o poder das estruturas dominantes e, sim, consoante. Inserir os *Outros dos Outros* nessa discussão é não fragmentar a complexa discussão acerca de como as hierarquias sociais/raciais foram e são construídas e a necessidade política e pedagógica de compreendermos as diferenças, sejam quais forem, como um sistema cujo objetivo central é enrijecer o sentido da fronteira como impossibilidade de encontros, conhecimentos e reconhecimentos da multiplicidade de facetas transgressoras aos sistemas que as cria.

Logo, esse movimento, não se trata de levantar uma discussão de como os denominados Outros são hostis entre si, ao contrário, é assinalar que a matriz desse princípio classificatório não pode ser negligenciada e predefinida como um estatuto de verdade. Ao analisarmos as relações entre os *Outros*

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

dos Outros estamos assinalando que o poder em disputa não está centralizado nos mesmos e, sim, nas inúmeras distinções que são socialmente construídas e acriticamente incorporadas no cotidiano escolar e nas políticas curriculares educacionais em âmbito nacional, binacional e, pode-se dizer, internacional ou global.

Considerações finais

Ao longo do presente escrito, objetivamos analisar a relação entre estudantes brasileiros e fronteiriços uruguaios nas escolas municipais de Jaguarão/RS. Dessa forma, no escopo de um estudo de caso, realizamos análises documentais e observações em escolas municipais de Jaguarão, localizadas em zonas periféricas.

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.

Assim, como em outros espaços, na escola, as hierarquias estão colocadas, não só entre alunos, professores e gestão, mas entre todos, independentemente da posição que ocupam. Olhar para os fronteiriços uruguaios enquanto sujeitos *Outros dos Outros*, abre caminhos para pensarmos nas diferentes posições que ocupamos na sociedade e que estas não são fixas. Ademais, durante este texto, especificamente, trazemos algumas situações que ocorreram no cotidiano escolar de modo a pensarmos não só nas opressões, mas como as especificidades são reguladas.

O que buscamos trilhar é “camino de lucha fundamentadas en una (re)existencia decolonial, dando a este término un sentido real, vivencial y concreto” (Walsh, 2009, p. 231)” na medida em que um projeto educacional intercultural “[...] resalta su sentido contra-hegemônico, su orientación com relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación” (Walsh, 2024, s/n.).

Enfim, um projeto educativo intercultural ao ser contra-hegemônico se opõe radicalmente à uma escola seletiva e “apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia um imaginário ‘otro’ y una agencia ‘otra’ de con-vivência de vivir ‘con’ y de sociedade” (Walsh, 2024, s/n). As escolas de fronteira, portanto, como um projeto contra-discriminatório construído *com* todos os Outros ao refletir sobre um projeto excludente que incita a produção dos *Outros dos Outros*.

Referências

BENTO, Claudio Moreira. *O Negro e Descendentes na Sociedade do Rio Grande do Sul (1635–1975)*. Porto Alegre: Grafosul, 1976.

BRASIL. 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.

BRASIL. *Área de Controle Integrado (ACI)*. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/assuntos/aduana-e-comercio-exterior/importacao-e-exportacao/recinto-aduaneiros/area-de-controle-integrado-aci>. Acesso em 15 mai. 2023.

CARDOZO, Renan. *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.

CRUZ, Bruna. *Saiba mais sobre a faixa de fronteira brasileira e os países que a integram*. Disponível em: <https://formacaovigisaude.fiocruz.br/node/17>. Acesso em: 01 mai. 2023.

DORNELLES, Clara. *et al.* (org.). *Interculturalidade e Experiências Docentes*. Bagé-Jaguarão (RS): Universidade Federal do Pampa, 2015.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre: v.25, n.2, pp. 163-177, jul./dez., 2000.

FANON, Franz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FRANCO, Sergio da Costa. *Origens de Jaguarão*. Caxias do Sul: Editora UFCS, 1980.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alferdo. Como Trabalhar com “Raça” em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, pp. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

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.

LIMA, Andrea da Gama. *O Legado da Escravidão na Formação do Patrimônio Cultural Jaguareense (1802-1888)*. 2010. 119f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural), Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

LINERA, Alvaro Garcia. Democracia Liberal VS. Democracia Comunitaria. *In: LINERA, Alvaro Garcia; MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. pp. 51-58.

SOARES, Magda. *A Reinvenção da Alfabetização*. Belo Horizonte: 2003.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. *In: ARANTES, Antônio A. O espaço da diferença*. Campinas (SP): Papyrus, 2000.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições, 2018

MCLAREN, Petter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

Os outros dos outros: reflexões a cerca de um olhar contra-discriminatório para as escolas de fronteira

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. In: SCHIWY, Freya; MADONADO-TORRES, Nelson; MIGNOLO, Walter. *Des-colonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. un manifiesto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (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.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, pp. 287-324, 2008.

PUCCI, Adriano Silva. *Estatuto da Fronteira Brasil-Uruguai*. Brasília: FUNAG, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, pp. 117-142.

QUIJANO, Anibal. ¿Bien Vivir?: entre el ‘desarrollo y la des/colonialidad del poder. In: QUIJANO, Anibal. *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf Rocha. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da língua translíngua. *D.E.L.T.A.*, 35-4, 2019, pp. 1-39: e2019350403.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa Currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Aline Silva dos; ZOLIN-VESZ, Fernando. A (des) legitimação do paradigma monolíngua em anunciados des/reterritorializados. *Revista Estudos em Letras*, v. 01, n. 1, jul/dez, 2020.

SANTOS, Aline Silva dos; ZOLIN-VESZ, Fernando.. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SKLIAR, Carlos. A Educação e a Pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, pp. 37-49, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TONON, Luiz Antonio de Knop. *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.

UNAMO, Virginia. Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos: hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe em Argentina. *Letras*. Santa Maria, V.21, n. 42, pp. 45-71, jan./jun. 2011.

UNAMO, Virginia. Plurilingüismo y estatus práctico de las lenguas em el contexto EIB (Chaco). *In: Lenguas indígenas Y lenguas minorizadas: estúdios sobre la diversidad sôcio lingüística de la Argentina y países limítrofes/ Ana Carolina Hecht et.al.; compilado por Cristina Messineo Y Ana Carolina Hecht. – 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba, 2015.*

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In: NUNES, Edson de Oliveira. A Aventura Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 121-132.*

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. *In: LINERA Álvaro Garcia; MIGNOLO Walter; WALSH Catherine. Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Argentina: Ediciones del signo, 2006, pp. 21-70.*

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educacion intercultural*. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2014. pp. 17-50.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas decoloniales de nuestra época*. Quito: Abya Yala, 2009.

WALSH, Catherine. *Estudios inter(culturales) en clave de-colonial*. Tabula Rasa, n. 12, pp. 209-227, 2010.

WALSH, Catherine. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, pp. 12-32, 2017.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.