

## IDENTIDADE NACIONAL NA FRONTEIRA BRASIL-URUGUAI: O CURRÍCULO EM FOCO

---

Regina Célia do Couto<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo socializo parte dos resultados da pesquisa que venho realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Aqui trago algumas problematizações sobre a identidade de fronteira e suas relações com os currículos, para os anos iniciais do Ensino Fundamental de duas cidades situadas na fronteira entre Brasil e Uruguai, que são respectivamente: Jaguarão (RS) e Rio Branco (UY). Analiso as matrizes curriculares das escolas públicas das referidas cidades, atentando para o fato de que ele, o currículo, é um campo discursivo de disputas que produz identidade e diferença.

**Palavras chave:** currículo oficial, identidades nacionais, discurso

### Abstract

In this article socialize part of the search results I have accomplished in the Graduate Program in Education at the Federal University of Pelotas. Here I bring some problematization of the identity of the frontier and its relations with the curriculum for the early years of elementary school in two cities located on the border between Brazil and Uruguay, which are respectively: Jaguarão (RS) and Rio Branco (UY). I analyze the curricular of schools of these cities, paying attention to the fact that he, the curriculum is a discursive field of disputes which produces identity and difference.

**Keywords:** official curriculum, national identity, discourse.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Multiculturalismo, identidade e diferença: efeitos na fronteira Brasil-Uruguai,” surge através das problematizações das práticas curriculares vivenciadas no decorrer do trabalho enquanto formadora de professores no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pampa (Unipampa/campus Jaguarão/RS), na fronteira entre o Brasil (Jaguarão) e Uruguai (Rio Branco). Através dessas práticas evidenciou-se que nos currículos formais reafirmava-se uma única cultura como centro e as demais como periféricas. A cultura local, suas representações, tais como as festas gauchescas, a semana farroupilha, as datas comemorativas, se limitavam, freqüentemente, a estudos folclóricos, com aparições esporádicas nas escolas, isto é, somente no período a que se destina a comemoração, o que autores como Santomé (1995, 2008) denomina *currículo turístico*.

Por outro ângulo, no discurso recorrente nessa localidade, a identidade nacional é representada como unificada e como expressão da cultura de um único povo, portanto,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa/Unipampa/RS e Universidade Federal de Pelotas/UFPel/RS. Bolsista CAPES

possuidor de uma língua distinta, de um território delimitado e de um sentimento de pertencimento nacional. Esse sentimento de pertença, como afirma Popkewitz (2007, 134), depende dos múltiplos discursos que formam os indivíduos numa narrativa, por vezes, muito mais cultural do que geográfica.

Isso se torna mais evidente nas comemorações que acontecem todos os anos, no dia 27 de Janeiro, o Dia de Jaguarão<sup>2</sup>. O dia em que os habitantes da cidade heróica<sup>3</sup> (Jaguarão) expulsaram os uruguaio e garantiram, segundo relatos orais, a delimitação territorial entre Rio Branco (Uruguai) e Jaguarão (Brasil). Nessas comemorações é visível uma busca, um retorno a um passado glorioso. Essa tradição reinventa o passado, o acontecimento. A reconstrução desse acontecimento – tendo como fundamento uma ação bélica bem sucedida, essa referência a um passado supostamente comum – carrega consigo traços de unicidade, de pertencimento, e busca validar, marcar, uma identidade nacional e construir na comunidade jaguarenses uma cultura, também comum, assim como, influencia as atitudes, dão significado e sentido a vida e a história desse local. Desta forma, esses discursos reafirmam a memória, os espaços, o acontecimento, ao mesmo tempo em que recriam uma suposta identidade nacional.

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

O discurso da cultura nacional produz identidades intersectadas entre o passado, o futuro e o presente. A grande questão dessas narrativas reside em restaurar as identidades passadas, retornar ao passado. Como afirma Anderson (2008), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. Todas as comunidades são imaginadas. O que as distinguem, não são critérios de falsidade/autenticidade; a diferença reside nas formas pelas quais elas são imaginadas, significadas e como esses significados produzem efeitos.

Apesar das tentativas de demarcação da nacionalidade, há mais de um século, através das narrativas culturais, as identidades culturais e nacionais se confundem, ao mesmo tempo em que se confunde também o pertencimento cultural. A identidade cultural carrega consigo distintos traços como aqueles ligados a nacionalidade e pertencimento a um local. As identidades culturais não são identificadas com um passado histórico com o qual elas

---

<sup>2</sup> A cidade de Jaguarão surgiu de um acampamento militar sob o comando do português Manuel de Souza, no ano de 1802, quando a Espanha e Portugal disputavam os limites fronteiriços desta localidade. Entretanto, foi elevada a vila somente em 1832 e a cidade em 23 de novembro de 1855.

<sup>3</sup> Duas datas, sobre a fundação da cidade de Jaguarão, disputam o imaginário da população local. A data que marca a emancipação política, 23 de novembro de 1855 e a de 27 de janeiro de 1865. No discurso recorrente, nesta localidade, a data de 27 de janeiro talvez seja mais importante para os jaguarenses do que a elevação á cidade em 1855. Naquele dia, uma força composta por dois corpos da Guarda Nacional resistiu durante 48 horas a uma tentativa de invasão do território brasileiro por mais de 1,5 mil homens do exército uruguaio. Sitiada e em desvantagem bélica, a guarnição comandada pelo coronel Manoel Pereira Vargas acabou vencendo o inimigo no cansaço. O episódio rendeu ao município o título, concedido por D. Pedro II, de "Cidade Heróica" e ao Brasil, a demarcação das fronteiras à margem esquerda do rio Jaguarão. Disponível <http://www.paginadogaicho.com.br>.

continuariam a manter certa correspondência, mas sim, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção daquilo no qual as pessoas se tornam (HALL, 2006).

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

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

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

As culturas também constituem, formam as identidades, mas isso não se realiza sem conflitos, contestações e resistências e exerce um papel central nas transformações da vida local e cotidiana nas regiões de fronteira assim como, é também um campo simbólico e discursivo, acentuado por disputas. É fato que a compreensão das identidades nacionais também passa pela compreensão das culturas, neste sentido vale a pena perguntar é o que a cultura faz, como faz e não apenas o que ela é.

Neste sentido, os Estudos Culturais enfatizam a necessidade de se colocar em xeque os espaços, os discursos e as práticas que representam as culturas e as identidades culturais na contemporaneidade, também focalizam as estratégias de significação e de produção das diferenças. Para esta perspectiva quando há o deslocamento do foco dessas estratégias para o contexto das identidades culturais representadas, estereotipadas ou silenciadas, isto pode ser entendido como multiculturalismo (CANEM & MOREIRA, 2001, p. 24). Por esse viés, o multiculturalismo coloca em pauta a questão da identidade e principalmente da diferença.

As identidades ao serem produzidas também criam fronteiras. As fronteiras identitárias entrecruzam-se e confundem-se com as fronteiras imaginárias e geográficas, carregam em si marcas culturais. No passado entre guerras e acordos diplomáticos, Brasil e Uruguai fixaram os limites territoriais e também separaram geograficamente pessoas, contudo, em relação ao fluxo de culturas, isso nunca foi possível. As práticas intermatrimoniais, por exemplo, são constantes nesta região. Famílias pertencentes à nacionalidades diferentes se fazem e refazem, extrapolando os limites territoriais geográficos ao mesmo tempo em que cruzam as fronteiras do nacional. “Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural” (HALL, 2003, p. 59). Ao invés de pensar uma cultura nacional como unificada

em torno de um eu coerente é bem mais plausível pensá-la “como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2003, p. 62, grifo do autor).

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

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

Por outro lado, a escola – um dos locais privilegiados de práticas culturais – tanto pode contribuir para formar identidades culturais, nacionais, quanto acirrar as diferenças entre estes povos, pois é um espaço de poder e de histórias que contribuem para formar determinadas posturas culturais, que caminha, também, em relação à compreensão do outro, do diferente, nesse caso, o habitante da fronteira, seja uruaio ou brasileiro.

O que tudo isso tem a ver com currículo? Como argumenta Silva (2000), tanto a identidade quanto a diferença são produzidas e geram significados particulares e ou coletivos diferenciados, dependendo dos contextos nos quais se constituem e são constituídas e, os currículos escolares são potencialmente condutores deste processo. Os currículos estão repletos de significados. Ele é um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas, parte constitutiva do contexto produzido e produtor de relações, de saberes e práticas escolares. Ele combina avanços e recuos, conformação e contestação, resistências, negociações, bem como é um campo de seleção cultural.

Argumento desta forma que o currículo também contribui para compor determinadas formas de ver o ser humano, o mundo, as culturas e a própria história. Compartilho da idéia de que o currículo escolar é um espaço de produção de identidades, de culturas, de posturas e de valorização de determinados comportamentos, que podem ser atrelados a preconceitos e xenofobias.

Neste texto a identidade nacional será problematizada a partir dos discursos curriculares na região da fronteira entre Brasil-Uruguai. Este olhar nas dobras curriculares, permitirá, dentre outras possibilidades: analisar as práticas, os discursos que, processados por meio do currículo contribuem para formar maneiras de ser brasileiro e uruaio nesta fronteira. Questiono: Levando-se em consideração que habitamos uma região de fronteira, como as identidades uruaias e brasileiras são produzidas nos currículos e por quê?

No Brasil analiso a matriz curricular (Conteúdos Programáticos da Secretaria de Educação do Município de Jaguarão) baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997). No Uruguai, o Programa de Educación Inicial Y Primária a análise se dará através dos conteúdos referentes á área de conhecimento social (História). Todos esses textos,

vistos como discursos que constituem os objetos de que falam (Foucault, 2006), contribuem para se pensar na constituição de um modo de ser brasileiro e de ser uruguaio.

## OS CURRÍCULOS DA FRONTEIRA, NA FRONTEIRA

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

Os currículos escolares são potencialmente veiculadores de culturas, produtores de identidades. Portanto, sinalizo que é por meio do currículo, mas não somente por ele, que diferentes grupos culturais expressam sua visão de mundo. É por isso que o currículo – entendido como um artefato que ao mesmo tempo traz para a escola elementos que existem no mundo e cria sentidos para este mesmo mundo – passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social, de representação (VEIGA-NETO, 2001a, p. 101), de identidade nacional e cultural.

Justifica-se problematizar os currículos que subsidiam as práticas dos professores, uma vez que este é produtor de culturas, de identidade e diferença. Também há que se observar que “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, 2007, p. 20-21, grifo do autor). Os currículos relacionam-se às questões de poder, saber e identidade.

A educação formal no Brasil está organizada em quatro níveis: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (ensino de nove anos<sup>4</sup>), Ensino Médio e Profissionalizante, Ensino Superior. O Ensino Fundamental no Brasil consiste atualmente em nove anos de estudos. O estudante tem educação garantida dos 06 aos 14 anos de idade.

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

Para o ensino de história no Brasil, desde os anos 90 do século passado – com a Lei Federal n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, propôs os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) para o primeiro e segundo ciclo, e em 1998 para o terceiro e quarto ciclo – atualmente essa organização por ciclos foi substituída pelo Ensino Fundamental de 9 anos.

---

<sup>4</sup> Em 06 de fevereiro de 2006, através da aprovação da Lei 11.274, o Ensino Fundamental de oito anos no Brasil, passou para nove anos. O último ano da educação infantil foi transformado no primeiro ano do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível: <http://portal.mec.gov.br>.

<sup>5</sup> 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>.

No contexto dos anos 90 os PNCs incorporaram novas concepções de história e ensino de história, observando as evoluções teóricas e metodológicas que essas áreas de conhecimentos têm passado desde o período citado. Nesse percurso, as finalidades, as metodologias, os conteúdos do ensino de história, para cada ano do ensino fundamental, foram sistematizados nestes Parâmetros Curriculares (PCN, 1997). Desde a criação e divulgação pelo Ministério da Educação dos PCNs, estes tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores e atualmente é o documento oficial que instrui, além de prescrever o que, como e por que se ensinar História. Dentre as finalidades do ensino de história cito: valorizar o patrimônio sociocultural, respeitar a diversidade reconhecer os direitos dos povos, respeitar e reconhecer diferentes culturas, manifestações culturais, políticas, econômicas sociais de distintos grupos sociais em diferentes tempos e espaços. (BRASIL. MEC/SEF, 1997, p. 50-51). São objetos de conhecimento da história e do ensino de história as diferentes culturas, os fenômenos sociais, as identidades, sejam sociais, culturais, nacionais, a memória nacional e para os anos iniciais, a história local tem lugar preponderante.

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

Na especificidade do ensino de história, nos objetivos para os anos iniciais, (do primeiro ao sexto ano), é visível a preocupação como a identidade. Assim está resumido nos objetivos gerais para a Área de Conhecimento Social, que inclui a História no Programa de Educación Inicial y Primaria do Uruguai (2008, p. 107): “Construir normas de convivência, respeito pelas diferenças, cooperação, solidariedade e participação na vida democrática; potenciar a formação de um sujeito situado com uma identidade nacional e latino-americana”.

Considero que o ensino de história mobiliza, investe, seja através das memórias, das fontes orais, documentais, na produção discursiva (FOUCAULT, 2002, 1996) das identidades locais, das diferenças culturais, em tempos e espaços diversificados, desta forma há um investimento para que o aluno no Uruguai, desde os anos iniciais de sua formação, tenha como referência aquilo que o identifica com seu lugar de pertencimento, sua identidade nacional. Alicerçada a essa identidade ou em conexão a ela, esse discurso evidencia um investimento na formação de posturas culturais identitárias delimitando a linha do nacional e a latino americana, estas por sua vez, são como pontos de apego para almejada unificação identitária.

Por outro lado, com relação aos objetivos da matriz curricular para o ensino de nove anos do município de Jaguarão está expresso: “valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como os aspectos sócio-culturais de outros povos, posicionando-se contra qualquer discriminação baseado em diferenças culturais, de classe social, crença, sexo, etnia e outras características individuais e sociais” (SME, 2008, p. 08). Na proposta de conteúdos priorizam-se as contribuições dos povos que construíram o território do Rio Grande do Sul, como os indígenas, os açorianos, os alemães e os italianos, não há espanhóis. Na mesma dimensão caminha o documento oficial – Programa de Educación Inicial y Primaria – do Uruguai. Para o ensino do primeiro ao sexto ano, a presença histórica dos grupos indígenas,

por exemplo, como formadores da identidade e cultura regional é marcante. A contribuição dos açorianos – portugueses – como partícipes do processo de construção das culturas não é mencionado no texto-documento.

Outro aspecto de destaque nessas matrizes curriculares refere-se à língua. Na maioria das escolas públicas municipais de Jaguarão, a norma é falar no idioma português. O fato é que essas escolas recebem alunos oriundos da cidade de Rio Branco (UY) que falam o idioma espanhol, são filhos e filhas de uruguaios que residem no Brasil ou no Uruguai. Isso também é uma característica do lado uruguaio. No entanto, nessas escolas, os alunos, ao falarem o espanhol, o português ou suas variações, são convidados a pronunciarem-se de forma correta, ou seja, em português ou espanhol já experimentando o “silenciamento de sua cultura” (SANTOMÉ, 1995, p. 159).

O idioma espanhol não faz parte do currículo oficial do município de Jaguarão. No entanto, o português está incluído na Área de Conhecimento de Línguas no documento oficial de Educação Primária do Uruguai<sup>6</sup>. Mas, também, como no Brasil, a maioria das escolas uruguaias, não ensina o idioma português. Isso me conduz a compreender uma das marcas produzidas, na relação fronteiriça, que se refere ao pertencimento. Esse processo de negação da língua também é um processo de produção de identidade nacional, de marcação da diferença, pois remete àquilo que simbolicamente identifica as pessoas com o lugar, ou que tem um valor de pertencimento àquele ou a este lugar. Nota-se, através dos currículos que os territórios identitários nacionais são marcados na medida em que excluem ou ignoram o outro, a outra língua, as outras histórias. Entretanto, nessa fronteira, as trocas, as tradições, os hábitos se entrecruzam, e as crenças se confundem, confundindo o próprio pertencimento cultural.

O que estes discursos evidenciam? Apesar de historicamente se constatar que nessa fronteira há ligações e um fluxo cultural intenso entre as duas cidades, seja através das tradições, da fala – nas suas participações no processo de constituição e construção cultural e histórica deste espaço – não há sequer um item que faça alusão ao povo uruguaio, bem como aos portugueses. Não se trata aqui de buscar as nostalgias de um passado, como afirma Bhabha (2007, p. 27, grifos do autor):

o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com o “novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. [...] Ele renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente.

Esse *entre-lugar*, de acordo como o autor, seria o terceiro espaço, que não se refere nem a uma cultura original, nem a uma cultura que se dá no processo, mas *dentro de entre*, ou o espaço do entre. Neste espaço intervalar, se articula a diferença cultural. “Dentro desse espaço nós encontraremos aquelas palavras (termos, linguagens, expressões) com as quais nós podemos falar de nós mesmos e dos outros. [...] Nós podemos esquivar (sair fora) das

---

<sup>6</sup> Programa de Educación Inicial y Primaria. *Administración Nacional de Educación Pública*. Consejo de Educación Primaria. 2008. p. 55.

polaridades políticas e emergir como os outros nós mesmos” (BHABHA<sup>7</sup>, 1995, p. 209). Infiro que nessa fronteira, os discursos curriculares se configuram, então, como um território, um terceiro espaço, que não está nem na origem, nem no processo é um estar entre, se encontra por entre. Um espaço de intermédio, intervalar, um *entre-lugar* privilegiado de práticas culturais, de poder e de histórias, onde a diferença cultural é produzida. O currículo não é um campo neutro, sua eficácia reside na forma como os seus signos são significados – numa cadeia interminável de outros significados, sem fixidez – ele é uma criação discursiva, como afirma Silva (2001, p. 66), de uma realidade própria.

Mediado pelos currículos oficiais há tentativas de demarcar as fronteiras identitárias da nacionalidade, marcar as diferenças culturais, apesar de estes povos partilharem vários aspectos culturais em suas vidas cotidianas. No entanto, por mais que seja incipiente, afirmo que estas comunidades fronteiriças estão visivelmente entrelaçadas. Com relação ao idioma, às histórias, às práticas intermatrimoniais, por exemplo, há um processo, parece-me infundável, que circunda os sujeitos desta fronteira. Processo em jogo, inacabado, inesgotável. Neste percurso, a identidade nacional é utilizada para marcar as diferenças nacionais, que permeiam e circundam a vida dos habitantes dessa fronteira.

## REFERÊNCIAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Conselho de Educación Primaria. Programa de Educación Inicial y Primaria. 2 ed. 2008.
- ANDERSON, B. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 330 p.
- 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.
- BHABHA, H. K. Cultural Diversity and Cultural Differences. In: ASHCROFT, B. GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. (edited). *The Post-Colonial Studies Reader*. New York: Routledge. 1995. p. 206-212, (Tradução livre).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, S. P.: Papirus, 2001. p. 15-44.
- COHEN, R. A cidade resiste ao cerco. Disponível <http://www.paginadogaicho.com.br>. Acesso: 12 maio/2010.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 6 ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

---

<sup>7</sup> BHABHA, H. K. Cultural Diversity and Cultural Differences. In: ASHCROFT, B. GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. (edited). *The Post-Colonial Studies Reader*. New York: Routledge. 1995. p. 206-212, (Tradução livre).



- 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.
- HALL, S. Quem Precisa de identidade? In: SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, maio/ago. 2006, n. 32, v. 11, p. 285-296.
- POPKEWITZ, T. Repensar o político: reconstruir os imaginários nacionais e produzir diferença. In. PARESKEVA, J. M., DINIZ-PEREIRA, J. & LADSON-BILLINGS, G. Multiculturalismo, currículo e formação docente – ideias de Wisconsin. Lisboa, Portugal: Plátano, 2007, v. 1, p.126-163.
- SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.158- 18.
- SANTOMÉ, J. T. Multiculturalismo Anti-Racista. Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições. 2008.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE JAGUARÃO (SME). Conteúdo Programático, matriz curricular: ensino de 09 anos. Mimeo. 2008. p. 01-52.
- SILVA, T. T. (org.). A produção social da identidade e da diferença. In.\_\_\_\_. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.
- SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001. 120 p.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In.: LARROSA, J. & SKLIAR C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 105-118. 2001
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.