

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**
Câmpus Pelotas

**Pistas indiciárias: influências
(não)recíprocas nas enunciações de alunos
e professores em um ambiente educacional
binacional**

Maicon Farias Vieira

26/10/2016

Dissertação

Maicon Farias Vieira

Pistas indiciárias: influências (não)recíprocas nas enunciações de alunos e professores em um ambiente educacional binacional

Dissertação de Mestrado apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Pelotas.

Linha de Pesquisa: Línguas Verbo-visuais e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas

PELOTAS
2016

Ficha Catalográfica

V657p Vieira, Maicon Farias.

Pistas indiciárias : influências (não) recíprocas nas enunciações de alunos e professores em um ambiente educacional binacional / Maicon Farias Vieira. — 2016.

123 f. : il.

Orientadora: Profª. Dra. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas.
Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

1. Educação de fronteira. 2. Escola Binacional. 3. Relações linguístico-culturais. 4. Paradigma indiciário. I. Rostas, Márcia Helena Sauaia Guimarães. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. III. Título.

CDD: 370

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

Maicon Farias Vieira

Pistas indiciárias: influências (não)recíprocas nas enunciações de alunos e professores
em um ambiente educacional binacional

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Pelotas

1º avaliador: Prof^a. Dr^a. Fabiana Giovani
Universidade do Pampa

2º avaliador: Prof. Dr. Niguelme Cardoso Arruda
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Criciúma

3º avaliador: Prof^a. André Luis Castro de Freitas
Fundação Universidade do Rio Grande

4º avaliador: Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Araújo Cunha
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Pelotas

Local: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas

Aprovado pela Banca Examinadora em 26/10/2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que (in)diretamente sofrem pelos *aislamientos* sócio-político-educacionais. Pessoas que percorrem esferas em busca de aproximações, mas que são subitamente atiradas nas sarjetas do inconsciente coletivo. Aquelas pessoas que fazem parte de um todo, do qual não fazem parte. Que se identificam com seus não pares. Que tentam replicar o que gostariam, mas que nem sempre conseguem. Pessoas que se veem como grandes *icebergs*, diante deste inóspito cenário!

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos para mim são, sim, a parte mais difícil de uma dissertação. Sofro e me justifico, desde já, por aqueles esquecidos.

Agradeço a minha família, por me aturar nas boas, nas ótimas, nas ruins e nas péssimas. Aprender com as diferenças é fundamental e é nisso que me baseio para ser alguém melhor nos últimos tempos.

Às pessoas que são muito mais que amigas: Charlene, Elton, Ciro, Marlise, Ana Carolina. Os momentos vivenciados com vocês me fizeram, ao longo desta escrita, desabafar, relaxar, brigar, (re)discutir, (re)criar, (re)pensar, rir e viajar. Vocês são demais.

Agradeço a uma das primeiras pessoas que me apoiou na empreitada de visionar um mestrado: Marcia Airoidi. Minha eterna parceira, que se demonstrou muito mais que apenas uma coordenadora, que me apoiou na hora em que eu simplesmente disse que largaria tudo para voltar a Pelotas em prol dos estudos.

Agradeço a toda a equipe diretiva da E.M.E.F. Mário Meneghetti, do ano de 2015, que fez o possível e o impossível para não me prejudicar nas atividades ligadas ao mestrado. É muito difícil encontrar um espaço que apoie a qualificação de seus professores, principalmente quando sabem que o professor visa um afastamento. Há coisas que não tem preço.

Aos parceiros de “Imagine uma grande cartola preta...”. Foi difícil começar esse mestrado, mas vejam: acabou! Então, por favor, imaginem uma grande cartola preta, com um coelho de pelos brancos saindo dela...

Agradeço também à banca de avaliação desta dissertação, em especial a Prof^a. Dr^a. Fabiana Giovanni, que me direcionou aos indícios que eu mesmo tinha produzido. Este foi o ponto de partida que me fez repensar as construções pessoais que vivi ao longo das minhas experiências e que hoje fazem parte desta escrita e das futuras proposições para seguir estudando. Crimes perfeitos deixam, sim, marcas e suspeitos.

Agradeço aos meus irmãos pedagógicos, em especial, à Vera e ao Márcio, pelo apoio incondicional, por serem parte do porto seguro que todos nós acabamos precisando em algum momento da escrita. Com toda a certeza, sem vocês esta escrita não sairia.

Agradeço ao IFSUL – Campus Santana do Livramento pela oportunidade de me fazer presente na instituição. Acredito que todos que participaram direta ou indiretamente da construção dessa dissertação são sujeitos reflexivos, que crescem mentalmente ao passo de suas enunciações, sejam elas recíprocas ou não.

Um especial agradecimento à Técnica-Administrativa em Educação do IFSUL – Campus Santana do Livramento, Vaninne Pereira Fajardo, pelo apoio incondicional para que minha pesquisa surtisse efeito.

Existe algo maior do que um agradecimento? Eu não conheço essa palavra, mas é isso que quero expressar aos alunos e professores que participaram de minha pesquisa. Me sinto muito agraciado com as enunciações proferidas por esses sujeitos, que expressaram felicidades, angústias, amarguras e uma gama gigantesca de sentimentos para um sujeito desconhecido que apareceu, do nada, em suas vidas. Vocês, TODOS, fazem, sim, com que o papel de pesquisador valha a pena.

Por último, como vocês sabem que gosto de construir as coisas sem muita cronologia (se não sabem, corram até o APÊNDICE A), agradeço a quem me oportunizou ser aprovado duas vezes na seleção do mestrado. Alguém que viu em mim potencialidade e brigou para que eu estivesse no grupo do MPET. Muito obrigado, minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Márcia Helenas Sawaia Guimarães Rostas. As discussões, afagos, sentimentos e preocupações enunciadas foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Sou um gato de rua, dos vagabundos,
revirando os lixos, fuçando nos cantos,
me enfiando nos piores becos em busca
de um dono. Mas gatos não têm donos.
Pobres e livres, não é assim que os
gatos são? E temos sete vidas, não
temos? Você levou apenas a primeira. –
Trecho do longa metragem *Nome
Próprio*

O trabalho de pesquisador detetive é um
trabalho complexo. Os indícios, os
sinais, as pistas estão ali, cravadas nos
dados. São elas que incitam o nosso
dizer e não o contrário.
Fabiana Giovani ao fim do parecer da
defesa dessa dissertação.

RESUMO

Esta dissertação possui como objetivo discutir, a partir de uma ótica indiciária, como se apresenta a relação entre alunos e professores em uma instituição de ensino técnico binacional, através da produção de enunciados de ambos os sujeitos. Para tanto, destacamos dezesseis alunos, entre brasileiros e uruguaios, e dois professores do curso de eletroeletrônica do IFSul – Campus Santana do Livramento, buscando, em suas enunciações produzidas, pistas indiciárias que revelassem características intrínsecas da relação entre os sujeitos, da culturalidade envolvida no espaço educacional fronteiriço e das linguagens abordadas na mesma esfera. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram micro histórias e questionário. Para que tais resultados fossem obtidos, balizamos esta dissertação nos estudos de Bakhtin (1926; 1981; 2000), Bhabha (1998) e Ginzburg (2006;2014), além de aspectos da legislação brasileira. A metodologia utilizada foi o método indiciário de Ginzburg e, ao final, nos resultados, caracterizamos a presença de três categorias que emergiram dos instrumentos de pesquisa: fronteira cultural / entre lugar (que subdividimos entre o contexto de alunos e professores e o contexto da instituição), diáspora e circularidade. O estudo nos pareceu bastante significativo, trazendo reflexões que poderão ser utilizadas pela comunidade estudada, acadêmica e em geral. Dentre elas, encontram-se a necessidade de se discutir a circularidade nos espaços educacionais fronteiriços e a valorização das linguagens existentes e utilizadas nesse mesmo espaço.

Palavras-chave: Educação de fronteira – Escola binacional – Enunciados – Relações linguístico-culturais – Paradigma indiciário

RESUMEN

Esta disertación posee como objetivo discutir, a partir de una mirada indiciaria, como es presentada la relación entre alumnos y profesores en una institución de enseñanza técnica binacional, a través de la producción de enunciados de ambos sujetos. Para ello, destacamos dieciseis alumnos, entre brasileños y uruguayos, y dos profesores del curso de electroelectrónica del IFSUL – Campus Santana do Livramento, buscando, en sus enunciaciones producidas, pistas indiciarias que desvelaran características intrínsecas de la relación entre sujetos, de la culturalidad involucrado en el espacio educacional fronterizo y de los lenguajes abordados en igual esfera. Los instrumentos de investigación utilizados fueron micro historias y cuestionarios. Para obtenermos los resultados, balizamos esta disertación en los estudios de Bakhtin (1926; 1981; 2000), Bhabha (1998) e Ginzburg (2006; 2014), además de aspectos de la legislación brasileña. La metodología utilizada fue el método indiciario de Ginzburg y, al fin, en los resultados, caracterizamos la presencia de tres categorías que emergieron de los instrumentos de investigación: frontera cultural / entre lugar (que subdividimos entre el contexto de alumnos y profesores y el contexto de la institución), diáspora y circularidad. El estudio nos pareció bastante significativo, trayendo reflexiones que podrán ser utilizadas por la comunidad estudiada, académica y en general. De ellas, están la necesidad de se discutir la circularidad en los espacios educacionales fronterizos y la valorización de los lenguajes existentes y utilizados en ese mismo espacio.

Palabras-llave: Educación de frontera – Escuela binacional – Enunciados – Relaciones lingüístico-culturales – Paradigma indiciario

ABSTRACT

This dissertation aims to discuss, based on an indicial view, the way students and professors relationship present itself in a Binational technical teaching institution, through the assembly of statements from both subjects. In order to do it, sixteen students were featured, within Brazilians and Uruguayans, and also two professors of the Electro technical course at IFSul – Campus Santana do Livramento, searching in the produced enunciations, indicial clues that would reveal intrinsic characteristics about the relationship of the subjects, about the cultural aspects involved in the bordered educational space and the languages covered in the same scope. The research instruments used were micro histories and questionnaires. For such results to be achieved, this dissertation was conducted based on the studies of Bakhtin (1926; 1981; 2000), Bhabha (1998) and Ginzburg (2006; 2014), and also on aspects from the Brazilian legislation. The methodology used was the indicial method of Ginzburg and, in the end, in the results, we characterized the presence of three categories that emerged from the research instruments: cultural border / between place (that was subdivided within the context of students and professors and its context in the institution), diaspora and circularity. The study was considered substantial, presenting reflections that will be able to be used by the studied community, academic and in general. Among them, we can find the need to discuss the circularity in the border educational spaces and the valorization of the existing and used languages in this same space.

Keywords: Border education - Binational School – Statements – Linguistic-cultural relations – Indicial paradigm

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios antes e depois de uma conurbação.....	36
Figura 2 – Linhas de fronteira contíguas ao território brasileiro e faixa de fronteira do território brasileiro	38
Figura 3 – Correspondência de autores e suas nomenclaturas.....	55
Figura 4 – Exemplificação do hibridismo na língua.....	56
Figura 5 – Fachada externa do IFSUL – Campus Santana do Livramento.....	61
Figura 6 – Pintura em parede pertencente ao andar superior interno do IFSUL – Campus Santana do Livramento.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das teses e dissertações encontradas nos repositórios. **27**

Quadro 2 – Mapeamento das teses e dissertações escolhidas para análise **28**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico da relação alunos e professores	66
Gráfico 2 – Gráfico da conceituação de uma instituição de ensino binacional	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEP – Administração Nacional de Educação Pública
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETP - Consejo de Educación Técnico Profesional
IF's – Institutos Federais
IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPEL - Língua Portuguesa, Espanhola e Literatura
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS – Rio Grande do Sul
SUEPRO – Superintendência da Educação Profissional
UFPeI - Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UTU - Universidad del Trabajo del Uruguay

Sumário

1. Introdução.....	16
2. A motivação pelo tema	19
3. O tema em questão	23
4. Estado da arte	28
4.1. O foco nas Dissertações de Mestrado	29
4.2. O foco nas Teses de Doutorado.....	31
5. Referencial legal e teórico que sustenta a pesquisa.....	35
5.1. A legislação percorrendo as fronteiras	35
5.2. Bakhtin, um filósofo da linguagem.....	42
5.3. Circundando Ginzburg	46
5.4. O espaço de Homi Bhabha	55
6. O local, os sujeitos, o objeto da pesquisa e o percurso metodológico.....	61
7. Da análise e dos resultados.....	65
7.1. Categoria 1 – Fronteira cultural / entre lugar	65
7.1.1. Fronteira cultural / entre lugares no contexto de alunos e de professores.....	66
7.1.2. Fronteira cultural / entre lugares no contexto da instituição	71
7.2. Categoria 2 – Diáspora	74
7.3. Categoria 3 – Circularidade/Mentalidade	79
8. Considerações finais.....	85
Referências	90
APÊNDICE	95
APÊNDICE A – Micro história do autor	96
APÊNDICE B - Micro histórias dos professores.....	104
APÊNDICE C - Micro histórias dos alunos.....	108
ANEXO	116
ANEXO A - Acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios.....	117
ANEXO B - Promulgação do acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios.....	122
ANEXO C - Municípios brasileiros considerados cidades-gêmeas pelo Ministério da Integração Nacional	123

Introdução

A estruturação da educação brasileira foi, ao longo dos anos, se adaptando às inovações técnico-científicas, urbanas e rurais. As políticas de desenvolvimento de uma educação igualitária (ou, no mínimo, que se volte à tentativa de ser igualitária) revelaram-se, com o passar do tempo, como elementos necessários e fomentadores às diferentes necessidades que vêm se apresentando na esfera educacional brasileira.

Dentre as transformações que moldaram a educação na última década, estão a criação e execução de escolas e/ou institutos de educação, localizados em espaços urbanos de regiões de fronteira, procurando, assim, desenvolver o potencial de uma determinada região, a partir de discussões técnico-político-científicas binacionais, enfatizando um crescimento regional.

Focando nessa proposição, esta pesquisa versa sobre a relação entre alunos de diferentes nacionalidades e entre alunos e professores em um ambiente institucional de educação fronteiriça. Para tanto, buscou-se uma turma de alunos concluintes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – campus Santana do Livramento, campus este caracterizado como um campus binacional, e professores de mesma natureza.

A binacionalidade ocorre neste Instituto, visto que para cada curso são disponibilizados 50% de vagas a alunos brasileiros e 50% a uruguaios. Essa ação de valorização à convivência de alunos de diferentes nacionalidades é de suma importância; contudo, como ocorre, na prática, essa relação entre os alunos de diferentes esferas culturais?

Além de discutir a conexão sócio-cultural entre os alunos de diferentes nacionalidades, buscamos evidenciar, também, como se dá a correspondência entre eles (sejam brasileiros ou uruguaios) e os professores. Essa proposição coloca em cheque uma questão: se para vivenciar a relação binacional do campus Santana do Livramento é necessária a inserção de alunos de ambas as nacionalidades, existe algum tipo de ação de mesma proporção para o ingresso de professores?

Partindo das discussões citadas anteriormente, esta dissertação possui como objetivo promover um debate acerca da importância do contexto linguístico-

cultural em um ambiente educacional fronteiriço frente à utilização das línguas utilizadas na mesma região.

O percurso metodológico tem como base os estudos de Carlo Ginzburg (1994; 2006; 2014), no que tange ao método indiciário. Para tanto, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, micro histórias pessoais e um questionário, este com questões abertas e fechadas, para que fosse possível delinear nossos objetivos.

Desenvolvemos a pesquisa em três fases: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise e interpretação dos dados.

Na fase exploratória, realizamos uma pesquisa bibliográfica, conhecendo o que já havia sido apresentado na literatura, e o estado da arte, averiguando o que, academicamente, vem sendo discutido sobre o tema desta pesquisa. Na segunda fase, constituímos a coleta dos dados, utilizando-nos da produção de micro histórias pessoais e da aplicação de um questionário. Na terceira fase, analisamos as inferências necessárias para a obtenção de resultados significativos.

No que se refere à estrutura, a dissertação está apresentada em nove seções. Na 1ª seção é apresentada a introdução ao tema da dissertação. A 2ª seção, intitulada “a motivação pelo tema”, evidencia os motivos pelos quais o autor se motivou para a apropriação da temática. A 3ª seção, intitulada “o tema em questão”, traz à tona o tema central desta dissertação. A 4ª seção, intitulada “Estado da arte”, mostra as produções de mestrado e doutorado que, nos últimos anos, têm sido feitas dentro da temática desta dissertação. Na 5ª seção, intitulada “referencial teórico que sustenta a pesquisa” são revelados quais os aportes teóricos que servirão de base para as discussões feitas ao longo da dissertação. Na 6ª seção, intitulada “O local, os sujeitos, o objeto da pesquisa e o percurso metodológico”, mostramos onde foi feita a pesquisa, quem são os indivíduos participantes, qual o propósito deste estudo e o aporte utilizado como metodologia no trabalho. Na 7ª seção, intitulada “Das análises e dos resultados”, são apresentados os resultados obtidos com a aplicação da pesquisa, bem como o caminho percorrido na análise e as categorias elencadas. Na 8ª seção, intitulada “considerações finais”, estão dispostas as reflexões proporcionadas pelo estudo, bem como as contrapartidas ofertadas pela pesquisa à academia e à comunidade

participante da pesquisa. Ao fim, estão as referências utilizadas ao longo deste trabalho.

Convidamos você, caro leitor, a mergulhar conosco nesta (re)leitura dos enunciados produzidos e das pistas/indícios revelados.

2. A motivação pelo tema

Para iniciar esta seção, peço licença ao leitor para escrevê-la em primeira pessoa do singular. Mesmo executando esta pesquisa em parceria com minha orientadora, a escolha e motivação do tema envolve a minha trajetória profissional e as minhas características, por isso a escolha da mudança de número.

Após o término do Ensino Médio, busquei áreas que me chamassem a atenção, o suficiente, para trabalhar por, pelo menos, parte de minha vida. Como quando criança eu já havia feito um curso de espanhol, acreditei que trabalhar com uma língua estrangeira poderia ser uma profissão interessante. Além disso, a proximidade com a fronteira do Uruguai e as vezes que já havia escutado aquele “castelhano”, corrido, sempre me motivavam.

Ao conhecer as universidades existentes na região, resolvi investir no curso de Letras e, sem pestanejar, foquei na habilitação em língua espanhola e suas respectivas literaturas. Surpreendentemente, passei no vestibular (forma de ingresso nas universidades à época), na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Logo estava eu no andamento das aulas. Logo, em sala de aula, trabalhando com a preparação de alunos periféricos¹ da rede pública de Pelotas à prova de acesso ao ensino técnico do IFSul, logo, enfrentando os desafios da preparação à prova de acesso às universidades da região em meio a um grupo de estudantes da UFPel que tinham como ideal a educação popular.

Foi nesse meio, dos cursos preparatórios, que me reconheci. Trabalhava dia e noite em busca de um ideal: o da equiparação das possibilidades de estudo. Via aquela situação como uma mera ponte, que trasladava os, até então, alunos do preparatório para a esfera que eu já conhecia relativamente bem: a universidade. Mesmo com a necessidade de buscar as praças de trabalho nos preparatórios que não compartilhavam do mesmo olhar que eu possuía, sempre tentei apresentar a ideia de que o professor não era uma estrela, mas um simples facilitador, que promove a reflexão e a possibilidade de um novo olhar aos alunos.

¹ Utilizaremos o termo “alunos periféricos” e não “alunos de escolas periféricas”, pois nem todos os alunos estudam em escolas pertencentes a periferias. Alguns desses alunos estudam em escolas centrais, mas vivem em regiões periféricas da cidade.

Contudo, a instabilidade financeira dos preparatórios me fez sair da área e buscar espaços de educação formal. Foi nesse momento que tive que deixar minha vida em Pelotas (minha cidade natal) e buscar, no litoral norte gaúcho – Tramandaí – uma possibilidade de emprego. Lá, passei em um concurso e me tornei professor de séries finais de Ensino Fundamental.

Sair de uma realidade de ensino não formal, com adultos, e cair em um espaço formal, com crianças, certamente não foi uma tarefa fácil. Contudo, observei ali, mais uma vez, que, ao estabelecer uma relação de respeito entre todos e de aproximação, o caminho, aparentemente tortuoso, começava a tornar-se mais simples.

Em pouco tempo já me via como bem mais que um professor com a grande maioria dos alunos. Podia notar que as aproximações traziam ganhos a eles e a mim. Tornava-me um amigo, um confidente, um psicólogo, um mediador de conflitos, um médico, um vizinho do bairro... uma pessoa como eles, que não se diferenciava pelo simples fato de conhecer algo que eles ainda não conheciam.

Foi nesse ponto que comecei a refletir sobre a importância que há na necessidade de fazermos parte do ambiente dos nossos semelhantes. Estava eu em uma cidade nova, sem conhecer ninguém, além das pessoas de convivência nas escolas em que trabalhava. Se o local de minha experiência não me permitisse pertencer àquele espaço, certamente eu iria embora na primeira semana. Mas isso não aconteceu tão rápido.

Os vínculos foram sendo criados e, ao final de meio ano, a vontade de seguir estudando em um espaço público, de qualidade, aliada ao resultado de um concurso feito em Pelotas, fez-me largar os pequenos que muito me ajudaram a refletir sobre a prática docente.

Em Pelotas, fui encaminhado a duas escolas municipais. Em uma delas, o trabalho era semelhante ao que eu já desenvolvia em Tramandaí, mas, na outra, o trabalho era com séries iniciais. Minha formação não prevê o trabalho com esse segmento, no entanto é política do município colocar professores das disciplinas ditas “especializadas” (artes, educação física, língua estrangeira) em turmas desse tipo.

Mais uma vez repensei minhas práticas. Contudo, via no trabalho com as séries iniciais uma desvalorização daquilo que realmente eu era capaz, não só por

parte da escola, mas, maior ainda, de minha parte. Não me via parte da escola, do contexto e, menos ainda, do tipo de trabalho que eu tinha que desenvolver ali – mais de cuidador do que de professor de espanhol. Com dois meses de trabalho, pedi meu desligamento da escola e procurei outra onde eu pudesse me inserir.

Nessa procura, encontrei na escola em que uma amiga, lá dos tempos do cursinho popular, trabalhava, um porto seguro. A escola fica em um dos bairros referidos como mais violentos da cidade, bastante pobre e com muitas problemáticas sociais para serem discutidas. Logo vi a possibilidade de um bom trabalho. Logo, revia-me como um facilitador. Logo, faltava encontrar-me dentro do contexto da comunidade escolar.

Porém, para minha felicidade, a equipe da escola, além da comunidade escolar como um todo, me recebeu muito bem e, rapidamente, já me via inserido na culturalidade daquelas pessoas envolvidas.

Um primeiro pensamento que vinha em minha cabeça era: para que estas pessoas necessitavam da língua espanhola? Todavia, logo percebi que as contextualizações do mundo hispânico poderiam servir de pano de fundo para discussões muito maiores, dentro do contexto deles. As perguntas feitas, frequentemente, pelos alunos sobre a minha vida – onde morava, com quem, se tinha filhos, por que eu ia de ônibus à escola, por que eu não era casado – era uma mostra de que eu estava conseguindo ser reconhecido como parte daquela esfera de vida.

Em pouco tempo, já me via como bem mais que um professor para a grande maioria dos alunos. Podia notar que as aproximações traziam ganhos a eles e a mim. Tornava-me um amigo, um confidente, um psicólogo, um mediador de conflitos, um médico, um vizinho do bairro... uma pessoa como eles, que não se diferenciava pelo simples fato de conhecer algo que eles ainda não conheciam².

Em meio às diversas conversas, lembro-me de que, mais de uma vez, os alunos perguntavam algumas características de países *hispanohablantes*³. Duas das perguntas frequentes eram se os alunos dos outros países tinham que aprender português, assim como eles tinham que aprender espanhol, e como eram as escolas nos países onde o espanhol era a língua oficial. Pensar e responder esses

² Parágrafo repetido intencionalmente.

³ Termo, em espanhol, utilizado para classificar os países que possuem como idioma oficial a língua espanhola.

questionamentos fizeram-me reexaminar como se dava a relação de pertencimento de professores e alunos em espaços culturalmente diferentes dos meus.

Aliando os pensamentos descritos à possibilidade de cursar uma pós-graduação, ao ingressar no Mestrado em Educação, no IFSul, questionei a possibilidade de trabalhar em um projeto que aliasse a sensação de pertencimento entre professores e alunos, que eu vivenciava há algum tempo, e a minha segunda língua, o espanhol. Ao refletirmos, minha orientadora e eu, chegamos à conclusão de que seria interessante discutir essas relações em uma escola que estivesse localizada em um ambiente fronteiro, vista a aproximação de Pelotas com as regiões de fronteira entre Brasil e Uruguai, e por haver espaços regularmente ativos como binacionais.

Assim surgiu a motivação deste trabalho: emergindo das marcas, aparentemente superficiais, que a minha trajetória de estudos e trabalho deixaram ao longo de minha vida, que, com um olhar mais profundo, se mostravam como elementos primordiais na minha caminhada do “fazer-me professor”.

3. O tema em questão

As políticas de desenvolvimento em prol de uma educação igualitária ou, no mínimo, que se volte à tentativa de ser, revelam-se, com o passar do tempo, como elementos necessários e fomentadores para as diferentes necessidades que vêm se apresentando na esfera da educação nacional.

Uma educação de qualidade e gratuita tem sido almejada por muitos estudantes oriundos das diferentes esferas sociais. Porém, os estudantes provenientes de escolas particulares acabam por ascender às instituições públicas com maior facilidade. O processo de seleção para ingresso nestas instituições dá-se, basicamente, mediante prova de conhecimentos gerais, fazendo com que os estudantes das classes mais abastadas tenham vantagens na disputa por esses espaços.

Algumas instituições públicas de ensino médio, técnico e superior – estaduais ou federais – destinam uma porcentagem de suas vagas a estudantes vindos de escolas públicas, bem como àqueles que possuem baixa renda per capita. Porém, garantir o ingresso é apenas uma das etapas que o estudante precisa vencer. A permanência, o acesso aos bens culturais, bem como a necessidade, muitas vezes prematura, de ingressar no mercado de trabalho constituem-se em obstáculos enfrentados pelos estudantes de classes populares.

A busca por uma educação pública que prepare para o mercado de trabalho fez com que, ao longo do tempo, fossem criadas instituições que pretendiam proporcionar uma formação técnica à população, visando diretamente ao mercado de trabalho.

Encontrar espaços educacionais públicos que não promovam apenas a qualificação de mão-de-obra, mas, além disso, invistam na formação integral e de qualidade dos estudantes é uma meta a ser perseguida no momento atual.

Os Institutos Federais⁴ (IF's) constituem-se em espaços públicos que podem atender a essa demanda de oferta de educação integral. Essas instituições

⁴ Os IF's são regulamentados pela Lei nº11892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

oferecem cursos em diferentes modalidades e níveis de ensino. São cursos de nível médio, técnico e tecnológico, além de formação em licenciaturas, bacharelados e pós-graduações, nas mais diferentes instâncias do conhecimento.

Nossa pesquisa envolveu um desses espaços educacionais, mais precisamente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense em um de seus *campi*, cuja estrutura atende aos requisitos da binacionalidade.

O IFSul possui dois *campi* localizados em região de fronteira: Santana do Livramento e Jaguarão. Ambos acolhem, em seu universo de estudantes, não somente alunos brasileiros, mas também uruguaios, oriundos de cidades limítrofes com essas localidades.

O Brasil possui, desde o ano de 2002, aprovado pelo Decreto Legislativo nº 907, de 21 de novembro de 2003, e promulgado pelo Decreto nº 5.105 (ANEXOS A e B), de 14 de julho de 2004, um acordo para a permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios. Essa política pública visa desenvolver, em ambiente brasileiro fronteiriço, um espaço de reflexão e discussão técnico-científica binacional, com vistas a favorecer a melhoria da qualidade de vida dessas populações, respeitando as diferentes vivências dos estudantes e os diversos processos de aculturação.

A experiência das escolas binacionais deu-se, em maior instância, nas fronteiras entre Brasil e Uruguai. Esses dois países firmaram um acordo que regula a criação de escolas e institutos binacionais com o intuito de gerar cursos de formação em áreas de interesse de ambos os governos, visando fomentar os potenciais da região fronteiriça (BRASIL, 2010b).

O documento que estrutura o acordo para criação e gerência de cursos binacionais descreve que em “[...] cada um dos cursos, os postulantes de cada Parte terão direito a cinquenta por cento (50%) do total de vagas. Caso uma das Partes não preencha a totalidade das vagas a ela destinada, deverá disponibilizá-las à outra Parte” (BRASIL, 2005, p.3).

O projeto-piloto das escolas de fronteira deu-se nas cidades de Santana do Livramento (RS - Brasil) e Rivera (Uruguai), no ano de 2010, localidades atendidas pelo IFSul. Em notícia vinculada ao *site* do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em junho de 2010, é veiculado que:

No lado brasileiro, haverá duas turmas de 40 alunos do curso técnico em informática para internet. Do lado uruguaio, será oferecido o curso técnico em controle ambiental, sob a coordenação da Universidade do Trabalho do Uruguai (UTU), com 30 estudantes, inicialmente.

Em Santana do Livramento, o processo será coordenado pelo instituto federal Sul-Rio-Grandense. “Os cursos sempre levarão em conta os arranjos produtivos locais. As escolas, além de levar desenvolvimento às regiões de fronteira, vão aprofundar a integração entre as nações” [...]. (BRASIL, 2010a).

No acordo entre o governo brasileiro e o governo uruguaio para criação e gerenciamento de cursos binacionais, foi estabelecido, como descrito anteriormente, como se daria o ingresso de estudantes brasileiros e uruguaio. Porém, há um dado curioso: a seleção de professores para atuar nesses espaços de educação fronteiriça, não pressupõe pré-requisitos que envolvam especificidades da realidade educacional uruguaia.

O Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, estabelece que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996. p. 8).

Partindo da premissa, declarada no texto legal, de que os processos educacionais que envolvem o currículo da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) dentro de uma instituição de ensino devem envolver a realidade (características regionais e locais) e a cultura dos estudantes atendidos, como se dá esse processo nestas instâncias, visto que o desenvolvimento das atividades ocorre entre alunos do Brasil e do Uruguai no espaço-tempo⁵ de sala de aula?

A proposição que diz respeito à realidade uruguaia é apresentada nos editais de seleção para professores que exige, na prova teórica, conhecimentos de espanhol. Porém, esses conhecimentos não envolvem a língua em uso, mas itens gramaticais do idioma, descritos da seguinte forma:

⁵ A utilização do termo “espaço-tempo” corresponde ao conceito de Bachelard (1929), ao mencionar que “[...]só vivemos o tempo esquecendo o espaço, só entendemos o espaço suspendendo o curso do tempo, mas a fusão espaço-tempo é uma relação total [...]”. (BACHELARD, 1929. p. 99).

Espanhol básico: 1. Léxico: Falsos cognatos; 2. Artigos, artigos com preposição; 3. Possessivos; 4. Apócope; 5. Verbos: forma e uso; 6. Pronomes: Colocação pronominal e referentes; 7. Conectores; 8. Compreensão leitora; 9. Variação linguística; 10. Preconceito linguístico; 11. Uso de “vos”. (IFSul, 2014, p. 28).

Além disso, há outra inquietação que se dá a partir da reflexão acerca dos processos seletivos para admissão de professores para esses espaços. O IFSul, como uma instituição Federal, em que o ingresso de professores se dá através de seleção pública, aberta a todos os candidatos com formação dos diversos cantos do país, ao estabelecer apenas o domínio dos itens gramaticais descritos no edital, atende às necessidades de comunicação dos professores com os alunos uruguaios?

A comunicação no ambiente escolar e na sala de aula é de fundamental importância para os processos formativos. A sala de aula ocupa um espaço importante no ambiente escolar. Nele são constituídas vivências, relações afetivas, emotivas, troca de experiências, culturas, enfim, um espaço de construção cognitiva e de interação. Em que tempo? Todo o tempo! As interações ocorrem sempre e configuram um espaço de troca entre professor e aluno em que todos os aspectos socioculturais, emocionais, valorativos que os constituem, são presentes, compondo os processos formativos.

Ao passo que elementos de pelo menos duas culturas interajam – neste caso a do aluno e a do professor –, uma absorverá aspectos da outra, de maneira contínua, ou seja, será posta em evidência a interação social⁶. Em outras palavras, “[...] esse conceito permite problematizar a influência recíproca entre as manifestações populares e as hegemônicas, perceber a imprecisão de suas fronteiras, sugerindo, assim, um fluxo regular de permeabilidade entre elas” (FRESSATO, 2009. p. 36).

É importante conhecermos o modo como ocorre a interação nos diversos espaços de convívio, contudo, na escola, nem sempre esse fator é levado em consideração. Existe muita preocupação com o ensinar, mas em que lugar ficam os conhecimentos trazidos pelos estudantes e pelos professores?

⁶ A expressão “interação social” apenas será usada nesse parágrafo. Após, usarei apenas a expressão “interação”, posto que, se é necessário mais de uma pessoa para que haja interação, seja ela verbal ou não verbal, bem como um intercâmbio cultural, obrigatoriamente essa interação será social.

O campus binacional do IFSul, que nos propomos a pesquisar, está localizado em uma região de fronteira - Santana do Livramento (Brasil) – Rivera (Uruguai). Por Santana do Livramento e Rivera serem cidades-gêmeas⁷ e uma região conurbada⁸, há pelo menos três culturas envolvidas nessa região: a brasileira, a uruguaia e uma produzida pelo choque cultural de ambos os países, porém cada agente será socialmente envolvido por essas culturas se o mesmo vir-se como parte de um todo, permitindo-se ser interposto por essas culturas, fazendo parte dessa circularidade.

Considerações finais da seção

Nesta seção apresentamos o tema da dissertação, bem como alguns referenciais que constituem o tema. Relacionando-se ao ambiente educacional de fronteira, buscou-se conhecer quais estudos vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores que tangenciem tal proposta.

Trouxemos à tona a constituição dos IF's e da educação de fronteira, além de discutirmos a importância da sala de aula como espaço de difusão dos processos formativos.

Dando continuidade, apresentaremos, na seção seguinte, o estado da arte, compilação de dissertações e teses encontradas nos repositórios acadêmicos de relevância científica que versem com a temática desta dissertação.

⁷ Segundo o Diário Oficial da União, no artigo 1º da Portaria Nº 123, de 21 de março de 2014, “serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania”. (BRASIL, 2014).

⁸ Conjunto urbano formado por uma cidade grande e suas tributárias limítrofes ou agrupamento de cidades vizinhas de igual importância. (BRASIL, 2004).

4. Estado da arte

A construção deste estado da arte, baseado em nosso objeto de estudo, deu-se a partir da busca por produções científicas publicadas no período de 2010 a 2015. Essa busca foi realizada no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD IBICIT), espaços que concentram diversos sistemas de teses e dissertações a partir de seu próprio catálogo. Buscamos também as informações dos repositórios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade de Brasília (UNB).

A inserção de palavras-chave como “Educação de Fronteira” e “Educação Binacional” foi fundamental para que pudéssemos focar na busca por estudos relacionados à área de pesquisa. Observou-se que, quando utilizadas tais palavras-chave, no banco da CAPES, encontramos 813 publicações, enquanto que na biblioteca da BDTD-IBICIT, foram encontradas 452 publicações. Já nos repositórios, observamos as seguintes quantias: PUCRS (1542), UNICAMP (5519), LUME UFRGS (4957), UNB (3414). Como as quantidades eram bastante altas, foram escolhidos filtros que favorecessem a busca de resultados mais significativos. Para tanto, os filtros usados foram: período de 2010 a 2015; publicações em teses e dissertações; área da educação; educação fronteiriça como tema. A partir de tais informações os números reduziram para 3 no repositório da UNB; 4 no repositório da UNICAMP; 5 no repositório da UFRGS; 177 no repositório da BDTD-IBICIT; 27 no repositório da CAPES; e nenhum, no repositório da PUCRS (Quadro 1).

Quadro 1 – Mapeamento das teses e dissertações encontradas nos repositórios

Palavras-chaves: Educação de Fronteira; Educação Binacional	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Doutorado	00	00	00	01	01	00	02
Mestrado	00	01	00	01	00	00	02
Total Geral	00	01	00	02	01	00	04

Fonte: Elaborado pelo autor

As teses e dissertações encontrados foram lidos e analisados. Após esta etapa utilizamos como critério de seleção os trabalhos que se relacionavam

diretamente com a proposta de pesquisa, chegando ao total de uma tese e duas dissertações (Quadro 2).

Quadro 2 – Mapeamento das teses e dissertações escolhidas para análise

Palavras-chaves: Educação de Fronteira; Educação Binacional	2013	2014	Total
Doutorado	01	00	01
Mestrado	01	01	02
Total Geral	02	01	03

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro 2, é possível observar o número reduzido de publicações que versem sobre relações fronteiriças. No que tange a estudos que envolvem as relações de fronteira e a educação, são praticamente nulos. Esse dado evidencia o quanto esse tema ainda está em aberto, e, portanto, com diversas possibilidades de estudo, visto que, a cada dia, mais instituições de ensino fronteiriço vêm sendo criadas. Estudos na área, possivelmente, ajudarão a constituir as bases epistemológicas e gnosiológicas dessas instituições.

Cabe ressaltar que existem muitos artigos que transitam na área da educação de fronteira, contudo, optamos por dar ênfase apenas às teses e dissertações, por apresentarem todo o processo de pesquisa, visando, assim, um aprofundamento maior no tema. Afirmamos, ainda, que muitos trabalhos relacionados à linguagem fronteiriça existem, porém, para a realização de nosso trabalho não estabeleceriam relações diretas.

Na sequência apresentamos do que tratam as teses e as dissertações que serviram como base para esta revisão de literatura.

4.1. O foco nas Dissertações de Mestrado

A dissertação **“A nova agenda para cooperação e desenvolvimento fronteiriço entre Brasil e Uruguai: repercussões territoriais nas cidades-gêmeas de Sant’ana do Livramento e Rivera”**, de autoria de Bruno de Oliveira Lemos do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, teve como objetivo identificar e analisar as repercussões territoriais da Nova Agenda para Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço entre Brasil e Uruguai, tendo como referência as cidades de Sant’ana do Livramento e Rivera.

As metodologias utilizadas foram a pesquisa referencial e de campo. Para uma aproximação ao tema da dissertação, foi utilizada uma abordagem relacional de poder baseada em Bobbio (1992) e Raffestin (1993). Bobbio (1992, p.78) define o conceito relacional de poder como uma relação entre sujeitos, dos quais o primeiro (sujeito) obtém do segundo um comportamento subjugado aos seus interesses. Raffestin (1993), por sua vez, classifica os sujeitos das ações como sintagmáticos e paradigmáticos, espaço em que o “[...] sintagmático realiza um programa, [...], manifesta a ideia de processo e de articulações sucessivas no interior dos processos” e os “[...] paradigmáticos derivam de uma classificação baseada exclusivamente nos critérios que os indivíduos têm em comum, mas sem integração num processo programado” (RAFFESTIN,1993, p.40).

O trabalho está dividido em cinco partes. Na primeira seção, o autor discute o processo de globalização mundial, passando pela reforma do estado e constituição das fronteiras entre países. Na segunda, são apresentados e conceituados os termos território e políticas territoriais. Na terceira seção, são discutidos os aspectos constitutivos de fronteira, levando em consideração as relações de pertencimento (local, estrangeiro ou de ambos). Aborda, ainda, as legislações e políticas territoriais fronteiriças, bem como as relações entre Brasil e Uruguai. Na quarta seção, são evidenciadas as relações socioeconômicas das cidades de Sant’ana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai) destacando as delimitações históricas de cada país e discutindo, ainda, as interações entre o que o autor denomina de cidades-gêmeas⁹. Na seção cinco, é apresentada a Nova Agenda para Cooperação e Desenvolvimento Fronteiriço entre Brasil e Uruguai. O autor apresenta a produção dos tratados bilaterais Brasil-Uruguai, as repercussões sobre esta agenda junto aos moradores brasileiros e uruguaios da região, assim como os acordos e práticas das escolas e institutos binacionais.

Os resultados apresentados pelo autor são bastante vagos e em aberto, mas são abordadas, enfaticamente, as relações de poder que envolvem as repercussões da Nova Agenda de Cooperação, classificando-as como mais importantes que as próprias diretrizes da agenda. Ademais, conclui que estaria ocorrendo uma menor distinção entre as políticas doméstica e externa realizadas entre Brasil e Uruguai, porém a existência de uma legislação supranacional

⁹ Idem Nota de rodapé 5, disposta na página 23.

(referenciada pelo Mercado Comum do Sul – MERCOSUL) deveria superar os acordos realizados na Nova Agenda, o que demonstra mais uma vez, a predominância das relações de poder frente às tentativas de estruturação transfronteiriças.

4.2. O foco nas Teses de Doutorado

A primeira tese analisada, intitulada **“A espacialização de trocas multiculturais em conurbações internacionais da fronteira Brasil-Uruguai: uma investigação através de padrões espaciais”**, escrita por Andrea da Costa Braga, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano Regional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivos verificar as categorias de semelhança entre conurbações internacionais, levando em consideração o próprio processo de fusão dos sistemas urbanos; analisar, com olhar socioespacial, estas conurbações, partindo de dois pontos de estudo: Santana do Livramento-Rivera e Chuí-Chuy.

A metodologia utilizada na pesquisa é o estudo de caso e como ferramenta de análise foi utilizada a topologia¹⁰. Utilizar-se da topologia permitiu à autora “coletar atributos genéricos sobre vários tipos de estruturas e mensurá-las a partir de análises que tem na teoria dos grafos, sua base, como propõe a Sintaxe Espacial¹¹” (BRAGA, 2013, p. 256).

A tese mencionada está organizada em sete partes. Na primeira, a autora mostra o processo de construção do trabalho, sua estrutura e suas hipóteses. Na segunda, foram definidas as nomenclaturas “territórios”, “territorialidades” e “integração”, ademais de seus processos sociais e da aplicação dos casos utilizados. Na terceira parte, foram trabalhadas as zonas de fronteiras e/ou conurbações transfronteiriças de uma maneira geral. Dentro deste item, relacionaram-se as fronteiras geopolíticas, sociais, de governança e polissêmicas. Na quarta parte desta tese, foi produzido um material que versa sobre a função social do espaço e das fronteiras. A seção seguinte foi dedicada à discussão dos

¹⁰ A topologia pode ser definida como o estudo das propriedades geométricas e das relações espaciais que não são afetadas por mudanças contínuas de forma ou tamanho das figuras ou como a forma como as partes constituintes de um sistema estão relacionadas ou arranjadas.

¹¹ A Sintaxe Espacial usa técnicas e modelos computacionais para o entendimento das questões configuracionais, associando valores quantitativos e expressões matemáticas para a análise do espaço. Esses procedimentos investigativos geram propriedades capazes de quantificar relações na rede urbana da malha viária, mostrando fluxos naturais de movimentação.

métodos utilizados na pesquisa, evidenciando as teorias em estudo e descrição aprofundada de termos de maior importância. Por fim, as seções 6 e 7 da tese foram utilizadas para evidenciar os contextos e o próprio estudo de caso. Nessa parte, a autora, buscou mostrar desde um aprofundamento histórico-cultural das regiões de fronteira Brasil-Uruguai, passando pelos diversos eixos de integração fronteiriços, até as descrições das duas fronteiras em questão e as contextualizações sociais destes ambientes.

Como referências usadas estão Hillier & Hanson (1984), desenvolvendo o conceito de sintaxe espacial. Os autores entendem cidades como artefatos que cumprem a função de organizar relações sociais, permitindo sua reprodução, partindo de leis simples, de continuidade direta e indireta no sistema de espaços abertos, delimitado por dispositivos materiais. Além de Hillier & Hanson, Haesbaert (2004) faz-se presente no estudo com o conceito de território e Lefebvre (2002), com a ideia de espaço socialmente construído. Para Haesbaert (2005), o termo território constitui-se como âmbito de exercício de poder concreto, de domínio, e simbólico, de apropriação. O que diferencia o território de Haesbaert (2005) e o de espaço socialmente construído de Lefebvre (2002) é que este “[...] aparece de maneira difusa por toda a sociedade, enquanto o território e os processos de territorialização distinguem-se através dos sujeitos que efetivamente exercem poder, controlam o espaço e os processos sociais que o configuram” (HAESBAERT, 2005, p.6775).

Como consideração final está a validação do processo de reconfiguração espacial, do processo de conurbação, pelo qual se pode explicar a emergência de espaços transfronteiriços, além das perturbações decorrentes de alterações na estrutura do sistema espacial, a partir da Sintaxe Espacial, de mudanças nas regras que definam as relações entre elementos vizinhos e um terceiro provando-se útil para depreender mudanças estruturais na expansão urbana e outros atributos morfológicos do espaço construído. Além disso, a pesquisa continua em curso, buscando novas inquietações.

Já a segunda tese encontrada “**Travessias e passagens em espaços urbanos fronteiriços: Brasil, Uruguai e Argentina**”, foi escrita por Karla Nunes de Barros Coelho, também do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano Regional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A tese teve como

objetivo investigar o espaço urbano das cidades-gêmeas de Santana do Livramento (RS – Brasil) e Rivera (Uruguai) e Uruguiana (RS – Brasil) e Paso de los Libres (Argentina), a partir de suas conurbações de integração e de narrativas de moradores locais.

A tese em questão está dividida em três partes. Na primeira, a autora aborda a temática da fronteira, conceituando fronteira, cidades-gêmeas, questões de territorialidade e as relações entre cotidiano e memória. Na segunda parte, são evidenciados os espaços locais em questão. A discussão começa com a história e a distribuição territorial das cidades-gêmeas, passa pela descrição de relatos de moradores de ambas as fronteiras e busca, nessas narrativas, as marcas temporais registradas no contexto transfronteiriço. Na última parte da tese, aparecem as considerações finais, focando as territorialidades da fronteira platina e relacionando-as com o trabalho em sua totalidade.

As metodologias utilizadas foram a análise documental e a de campo. Dos referenciais apresentados, podemos destacar a análise do cotidiano a partir dos relatos e percursos (CERTEAU, 1994) e a utilização dos mapas mentais (LYNCH, 1997). A análise do cotidiano e percurso deu-se a partir de três itens: os usos e as táticas da vida cotidiana, as influências e os percursos estabelecidos. Já os mapas mentais são representações orais e/ou gráficas, tendo como recurso elucidativo a memória de quem os produz.

Além dos referenciais citados, a autora percorreu os conceitos de território, a partir de Haesbaert (2004) – como na tese anterior -, e fronteira (FOUCHER, 2009), que aqui foi vista como “[...] uma linha; ela limita o espaço sobre o qual se estende uma soberania nacional” (FOUCHER, 2009, p. 21) .

Como considerações finais, a tese possibilitou uma visão mais ampla do espaço urbano da fronteira. As fronteiras comportam-se como um espaço de característica transitória, de passagem ou travessia de um para o outro espaço. O espaço urbano de fronteira é transformado em função dos seus usos, tendo, assim, dinamicidade nas funções e no entendimento sobre a mesma.

Considerações Finais da seção

Construir esta parte da pesquisa possibilitou vislumbrar formas diversas de abordar a fronteira e as inúmeras relações que emergem desse local.

Percebemos o quanto um espaço circunscrito pode fazer emergir inúmeras relações de poder, de cultura, de linguagem, de estrutura e que tais relações não podem ser desconsideradas.

A dissertação “A nova agenda para cooperação e desenvolvimento fronteiriço entre Brasil e Uruguai: repercussões territoriais nas cidades-gêmeas de Sant’ana do Livramento e Rivera” trouxe importantes contribuições no que tange às relações de poder, visto que, ainda que de forma não explícita, podem transpassar as estruturas criadas para discussão e facilitação de cooperações entre cidades-gêmeas.

A tese “A espacialização de trocas multiculturais em conurbações internacionais da fronteira Brasil-Uruguai: uma investigação através de padrões espaciais” contribui com este trabalho no que tange ao processo de conurbação. O estudo demonstrou a necessidade de espaços transfronteiriços, fomentando, assim a discussão de nossa pesquisa, uma vez que recorreremos a estes espaços para conhecer os sujeitos que os formam. Ademais, contribui no que se refere à faixa de fronteira, tema que será abordado ao longo da dissertação.

A tese “Travessias e passagens em espaços urbanos fronteiriços: Brasil, Uruguai e Argentina” apresentou conceitos importantes ao nosso estudo, como o de cidades-gêmeas e o de fronteira. A apresentação de teóricos que discutem as relações de fronteira e cidades-gêmeas agrega perspectivas teóricas distintas, porém que se completam e promovem uma aculturação sócio-espacial.

A seguir, embasados pelo aporte de outras pesquisas, apresentaremos o referencial teórico que dá sustentação a esta pesquisa.

5. Referencial legal e teórico que sustenta a pesquisa

O referencial legal e teórico utilizado em uma pesquisa é a base de sustento das reflexões que serão feitas ao longo da escrita. Nesta dissertação, utilizaremos como referencial legal a legislação brasileira, no que tange à constituição de considerações importantes, como cidades-gêmeas, fronteiras, conurbações e escolas binacionais. Como referencial teórico utilizaremos Mikhail Bakhtin, com seus conceitos de enunciado, enunciação; Carlo Ginzburg, com seu aporte de mentalidade/circularidade (que será discutido junto aos estudos de Bakhtin); o terceiro espaço, discutido por Homi Bhabha. Vejamos, a seguir, cada um dos referenciais descritos.

5.1. A legislação percorrendo as fronteiras

A legislação brasileira concretizou, ao longo dos anos, definições para o que são fronteiras, cidades-gêmeas e conurbações, bem como para as escolas binacionais/fronteiriças. Tais ações, ao perfazerem a legalidade documental, estabelecem possibilidades de valorização de espaços vizinhos, assim como daqueles que fazem parte destas culturalidades¹².

Ao passo que defendemos a existência de diferentes culturalidades, defendemos também a existência de algo que as separa e/ou as limita. Essa é a relação que a lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, estabelece, ainda que não quanto às (inter)(co)relações de culturalidade, mas no que tange à faixa de fronteira. Essa lei considera que “[...] a faixa interna de cento e cinquenta quilômetros de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional [...]” (BRASIL, 1979) é uma faixa de fronteira. Assim, ao estabelecer uma distância determinada – no caso, inferior a 150 quilômetros de largura – fica imposto que, mesmo alguém pertencendo à culturalidade de uma região maior que a da lei estabelecida pelo

¹² Neologismo discutido por Pessoa ao mencionar que “ao analisarmos [os] fenômenos culturais não estamos estudando simplesmente os aspectos superficiais das manifestações propriamente ditas, mas examinamos o que as tornam culturalmente significativas e devidamente abrangentes para as investigações dos Estudos Culturais, isto é, buscamos nelas não a sua literariedade ou sua literalidade, mas o que denominamos aqui de sua ‘culturalidade’, e a sua ‘culturalriedade’”. (PESSOA, 2011, p. 128).

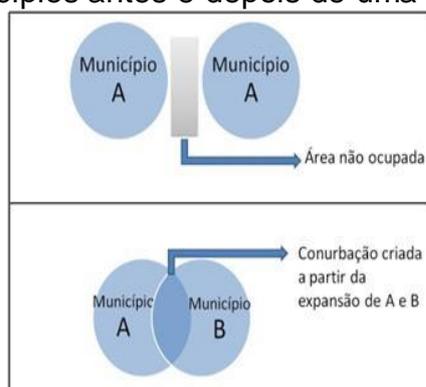
governo federal como fronteira, a pessoa não será considerada um membro da faixa de fronteira.

Segundo a lei nacional mencionada, a relação que permeará uma pessoa como pertencente (ou não) a uma faixa de fronteira é medida através da distância de sua morada paralelamente à linha divisória mais próxima entre o Brasil e um país vizinho. Os costumes utilizados contíguos nos dois países, bem como todas as relações de estreitamento (linguagem, vestimentas e manifestações) não são levados em conta, na visão legislativa, o que demonstra a fragilidade sobre abrangência do tema. Nesse caso, a fronteira é, como afirma Foucher (2009, p. 21), “[...] uma linha; ela limita o espaço sobre o qual se estende uma soberania nacional [...] que não se modifica conforme seu uso.”

Essa relação pode ser bem observada quando discutimos o fato da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, estar localizada em uma faixa de fronteira. Pelotas está a pouco menos de 150 quilômetros da fronteira Jaguarão/Brasil - Rio Branco/Uruguai, porém, há algo de comum entre ambos os espaços? Os reflexos linguísticos fronteiriços são representativos também na cidade de Pelotas? Os fenômenos culturais pertencentes à região de Jaguarão/Brasil - Rio Branco/Uruguai se perfazem na região de Pelotas? Possivelmente, as respostas a essas perguntas serão negativas, contudo, para a Constituição Federal, ambas as regiões estão dispostas em um mesmo espaço: a faixa de fronteira.

Mais reduzida em distância do que a faixa de fronteira está a conurbação. Esta, que é definida pelo Decreto nº 5.300, de 7 de dezembro de 2004, como o “[...] conjunto urbano formado por uma cidade grande e suas tributárias limítrofes ou agrupamento de cidades vizinhas de igual importância [...]” (BRASIL, 2004, p. 1), carrega, em sua formação, não apenas a relação pelo espaço geográfico que pertence, mas também pelas relações linguísticas, culturais e econômicas. A figura 1, abaixo, representa como se constitui uma conurbação.

Figura 1 - Municípios antes e depois de uma conurbação.



Fonte: Adaptado. (TAMDJIAN, 2004, p. 166).

Na figura 1, é possível observar, em sua parte superior, dois municípios vizinhos que possuem, entre si, uma área não ocupada. Com o passar do tempo, os municípios, ao se desenvolverem urbanamente, tenderão a expandir-se e, a partir disso, se encontrarem. O encontro entre esses municípios, unidos como se fossem um só, constitui uma conurbação, como representado na parte inferior da figura.

Além disso, ao passo que demonstramos o feito de estabelecer uma conurbação urbana, evidenciamos, por consequência, a geração das regiões metropolitanas, isto é, um agrupamento de cidades, dependentes entre elas, que se fundem, se invadem. Assim, “[...] áreas urbanas que são bem conurbadas, são mais bem compreendidas e explicadas em conjunto do que em suas partes consideradas separadamente” (RIGATTI, 2013, p. 7).

Ainda nessa relação de união de espaços multifacetados, há as cidades-gêmeas. A constituição brasileira estabelece como cidades-gêmeas, segundo a portaria nº 125, de 21 de março de 2014, em seu artigo 1º:

[...] os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania. (BRASIL, 2014, p.45).

Ao constituir uma localidade como cidade-gêmea, o município do lado brasileiro poderá, junto a seus governantes, instituir políticas públicas que

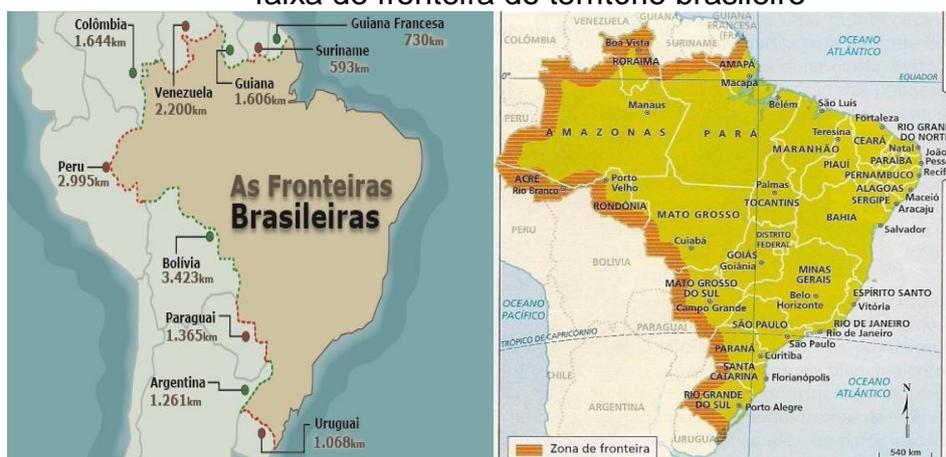
englobem não só as necessidades do município, mas também de toda a região, voltando-se para as necessidades da população, além de fomentar a integração fronteiriça em todos os âmbitos. Hoje, no Brasil, existem vinte e nove municípios que são considerados cidades-gêmeas (vide ANEXO C).

Cabe ressaltar que dois municípios próximos, mesmo com potencial de integração, não necessariamente serão cidades-gêmeas. Essa afirmação alicerça-se no artigo 2º da portaria nº125, de 21 de março de 2014, o qual trata que “[...] não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes” (BRASIL, 2014, p.45).

Com base nessa informação e no conceito de conurbação, apresentado previamente, podemos inferir que todo conjunto de cidades-gêmeas é sim, ainda que a lei não afirme com veemência, uma conurbação, porém, nem toda conurbação é uma cidade-gêmea. Para que se constitua uma conurbação, não se deve levar em conta a quantidade de pessoas das localidades, mas uma relação de interdependência entre os municípios, enquanto que para serem cidades-gêmeas há a obrigatoriedade de possuir pelo menos duas mil pessoas em cada município.

Outra expressão importante é o termo “linha de fronteira”, explicitado conjuntamente ao conceito de cidades-gêmeas. Essa nomenclatura que denota o corte territorial entre duas cidades de países diferentes, em nada se assemelha ao conceito de faixa de fronteira. Ainda que muitas vezes discutidos erroneamente como termos de características iguais, apenas ditos de forma diferente, a extensão de uma faixa de fronteira compreende o espaço territorial de 150 quilômetros de largura dentro do território nacional, enquanto que a linha de fronteira se apresenta como o espaço limítrofe entre duas cidades (uma de cada país). A seguir, na figura 2, observamos a demarcação das linhas de fronteira contíguas ao território brasileiro, bem como as faixas de fronteiras no território brasileiro.

Figura 2 – Linhas de fronteira contíguas ao território brasileiro e faixa de fronteira do território brasileiro



Fonte: Adaptada de A TRIBUNA (2015) e JOVEM SUL NEWS (2015).

Além desses espaços, descritos anteriormente, conceituaremos, também, as escolas binacionais. Elas são resultado de um acordo assinado entre o Brasil e o Uruguai, no ano de 2005. A partir desse documento, ficou acordada a possibilidade de criações de escolas e/ou institutos binacionais fronteiriços, profissionais e/ou técnicos, além do credenciamento de cursos técnicos binacionais fronteiriços. Foi acordado, ainda, que a supervisão seria da Secretaria de Estado da Educação, do Rio Grande do Sul, por meio da Superintendência da Educação Profissional – SUEPRO, pelo Brasil, e da Administração Nacional de Educação Pública – ANEP, pelo Uruguai, e que esses órgãos escolheriam, consensualmente, os centros considerados fronteiriços. Os centros fronteiriços são os locais de implantação das escolas e/ou institutos. Esses locais devem atender a legislação vigente em cada país, de acordo com as possibilidades e condições de infra-estrutura possíveis de oferecer. O artigo V do acordo, que trata da Regulamentação e do Funcionamento dos Cursos, explica como se dão as escolhas das ofertas:

As autoridades superiores da SUEPRO e da ANEP selecionarão, mediante consenso, os cursos a serem ministrados em cada escola e/ou instituto, levando em conta as características específicas de cada zona de fronteira, as principais demandas de seu mercado de trabalho e as necessidades educacionais de sua população. As autoridades superiores da SUEPRO e da ANEP estabelecerão de comum acordo o regulamento e o funcionamento das escolas e/ou institutos. Os cursos a serem oferecidos pelas escolas e/ou institutos deverão observar as resoluções e as recomendações do Setor Educacional do Mercosul - SEM, bem como as diretrizes curriculares estabelecidas por cada uma das Partes. (BRASIL, 2005, p.1).

A premissa desse acordo é a escolha de cursos que sejam demandados pelo mercado local, potencializando e gerando mão-de-obra na/da própria região. Contudo, em nenhum momento do acordo é mencionado o acesso da comunidade local na discussão para a escolha dos cursos.

Esse fato nos leva à reflexão sobre as relações de poder existentes nos processos de decisão da oferta de cursos. Reiteramos como o poder, em uma situação de planejamento, pode incluir ou excluir a comunidade atendida.

Dijk (2015, p. 91) assegura que, “[...] embora seja um conceito relevante nos estudos sobre discurso e poder, ‘acesso’ é uma noção muito vaga e, assim, carece de mais especificações”. O mesmo autor, ainda se remetendo às relações de acesso e planejamento de pessoal, a partir de uma tomada de poder, atesta que:

[...] um presidente pode convocar uma reunião, um juiz pode expedir um mandato de intimação e um professor pode decidir fazer uma prova. Esses planos sempre implicarão decisões sobre o cenário (tempo, lugar) e um roteiro da conversa, assim como os participantes convidados ou convocados a comparecer. (DIJK, 2015, p. 91).

Outro fato nos chama atenção, no artigo IX, do acordo firmado entre Brasil e Uruguai. A legislação aponta que os “[...] cursos serão ministrados na língua materna dos professores” (BRASIL, 2005, p. 1). Ao refletirmos sobre esse artigo, advertimos que nem todo professor brasileiro terá domínio do idioma/língua espanhol(a) para compreender seus alunos e nem todo aluno uruguaio terá domínio do idioma/língua português(a) para compreender seus professores. Dependendo da região em que ocorre a fronteira o idioma/língua espanhol(a) e/ou português(a) terá características específicas dos falantes da região.

Da mesma forma que ocorre no Brasil, no Uruguai nem todo professor terá domínio do idioma/língua português(a) para compreender seus alunos brasileiros e nem todos os alunos brasileiros terão domínio do idioma/língua espanhol(a) para compreender seus professores. Nesse quesito, Marcuschi (2007, p. 43), indica que:

[...] toda vez que emprego a palavra língua não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relação linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção da

língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível à mudança), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situação de uso concretas, com texto e discurso. (MARCUSCHI, 2007, p. 43).

Além do caráter social da língua apontado por Marcuschi (2007), ao afirmar que os “[...] cursos serão ministrados na língua materna dos professores” (BRASIL, 2005, p. 1) o legislador abre um precedente: qualquer professor pertencente a esferas linguísticas distintas (seja ela portuguesa, espanhol ou outra qualquer), aprovado em concurso público, no Brasil, pode lecionar em sua língua nativa nessas escolas.

O artigo IX do acordo não se limita a dizer que os cursos serão ministrados na língua dos professores, mas ainda insere uma ressalva: “[...] poderão ser oferecidos aos alunos programas de ensino de outros idiomas, bem como reforço de aprendizagem em português e espanhol” (BRASIL, 2005, p.1). O discurso implícito nesse trecho do acordo infere que os alunos devem se adequar à língua materna do professor.

O acordo, assinado no ano de 2005, foi promulgado pelo decreto nº 8.455, no ano de 2015, 10 anos depois de sua assinatura. Contudo, desde o ano de 2006, o IFSul - Campus Santana do Livramento – juntamente ao Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) já constituíram um instituto binacional.

Localizada na cidade gaúcha de Santana do Livramento, a instituição tem como base o fortalecimento da oferta profissional, no ramo técnico, a partir de cursos oferecidos com foco em uma demanda local. A oferta tem se constituído nas áreas de indústria, energia e meio ambiente, o que coloca em cheque a consulta pública, visto que essas áreas parecem emergir do diagnóstico do Observatório Nacional do Mundo do Trabalho da educação Profissional e Tecnológica – Núcleo Regional de Observação/Sul, como afirma o site do IFSul – Campus Santana do Livramento¹³.

Até o ano de 2010 os cursos foram sendo implantados e, automaticamente, começaram a funcionar. Hoje, o campus conta com os cursos de

¹³ Disponível em: <

http://www.santana.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=161>. Acesso em: 19 set. 2016.

Informática para Internet, Sistemas de Energia Renovável e Eletroeletrônica, todos na modalidade integrado. Na modalidade subsequente encontram-se os cursos de Informática para Internet e Sistemas de Energia Renovável, Logística, Gastronomia e Controle Ambiental.

O ingresso dos estudantes ao campus binacional é feito conforme a lei brasileira determina (50% de brasileiros e 50% de uruguaios em cada curso). Os alunos brasileiros são de responsabilidade do IFSUL, com entrada semestral para a modalidade subsequente e anual para a modalidade integrada.

Do lado uruguaio a responsabilidade pela criação e execução das escolas de fronteira é da UTU. A universidade possui dois campus de ação binacional: um na cidade de Rivera e outro na cidade de Rio Branco. Desde 1997 a universidade já vinha discutindo junto à constituição uruguaia e concretizando a criação das escolas e institutos binacionais/fronteiriços. Porém, a consolidação da criação das escolas/institutos binacionais/fronteiriços entre Brasil e Uruguai só aconteceu com a assinatura do acordo em 2005 e sua consolidação em 2012 e 2015 – respectivamente no Uruguai e no Brasil.

Hoje, a UTU proporciona a entrada de alunos uruguaios e brasileiros nos cursos técnicos de Logística e Controle Ambiental, sediados em Rivera, e Produção de Arroz e Pastagem, sediado em Rio Branco.

A relação entre as instituições fortalece a imagem única, intercultural, que as cidades-gêmeas constroem. Proporcionar, em centros inter-relacionados, instituições que conurbam alunos, suas linguagens e suas compreensões é uma mostra da valorização do que Bakhtin chama de enunciação. Tema da sub-seção a seguir.

5.2. Bakhtin, um filósofo da linguagem

Bakhtin foi um pensador e filósofo russo, nascido em 17 de novembro de 1895, na cidade de Oriol, e falecido em Moscou, em 7 de março de 1975 (DI CAMARGO JR, 2015, p. 50).

Muitas das produções associadas a Bakhtin possuem ligação com o chamado “Círculo de Bakhtin”. O Círculo foi um espaço de reflexão de um grupo de intelectuais que, juntamente ao filósofo russo, trabalhavam as concepções de

linguagem, basicamente com foco em quatro pilares: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo. Brait & Campos (2009) recordam que a:

[...] questão das assinaturas e da composição do Círculo tem variado do extremo da negação intelectual de V. N. Volochínov (1895-1936), P. Medvedev (1892-1938), I. Kanaev (1893-1983), M. Kagan (1889-1934), L. Pumpianskii (1891-1940), M. Yudina (1899-1970), K. Vaguinov (1899-1934), I. Sollertinski (1902-1944), B. Zubakin (1894-1937) às dúvidas em torno da autenticidade de determinadas ideias e conceitos considerados genuinamente bakhtinianos. (BRAIT & CAMPOS, 2009, p.17).

Contudo, autores como Sériot (2015) negam a existência do Círculo, visto que o termo “[...] jamais foi empregado por quem quer que seja na época do tal Círculo” (SÉRIOT, 2015, p. 28) e a sua utilização só se deu pela primeira vez em 1967, por Leontev, e, depois, na forma de discurso reportado, em uma entrevista de Bakhtin a Duvakin em 1970, como evidencia o trecho abaixo:

Duvakin: - O senhor não era muito célebre na época. Bakhtin: - Não, eu só era conhecido em círculos extremamente restritos. Havia ao meu redor um círculo, que agora é chamado de “Círculo de Bakhtin”. Incluem nele principalmente Pumpjanskij, Medvedev Pavel Nikolaevič, Vološinov. A propósito, é preciso dizer que todos estavam em Nevel, menos, é verdade, Medvedev. [...] Todos os três estavam em Vitebsk, e foi lá, de fato, que se lançaram os fundamentos desse círculo que em seguida se formou em Leningrado. Lá eu fazia conferências de natureza totalmente privada, em minha casa [...]. (BAKHTIN apud SÉRIOT, 2015, p. 29).

Ademais de ser parte da composição do Círculo (se é que este Círculo em algum momento existiu), Bakhtin, ao longo dos anos, ficou conhecido como “filósofo da linguagem”. O termo atribuído a Bakhtin se deu em função dos seus estudos em relação à constituição da linguagem. Aos olhos bakhtinianos, a linguagem é realizada por meio concreto da língua e só existe a partir da sua utilização na prática social. Em outras palavras, se uma pessoa “criar” uma língua, mas não mantiver contato social, por meio dela, com outras pessoas, não haverá linguagem. A justificativa de tal feito, bem como das aspas utilizadas junto ao termo “criar” uma língua aparecem ao afirmar que:

[...] a língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da

interação verbal, realizada através da enunciação, que é a sua verdadeira substância. (BAKHTIN, 1981, p. 127).

A enunciação descrita acima é o fio condutor para as pesquisas de Bakhtin. Definir o que é uma enunciação não é algo fácil, pois é um termo mutável, que sempre abarca uma nova possibilidade de entendimento e, portanto, daremos pistas de como se constitui uma enunciação e não, *a priori*, uma definição fechada.

Brait & Melo (2013, p.66) mencionam que “[...] uma simples *palavra*¹⁴, enunciada num tom apropriado, carrega a avaliação que é feita pelo enunciador e que é perfeitamente entendida e partilhada [...]”. Tal definição é importante e abarca este estudo, mas cremos que enunciar pode ser compreendido como o resultado de uma expressão que não necessariamente será feita a partir da fala ou escrita, ou seja, com a necessidade de palavras. Aos nossos olhos vemos a enunciação como algo maior, mais simbólico, permeado pelo encontro relacional entre indivíduos que compactuem de mesma linguagem (seja esta verbal ou extraverbal), em contextos que se aproximem (ou não), ou seja, permeado pela interação.

A palavra falada deixa de ser uma simples palavra quando por ela interagem outros sujeitos, tornando-se uma enunciação. O mesmo acontece com a palavra escrita que, ao possibilitar a interação entre outras pessoas, tornar-se-á uma enunciação. Uma onomatopéia, quando dentro de um contexto e podendo haver interação com outras pessoas, não é somente uma onomatopéia, mas sim uma enunciação. O mesmo perpassa a uma expressão corporal, alguma interjeição ou algum ruído. Assim, a enunciação molda-se em uma concepção de:

[...] fruto de uma tentativa de comunicação social entre enunciador e enunciatário, que transita entre o verbal e o não verbal. Diz-se que é uma tentativa, posto que nem sempre os sujeitos da enunciação alcançam êxito na ação de quem envia a mensagem à ação de compreender a mensagem pelo outro. Contudo, mesmo quando o entendimento não se dá de maneira esperada por quem enviou a mensagem, deveremos considerar um enunciado, pois ainda que o resultado final não seja a mensagem estabelecida pelo emissor, de alguma maneira houve interação. A interação torna-se, a partir disso, parte fundamental da enunciação. Somente enunciamos ao interagirmos e só interagimos quando enunciamos – reforçando que a enunciação pode ser verbal ou não verbal. (VIEIRA et al, 2015, p.8-9).

¹⁴ Grifo em itálico do autor

Com essa citação, reforçamos a ideia da relação de interação. Ao passo que alguém enuncia algo, teremos, não necessariamente, a compreensão pelo enunciatário. Este possui, em sua estrutura de vida, situações e conhecimentos que remontam toda a sua percepção. Contudo, seja através da língua, do situacional ou mesmo pela relação de não pertencimento ao local/assunto, a compreensão do enunciatário para a enunciação do enunciador pode não se dar dentro das expectativas de ambos.

Uma enunciação verbal, carregada de expressões regionais, poderá não ser compreendida, na aceção da ideia, por alguém que não tenha conhecimento sobre a linguagem regional em questão. Uma enunciação extraverbal só é realmente absorvida, por enunciador e enunciatário, se ambos estiverem dentro de um mesmo contexto.

Ao enunciar algo, o enunciador propõe, em sua criação mental, uma compreensão. Ao entrar em contato com a enunciação, o enunciatário terá dois caminhos a percorrer: absorver a enunciação, a partir das concepções que o enunciador desejava (e assim haver compreensão como um todo), ou compreender a partir de um olhar diferente do pensado pelo enunciador (não havendo compreensão plena entre ambos). Contudo, sendo ou não compreendida por ambos, haverá enunciação e, por conseguinte, interação, pois houve contato através da linguagem (não necessitando estar a compreensão igualitária ao enunciador e enunciatário). Reafirmando, por Brait & Melo (2013, p. 67), o enunciado e seu entorno “[...] configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não-verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico [...]”, transitando entre o dito e o não dito.

Um enunciado é irrepetível. Por assim dizer, um mesmo enunciado pode ser produzido em situações idênticas, com as mesmas palavras – caso seja verbal – e com as mesmas pessoas, porém em um momento diferente. A historicidade envolvida em cada uma das ações não será igual. A experiência presente em cada um dos enunciatários envolvidos na enunciação transcorre o momento presente, a vivência daquele momento determinado. Nessa instância, podemos dizer que:

[...] a enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim, dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1926, p. 9).

O momento histórico e a característica *sui generis* encaminham a reflexão ao rumo da circularidade. A circularidade é um termo empregado por Carlo Ginzburg, tendo como referencial as obras de Bakhtin, que desembocará nas relações de interação entre as culturas hegemônicas e populares.

5.3. Circundando Ginzburg

Ginzburg é um escritor e historiador italiano, nascido em Turin, no ano de 1939 (VASCONCELOS, 1990, p. 254). Possui, ao longo de sua vida, muitas obras e é conhecido por ser um dos principais autores a utilizar-se da micro história¹⁵. O próprio Ginzburg, em sua obra “Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella”, afirmou o caráter reduzido de análise na micro história ao explicar que se trata de:

Um significado ainda impreciso: a história de uma palavra, como é natural, determina somente uma parte dos usos possíveis que dela se façam. Uma mostra indireta disso nos é oferecido na “Palestra de Zaharoff” que, em 1976, Richard Cobb dedicou a Raymond Queneau: um tipo de manifesto historiográfico que não coincide com nenhuma das tendências discutidas até agora. Cobb partia da irônica simpatia de Queneau por personagens tímidos, modestos, provincianos em seus romances; se apropriava de suas palavras para contrapor os feitos anedóticos (os únicos interessantes) aos da política; e incluía, assumindo como lema próprio, a súplica lançada por Zazie em relação a Napoleão. Definitivamente, uma exaltação da historiografia menor (Cobb não utiliza o termo “micro história”) frente a uma historiografia baseada nos grandes e poderosos. (GINZBURG, 1994, p. 20). [Tradução nossa]¹⁶

As propriedades apresentadas por Ginzburg ao caracterizar a micro história nos remonta que as informações descritas em um determinado escrito, que

¹⁵ O vocábulo micro história possui relação direta com o conceito de micro análise, ou seja, a análise de algo centrado, de maneira mais focada, abstraindo as ideias do macro e observando o micro.

¹⁶ Original em língua espanhola.

“Un significado aún por precisar: la historia de una palabra, como es natural, determina solamente una parte de los usos posibles que de ella se hagan. Una muestra indirecta de ello nos la ofrece la "Zaharoff lecture" que en 1976 Richard Cobb dedicó a Raymond Queneau: un tipo de manifiesto historiográfico que no coincide con ninguna de las tendencias discutidas hasta ahora. Cobb partía de la irónica simpatía de Queneau por personajes tímidos, modestos, provincianos en sus novelas; se apropiaba de sus palabras para contraponer los hechos anecdóticos (los únicos interesantes) a los de la política; y concluía asumiendo como lema propio la imprecación lanzada por Zazie en relación a Napoleón. En definitiva, una exaltación de la historiografía menor (Cobb no utiliza el término "microhistoria") frente a una historiografía basada en los grandes y poderosos”.

possua foco no micro e não no macro de um feito, terão como necessidade as descrições de ações mais pessoais dos personagens em questão. Em outras palavras: se contarmos a história de toda a vida de uma pessoa, inevitavelmente deixaremos de contar algumas passagens que podem ser importantes, porém, que estarão dentro de fatos menores e/ou isolados, que em uma visão macro historial, não costumam aparecer. Ainda com foco na mesma pessoa, se buscarmos contar apenas uma parte de sua vida, por exemplo, a sua infância, conseguiremos detalhar mais o momento sócio-histórico, pois estaremos priorizando o micro da história (um único momento), ainda que este seja permeado por várias outras histórias, que poderão mostrar coisas muito mais importantes que uma descrição completa da vida da pessoa.

A partir do gênero micro história, Ginzburg, escreveu vários livros. Dentre eles, está a sua maior obra, denominada “O queijo e os vermes” (GINZBURG, 2006). Nessa obra, que se passa em Friuli¹⁷, o autor decide buscar os manuscritos dos julgamentos de pessoas pertencentes à região que tenham sido condenadas, por volta do ano de 1530, por serem curandeiras ou bruxas.

Em meio às buscas, Ginzburg encontrou informações sobre um morador, Domenico Scandella, conhecido por todos como Menocchio, que, após sustentar que a origem do mundo dava-se a partir da putrefação, teve sua morte ordenada, vista a “heresia” que o mesmo lançava em um período em que a Igreja católica era a mantenedora do poder e das convicções, como, por exemplo, a da origem da vida aos olhos do criacionismo. Utilizando as palavras de Menocchio, a explicação para a vida se dar a partir da putrefação foi a de que em seu pensamento, há a “[...] crença [de que] tudo era um caos, isto é, a terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, e do qual surgem os vermes e esses foram os anjos [...]” (GINZBURG, 2006, p. 36-37).

Ao se deparar com tal fato, bem como ao analisar os manuscritos dos julgamentos, o autor, incomodado, tanto quanto à igreja da época, ou até mais, resolveu propor uma pesquisa para tentar compreender qual o papel de tal declaração ao seu provedor.

¹⁷ Região autônoma da Itália, localizada ao norte do país.

Ao passo que buscava informações, observava a necessidade de conhecer ainda mais sobre a vida, as vivências e as pessoas que circundavam o, até então, simples moleiro italiano, que expressava aos quatro ventos aquilo que pensava. Ginzburg inclusive menciona que

[...] uma investigação que, no início, girava em torno de um indivíduo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular - e, mais precisamente, sobre a cultura camponesa - da Europa pré-industrial, numa era marcada pela difusão da imprensa e a Reforma Protestante, bem como pela repressão a esta última nos países católicos. (GINZBURG, 2006.p. 10)

Todavia, a cultura popular e a cultura de Menocchio possuem relação? Sim! Mas a resposta positiva está ligada apenas ao fato de o personagem ser um moleiro? Possivelmente, não. De nada adiantaria Menocchio ser um moleiro e não pertencer a este grupo social. Não adiantaria Menocchio ser considerado membro do povo – e por isso acreditar que este é possuidor de cultura popular – se o espaço ao qual esse personagem pertencia não fosse junto à cultura popular. Aquele que não interage com seus pares não pode se dizer pertencente e/ou permeado de tal cultura, seja ela popular ou hegemônica¹⁸.

As perguntas acima poderiam ser respondidas apenas ao justificar que a interação é o elemento principal para que alguém se veja como pertencente à cultura do outro. Ao passo que elementos da cultura popular interagem com elementos da cultura hegemônica, elementos de uma influenciarão nas características da outra, o que acontecerá, também, da cultura hegemônica para a cultura popular, feito este que será contínuo. Essa representação de (inter)ligação entre culturas é o ponto culminante para que se possa entender o conceito chave de Ginzburg: a circularidade.

A circularidade é um termo proposto por Ginzburg (2006) a partir de estudos bakhtinianos. O autor menciona que a obra de Bakhtin “Cultura popular na idade média: o Contexto de François Rabelais” é um dos principais pilares para que se possa conhecer o que é circularidade. Com foco nessa obra, surge do autor italiano uma definição para a circularidade como as “influências recíprocas

¹⁸ É importante afirmar que a “cultura” exemplificada e discutida no texto não é a cultura simples e pura como conhecemos no folclore ou mesmo a cultura representada por Aristóteles. A “cultura” aqui mencionada perpassa um conjunto de crenças, ações e condutas que fazem o “eu” de cada pessoa. A noção de cultura percorre as descrições de cultura como folclore, porém, ademais de carregar as marcas de um grupo de pessoas, também carrega as marcas únicas de cada um.

relacionadas circularmente entre a cultura da classe dominante e a das classes subalternas” (GINZBURG, 2006. p. 10).

Na obra bakhtiniana citada, a ideia era mostrar a influência que a cultura hegemônica da época, a mesma que Rabelais e outros estudiosos faziam parte, poderia representar sobre a cultura popular. Já no livro de Ginzburg - “O queijo e os vermes”- Menocchio representava a cultura popular influenciando diretamente a cultura hegemônica da época. Por assim dizer, Menocchio era a representação camponesa agindo continuamente sobre um grupo cultural hegemônico, representado, em meados de 1530, pela igreja católica e por aqueles possuintes de alto poder aquisitivo.

Contudo, como descrito na obra, Menocchio já havia feito parte da igreja, possuía terras e sabia ler e escrever. Assim sendo, o representante daquela cultura popular possuía traços da cultura hegemônica. Em outras palavras, o personagem era parte da elite da cultura popular, evidenciando que toda divisão de classes ou culturas possuirá, inevitavelmente, uma elite, que estará à frente da representação de seu grupo.

Ao descrever as relações culturais, Ginzburg estabelece uma diferença, bastante sutil, entre cultura e o que denomina de mentalidade. Sutil, pois uma está engendrada na outra, mas “o que tem caracterizado os estudos de história das mentalidades é a insistência nos elementos inertes, obscuros, inconscientes de uma determinada visão de mundo” (GINZBURG, 2006, p. 23). Esses elementos inertes são os que fazem com que, ao determinarmos uma pesquisa ou escrito, ponhamos maior atenção a fatos aparentemente não tão à mostra, elementos que se mostram mais simplistas, como a ponta de um *iceberg*, que mostra emergida apenas parte de algo muito maior, que está imerso nas águas.

A relação do *iceberg* com a ideia de mentalidade funde-se em algo, ao fim, já denominado de circularidade. A circularidade que envolve a vida de Menocchio, seus conhecimentos, vivências, relações laborais e sociais, o dito e o não dito pelo moleiro, corroboram para evidenciar quem é essa pessoa. Porém, essa definição deve ser levada para bem mais que as histórias (não) ficcionais.

Carreguemos a construção do moleiro, personagem do livro, para os espaços educacionais. O espaço-tempo de sala de aula carrega todos os dias elementos dos mais diversos “Menochios” atuais. “Menochios” estão trabalhando

à frente de turmas, se importando, ou não, com o contraste da sua circularidade com a dos “Menocchios” que, sentados e quietos, analisam friamente cada verbete que o “Menocchio” sábio deixa eclodir de sua boca. Mas os verbetes são entendidos por todos?

A necessidade de busca de praças de trabalho faz cada vez mais com que as pessoas tenham que deixar seus espaços de vivências e moradias – bairros, cidades, estados, países – para buscar espaços aos quais, muitas vezes, não se conseguem fazer pertencer, seja por não conseguir falar a “mesma língua” (por idiomas diferentes ou pelo simples fato de não conseguirmos nos fazer compreender ou compreender, pelo outro, um mesmo idioma) ou mesmo por não estarmos conseguindo fazer parte da mesma circularidade.

Cria-se uma dificuldade ao voltarmos às “influências recíprocas relacionadas circularmente”, que Ginzburg falava em “O queijo e os vermes”, a um olhar no qual tais influências não são tão influenciáveis, tão recíprocas, tão relacionadas e/ou mesmo tão circulares.

Tal fato ocorre, por exemplo, quando, na ação de buscar um lugar no mercado de trabalho, o professor, muitas vezes, sai de sua circularidade para trabalhar em uma circularidade da qual ele não faz parte. Seria muito compreensível dizer que esse profissional deva, simplesmente, adaptar-se à nova circularidade. Porém, circularidade não é apenas cultura, aquela já dita antes como folclórica. Não é apenas colocar-se dentro de uma esfera e sentir-se permeável. Olhemos o outro lado, por uma situação ficcional.

Os alunos, acostumados com professores que fazem parte de sua circularidade, recebem, sem nenhum tipo de informação, um novo professor, vindo do outro lado do país. O professor entra em aula, cumprimenta os alunos e começa a ditar um conteúdo, sem se preocupar com o conhecimento de cada uma das pessoas que formam aquela turma. Ao ditar, ele usa termos que são pertinentes a sua circularidade, mas que causam estranheza aos demais. Alguns alunos cochicham, outros perdem a atenção e outros se esforçam para seguir a escrita em meio ao ritmado ditar do professor. Ao fim, o professor coloca uma questão para ser respondida com base no que foi ditado: O que vocês entenderam do material ditado?

Muitos dos alunos poderão dizer que não compreenderam a ação, em virtude de não estarem acostumados com alguns verbetes lançados pelo professor.

Esses poderão não ser bem avaliados do ponto de vista cognitivo. Alguns desses, possivelmente, nem mesmo receberão explicação sobre os termos não entendidos.

A partir do exemplo acima, pode-se verificar que professor e alunos não estão relacionados às mesmas circularidades. Ainda que inseridos em um mesmo contexto, em que a cultura local está explícita, não há representação de (inter)ligação entre as circularidades de uns e de outros. Somente quando um deixar permear a circularidade do outro – e também ser permeado pela circularidade alheia – é que ambos entrarão em consonância, buscado uma compreensão e melhora do espaço de vivência.

Compreender os reais sentidos desses espaços é o que Ginzburg (2006), na obra “O queijo e os vermes”, demonstra ao constituir sua busca sobre casos de pessoas que haviam sido condenadas à morte, na província de Friuli. O autor notou que poderia haver muito mais marcas de um povo a partir do foco em um moleiro que dizia, aos quatro ventos, que a origem do mundo se dava na putrefação, do que simplesmente analisando casos e sentenças por si só. Encontra-se, aí, a mirada semelhante a que o próprio Ginzburg faz a um *iceberg* (anteriormente citado). Perpassaremos às condições de Ginzburg a esta dissertação, facilitando a compreensão.

Assim como o autor em questão buscou, nos pequenos elementos das enunciações da época, os reais significados das ações daquela comunidade, constituímos, neste trabalho, basicamente, o mesmo: evidenciar as enunciações produzidas pelos alunos e professores, a partir de um método indiciário - termo cunhado por Ginzburg.

Para exemplificar do que se trata o método indiciário, e não simplesmente conceituar, Ginzburg recorre a três elementos bastante distintos, porém norteáveis pelo mesmo ponto de vista. Em “Mitos, emblemas e sinais” (2014), o autor em questão destina um capítulo voltado a como é possível relacionar a constituição do historiador de arte (Giovanni Morelli), do escritor de obras que fazem menção a Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle) e do período pré-psicanálise (Freud). Conheçamos cada ponto de vista.

Giovanni Morelli é um historiador de arte que, ao longo de seus estudos, especializou-se no método de assegurar a veracidade da autoria de quadros a partir da identificação de pequenos indícios, indo, assim, contra aos padrões técnicos de

seu tempo (aproximadamente entre 1870 a 1880). Nesta época eram analisadas as macro ao invés das micro características. Referenciando-se em Morelli, Ginzburg (2014, p. 144) afirmava que o historiador de arte “[...] não [deve] se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas [...] mais facilmente imitáveis dos quadros [...]”. Ainda sobre tal ponto, o mesmo autor reforça que “[...] pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia [...]” (GINZBURG, 2014, p. 144). A atitude de Morelli foi considerada como errônea pelos historiadores de arte, ainda que sua utilização passasse a ser frequente – mas não admitida.

É possível relacionar a técnica de Morelli, em que os signos pictóricos são mais importantes do que a obra completa, aos intuítos dos detetives que buscam, em grandes cenas, as pistas mais minuciosas para desvendar um caso. Ginzburg (2014, p. 145) afirma que “[...] o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria [...]”. Tal afirmação é mencionada ao relacionar o método de Morelli às técnicas de investigação do detetive Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle. Sherlock Holmes é um detetive clássico, que desvenda casos na Inglaterra entre o fim do século XIX e início do século XX, a partir de indícios que busca nas cenas criminais (MENEGETI, 2014). O personagem nasce como parte da obra “Um estudo em vermelho”, no ano de 1887, no almanaque Beeton’s Christmas Annual¹⁹.

Pode-se dizer que escritor Arthur Conan Doyle se aproxima das descrições do método de Morelli, trazendo-o para o mundo de Sherlock Holmes, para a circularidade sherlockiana: a criminal.

Ao trilhar o caminho de Sherlock Holmes, desde seu princípio em “Um estudo em vermelho”, o detetive desenvolve, a partir do que nomeia de “pistas”, condições para análise das evidências criminais, não com um foco leigo na cena, mas sim nas minúcias elencadas ao longo do cenário, deixadas involuntariamente por seus agentes. Wind apud GINZBURG (1989, p. 146) elenca que “[...] os nossos pequenos gestos inconscientes revelam o nosso caráter mais do que qualquer atitude formal, cuidadosamente preparada por nós [...]”, indo assim, ao encontro da

¹⁹ Retirado de https://mundosherlock.wordpress.com/canon_e/arthur-conan-doyle-um-estudo-em-vermelho-1887/, acesso em 08 de maio de 2016.

formação indiciária de Doyle e seu personagem Sherlock Holmes. Ademais, pode-se concluir que as pistas encontradas pelo personagem-detetive estão diretamente ligadas à psicologia moderna, baseadas na análise da personalidade de quem executou o crime.

A psicologia moderna, trazida à tona anteriormente, não se torna apenas parte das escritas de Doyle, mas da formação do método indiciário. Ao longo do capítulo “Sinais: raízes do paradigma indiciário”²⁰, Ginzburg (2014) demonstra como correlacionar as descrições indiciárias de Morelli, Holmes e Freud, este com um olhar focado nos detalhes das personalidades de cada indivíduo. O próprio Freud, em seu artigo “O Moisés de Michelângelo”, reflete sobre os traços que Morelli já utilizava e de que Freud logo faria uso. A descrição de Freud data de um período pré-psicanálise, ou seja, se a psicanálise possui traços indiciários e é dedicado, nesse artigo, um trecho a Morelli, evidencia-se o encadeamento entre as proposições de Freud e Morelli, bem como no resultado da psicologia moderna, que associamos a Freud. O segundo parágrafo do artigo exemplifica o que foi citado anteriormente:

Muito tempo antes que eu pudesse ouvir falar de psicanálise, vim a saber que um especialista de arte russo, Ivan Lermolieff, cujos primeiros ensaios foram publicados em alemão entre 1874 e 1876, havia provocado uma revolução nas galerias da Europa recolocando em discussão a atribuição de muitos quadros a cada pintor, ensinando a distinguir com segurança entre as imitações e os originais, e construindo novas individualidades artísticas a partir daquelas obras que haviam sido liberadas das suas atribuições anteriores. Ele chegou a esse resultado prescindindo da impressão geral e dos traços fundamentais da pintura, ressaltando, pelo contrário, a importância característica dos detalhes secundários, das particularidades insignificantes, como a conformação das unhas, dos lobos auriculares, da auréola e outros elementos que normalmente passavam despercebidos e que o copista deixa de imitar, ao passo, porém, que cada artista os executa de um modo que o diferencia. Foi depois muito interessante para mim saber que sob o pseudônimo russo escondia-se um médico italiano de nome Morelli. Tendo se tornado senador do reino da Itália, Morelli morreu em 1891. Creio que o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou "refugos" da nossa observação. (FREUD, apud, GINZBURG, 2014, p. 147).

²⁰ Presente no livro *Mitos, emblemas, sinais* (GINZBURG, 2014).

A reflexão de Freud une-se à ação de se fazer adotar o estilo de Morelli. Porém, por que o Freud jovem, até então, vê nos ensaios de Morelli uma possibilidade de utilização das características indiciárias em um campo oposto ao das artes? Ginzburg (2014, p. 149) descreve que o próprio Freud observa nas características dos signos pictóricos de Morelli, “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”. A dicotomia arte-psicanálise é assegurada ao passo que detalhes “considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (GINZBURG, 2014, p. 150), no campo da psicanálise. Ao mesmo tempo, nas artes, os signos pictóricos emergiam apenas aos olhares mais atentos, olhares que acendiam às micro características, ou seja, “[...] esses traços marginais, para Morelli, eram reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais” (GINZBURG, 2014, p. 150).

As origens apresentadas até aqui – desenvolvimento de teorias e a compreensão destas para o surgimento de outras –, transpassadas por Morelli, Holmes e Freud, culminam no hoje chamado método indiciário. Pode-se interpretar o método indiciário como a observação minuciosa de elementos individualizados, que buscam demonstrar uma totalidade pela sutileza de suas aparências não intencionalmente constituídas. Nesse método, não há uma rigorosidade de aplicação, já que o “[...] rigor flexível [...] do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas*²¹ – no sentido de que [...] suas regras não se prestam a ser formalizadas” (GINZBURG, 2014, p. 179). Assim, para Ginzburg (2014, p. 177), a:

[...] existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 2014, p. 177).

Morelli atende às suas necessidades investigativas com as indiciações de signos pictóricos. Freud, por sua vez, nomeia as características individuais enunciativas de *sintomas*. Como médico, justo é que a nomenclatura utilizada seja

²¹ Grifo do autor.

oriunda da medicina, bem como a nomenclatura *indícios* para o detetive Sherlock Holmes, que vem de uma área criminal. Ginzburg utiliza o termo *pistas*, vista a influência das ciências humanas, mais precisamente da história.

A seguir, apresentamos uma imagem elucidativa às nomenclaturas que cada autor utiliza para intitular as características marginais de seus estudos:

Figura 3 – Correspondência de autores e suas nomenclaturas



Fonte: Adaptado de Dietrich (2016); Yapın (2012); Biography.com (2016); D'Ambrosio(2014).

A utilização do método indiciário é importante mesmo para quando não conseguimos nos deixar permear por uma nova cultura ou circularidade. Quando tal feito ocorre, não conseguimos ser absorvidos pelo novo espaço. Para discutir a sensação de não pertencimento cultural, utilizaremos as contribuições de Homi Bhabha, na próxima sub-seção.

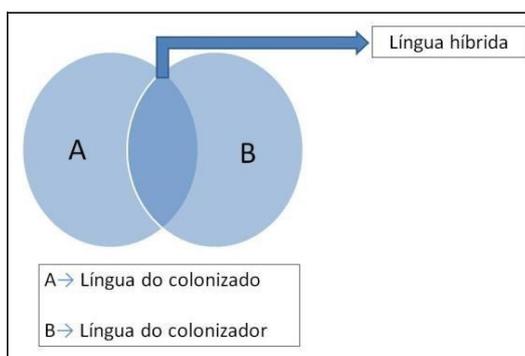
5.4. O espaço de Homi Bhabha

Homi Bhabha, que nasceu em Bombaim, Índia, no ano de 1949, é teórico e crítico literário pós-colonial (BARBOSA, 2012). “Esta corrente surgiu influenciada pelos Estudos Culturais e pela Crítica Literária e acabou por se tornar uma forma singular de analisar a sociedade tendo em vista a crítica cultural” (NEVES; ALMEIDA, 2012, p. 124).

Bhabha confrontou relatos de escritores colonizados e colonizadores com a intenção de formar o seu sujeito colonial. Para tanto, Bhabha (1998),

buscou, na representação da linguagem, as características que formavam o colonizado e o colonizador e concluiu que a linguagem surgida do choque entre um e outro possuía traços de hibridismo, ou seja, parte da linguagem utilizada pelo colonizado surgia com força, bem como parte da linguagem do colonizador, “[...] o que implica na impossibilidade de se pensar uma descrição ou discurso autêntico sobre esse sujeito” (SOUZA, 2004, p. 113). Ainda sobre o hibridismo, Souza (2004, p. 113) menciona que “[...] qualquer tentativa de representação é híbrida por conter traços dos dois discursos, num jogo de diferenças, no qual a busca por uma autenticidade é vista como infecunda”. A figura 4, a seguir, exemplifica o hibridismo descrito.

Figura 4 – Exemplificação do hibridismo na língua



Fonte: Elaborado pelo autor.

A relação de hibridismo que ocorre na língua assemelha-se ao processo de conurbação que ocorre entre municípios. Em ambos, ocorre um choque – no caso do hibridismo o choque será linguístico; no caso da conurbação, o choque será territorial – entre duas partes, resultando em um novo espaço – linguístico e territorial – com características de ambas as partes, apesar de novo.

Usando-se da relação proposta anteriormente, cabe destacar que Bhabha (1998) imerge, ainda mais, no referencial de território, porém do ponto de vista de um território cultural, ou seja, fomenta-se na presença de uma fronteira cultural que ocorre ao passo que colocamos em conflito duas ou mais culturas. Contudo, a fronteira cultural não é estática como uma fronteira territorial e, muito menos, depende de demarcações legislativas para que aconteça. Na verdade, as convenções e interações sociais são as delimitações para o aparecimento (bem como para o desaparecimento) dessa fronteira.

O indivíduo, ao colocar-se em contato com uma cultura e dela compreender-se como parte real, se encontra não apenas permeado pelas características culturais simples e puras, mas também, por algo maior, que envolve toda a circularidade²² desse indivíduo. Em outras palavras, ele se compreenderá como parte de um todo, não apenas de traços culturais provenientes de parte de uma cultura.

Ainda em relação à fronteira cultural proposta por Bhabha (1998), o próprio autor argumenta que:

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um "entre-lugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. (BHABHA, 1998, p.27).

No momento em que o autor enuncia que "o 'passado-presente' se torna parte da necessidade [...] de viver", infere-se que ele esteja relatando a necessidade de interação entre as aculturações²³ para que ambos os sujeitos se compreendam e, por conseguinte, consigam fazer parte da mesma circularidade. O "passado-presente" reúne informações das aculturações no mesmo âmbito que Bhabha (1998) reúne outras fronteiras culturais, como o relato abaixo:

Vivi aquele momento de dispersão de povos que, em outros tempos e em outros lugares, nas nações de outras, transforma-se num tempo de reunião. Reuniões de exilados, *émigrés* e refugiados, reunindo-se às margens de culturas "estrangeiras", reunindo-se nas fronteiras; reuniões nos guetos *ou* cafés de centros de cidade; reunião na meia-vida, meia-luz de línguas estrangeiras, ou na estranha fluência da língua do outro; reunindo os signos de aprovação e aceitação, títulos, discursos, disciplinas; reunindo as memórias de subdesenvolvimento, de outros mundos vividos retroativamente; reunindo o passado num ritual de revivescência; reunindo o presente. Também a reunião de povos na diáspora: contratados, migrantes, refugiados; a reunião de estatísticas incriminatórias, performance educacional, estatutos legais, status de imigração. (Bhabha, 1998, p. 198)²⁴.

²² Termo já mencionado anteriormente.

²³ A aculturação foi definida como o estudo dos fenômenos que resultaram quando grupos de indivíduos possuindo culturas diferentes entram em contato direto e permanente e das conseqüentes mudanças nos padrões culturais desses grupos (GALVÃO, 1979, p. 129)

²⁴ Grifos do autor.

Em meio às fronteiras culturais descritas dentro das “reuniões”, chama a atenção a proposição de uma reunião dos povos em “diáspora”, posto que todas as reuniões transitam entre a dicotomia povo-diáspora.

A denotação de um povo como habitantes de um país, estado, cidade ou vilarejo é praticamente a mesma para todos os dicionários, porém, nem todos conseguem definir, de forma clara, o que seria uma diáspora. Para tal definição, busco em Ribeiro (2012, p. 53) uma enunciação que versa no contexto de “não [retomar] a retórica das culturas como totalidades radicalmente separadas, intocadas, protegidas na memória mítica de uma identidade coletiva única”. Não obstante, deve trazer à tona o inverso: “a diferença cultural que emerge e rompe ininterruptamente com qualquer estado de coisas que se forjou como definitivo” (RIBEIRO, 2012, p. 53). Em outras palavras, a diáspora decorre do envolvimento do (próprio) coletivo adjunto à experiência individual, tendo como rompante a destruição de um ideal tido como único, absolutamente verdadeiro, engessado e impassível de novas contribuições.

A partir de tais informações, é possível criar um contraste entre a diáspora, o presente-passado e a fronteira cultural? Buscamos aqui tal reflexão.

A fronteira cultural estabelece uma relação direta com a construção de um novo espaço, que Bhabha (1998) utiliza a partir da idealização de Frederic Jameson, denominado entre-lugar, mas que, semanticamente, preferimos utilizar como “no convívio do lugar”, posto que o vocábulo “entre” nos remete a algo localizado no meio de dois pontos, porém com característica estática, enquanto que a locução “no convívio de” remete a algo pertencente a mais de um espaço, mas com possibilidade de movimento²⁵, definição que se espera de uma fronteira cultural: que ela seja limítrofe, todavia que o movimento faça parte de sua construção; um movimento de construção e peregrinação cultural para formar o novo.

O presente-passado conversa com o que compreendemos por fronteira cultural. Estabelecer conexões entre as ações individuais, de características restritamente pessoais²⁶, com as ações de construção coletiva, promove uma

²⁵ Elaborado pelo autor.

²⁶ Apesar da inserção do termo “restritamente pessoais”, cabe ressaltar a justificativa de que nenhuma ação, seja ela verbal ou não verbal, é própria de um indivíduo, pois a construção pessoal é fruto de um influxo coletivo, ou seja, “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos (...)” (BAKHTIN, 2000, p. 294).

interação cultural que ressaltará na aproximação (ou não) das culturas e da apropriação de uma cultura pela outra, propiciando, quando positiva essa apropriação, a circularidade.

A diáspora, que busca não analisar as diferentes culturas como atos energeticamente separados, mas sim o resultado da incongruência destas culturas, tendo como resultado algo novo, percorre um caminho significadamente próximo à fronteira cultural e o presente-passado. Isso ocorre pelo avizinhamo das características das definições apresentadas, que versam rumo à necessidade de observar a circularidade dos indivíduos participantes de qualquer limiar cultural. Assim, buscar um olhar voltado à diáspora, à fronteira cultural ou à relação presente-passado torna-se algo semelhante, que, inevitavelmente, poderá ser contrastado.

E no ambiente escolar como isso ocorre?

Há, nos últimos anos, uma necessidade de tentar colocar alunos e professores em circularidade. Schmidt e Garcia (2005, p. 305) afirmam que promover esse espaço de troca, evidencia a “[...] possibilidade de aproximar professores e alunos das formas como são produzidos os saberes, permitindo que eles se apropriem e/ou construam maneiras pelas quais esses saberes possam ser ensinados e aprendidos [...]” (SCHMIDT & GARCIA, 2005,p.305).

Buscar aproximar os referenciais de ambos, alunos e professores, de maneira que um consiga apropriar-se e influenciar no/o outro, faz do espaço-tempo de sala de aula uma reconstrução da vida real, em que a interação promove não só a construção moral de um indivíduo, mas também a inter-relação entre os diferentes sujeitos através da produção e compreensão das enunciações.

Contudo, se o ambiente escolar for uma escola de fronteira, a necessidade de apropriação das circularidades de aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno torna-se ainda mais fundamental, visto que, mais do que o distanciamento comumente ocorrido entre aluno-professor e professor-aluno em função de um estabelecimento de longinquidade, estará presente um afastamento em função da língua.

Considerações finais da seção

Nesta seção foram apresentados os referenciais legais e teóricos que sustentaram esta pesquisa. Percorremos a esfera legislativa, evidenciando os conceitos de fronteiras, cidades-gêmeas, conurbações e escolas binacionais/fronteiriças, bases de discussão que deram início a esta escrita.

No que tange aos estudos de Bakhtin, destacamos a presença dos enunciados e das enunciações, conceituação que percorre esta dissertação, visto que trabalhamos com manifestações escritas.

Nos estudos de Ginzburg, apontamos seu trajeto de construção acerca do conceito de mentalidade e do método indiciário, elementos presentes nesta escrita, visto que a circularidade é uma das categorias de análise que utilizamos e o método indiciário, a nossa base metodológica de análise.

Ademais, ressaltamos a contribuição de Bhabha para esta dissertação, já que desse autor elencamos duas de nossas categorias de análise: a diáspora e a fronteira cultural.

Os referenciais descritos serão retomados nos resultados, servindo, assim, como suporte para as conclusões que serão apresentadas. A seguir, percorreremos o local e os sujeitos da pesquisa, o objeto deste estudo e a construção do percurso metodológico.

6. O local, os sujeitos, o objeto da pesquisa e o percurso metodológico

A pesquisa teve como foco os estudantes do curso de eletroeletrônica do IFSUL - Campus Santana do Livramento. A escolha de tal campus se deu em função de ser um instituto de fronteira, ou seja, que possui, em seu processo seletivo, vagas destinadas a alunos do Brasil e do Uruguai, convivendo em um mesmo ambiente educacional.

Fisicamente, o instituto conta com um prédio de dois andares, com amplo espaço e disposição de salas. Possui biblioteca, laboratórios de informática e laboratórios didático-pedagógicos específicos às áreas dos cursos desenvolvidos no local.

Há características nesse campus que traduzem a vivência binacional como algo que faz parte do cotidiano duas cidades – Santana do Livramento/Rivera. A figura 5, a seguir, mostra a entrada principal do prédio, disposta em área uruguaia. Na lateral esquerda, há outra porta disposta em área brasileira.

Figura 5 – Fachada externa do IFSUL – Campus Santana do Livramento



Fonte: Acervo pessoal.

A delimitação do *corpus* se deu em virtude da impossibilidade de contemplar, neste estudo, todos os alunos, de todos os cursos daquele campus. A escolha pelos alunos do curso de eletroeletrônica, da modalidade integrada, pertencentes ao último módulo, se deu pelo fato de serem os mais antigos no

campus, possuírem maior contato com os professores e, além disso, ser o curso com maior evasão.

A turma pesquisada teve seu início no primeiro semestre de 2014. O total de alunos ingressos nesse curso foi de 32, sendo 16 brasileiros e 16 uruguaios. Apenas 17 destes alunos continuam no campus, sendo, somente, um deles uruaio.

Delimitados os sujeitos da pesquisa, prosseguindo com a transcursão da proposta, primeiramente, produzindo uma micro história pessoal (APÊNDICE A). Encaminhamos a produção aos docentes, a fim de que conhecessem o autor da pesquisa, e solicitamos que realizassem também uma produção escrita que deveria contemplar a micro história de cada um deles. A solicitação, aos professores, foi feita através de e-mail destinado a cada um dos nove docentes. Contudo apenas dois responderam o pedido (APÊNDICE B).

Esse elemento, micro história, é de fundamental importância para que cada professor enuncie particularidades pertencentes não só ao meio acadêmico em que ele vive (ou viveu), mas também aos elementos de sua vida cotidiana. De posse desses relatos, pequenos vestígios puderam ser analisados, para, *a posteriori*, serem apreciados juntamente com as enunciações dos alunos.

Após, partimos para a visitação ao campus.

Na visita *in loco*, conhecemos a realidade do campus e dos alunos. Após percorrer os espaços da instituição, tivemos contato com os alunos, informantes desta pesquisa.

Primeiramente, nos apresentamos ao grupo, constituído por três meninas e treze meninos²⁷, e contamos um pouco sobre o que nos levava àquele espaço. Em seguida, propusemos ao grupo a escrita individual de sua micro história (APÊNDICE C). Apenas um aluno não realizou a atividade.

Após este momento, solicitamos aos alunos que nos auxiliassem, respondendo um questionário²⁸, que contemplou elementos da relação aluno-instituição, aluno-aluno e aluno-professor. Esse instrumento concebia possibilidades de respostas objetivas e discursivas. A escolha de tal instrumento

²⁷ Apesar de informar anteriormente que o grupo é composto por dezessete pessoas, aqui menciono apenas dezesseis, pois esse era o número de alunos presentes à aula no período visitado.

²⁸ O questionário pode ser visto, virtualmente, através do link <<https://drive.google.com/open?id=0B85zbRnWxLUHV0I2a1RIQkl1WUE>>, acesso em 14 de setembro de 2016.

para utilização na pesquisa foi feita com o propósito de conseguir nortear a reflexão do objeto de pesquisa através da enunciação espontânea. Enfatizamos que os questionários serviram para nortear a reflexão e não dirigir a ação de cada estudante.

No questionário, buscou-se evidenciar o posicionamento dos alunos quanto a sua participação em um ambiente binacional, à participação dos professores no Instituto binacional, bem como da própria instituição. Cabe ressaltar que todos os alunos responderam ao questionário.

Após a coleta dos materiais, nos colocamos na posição de analisá-los e, então, buscar pistas relevantes para a constituição de nossos resultados.

Focamos primeiramente nas micro histórias dos alunos. Em seguida, relacionamos as pistas às respostas dos questionários e às escritas dos professores. A partir de tais informações, nos colocamos no caminho da utilização do método indiciário, construindo, desse modo, o percurso metodológico.

Esse método, que tem como base a interpretação de dados marginais e/ou residuosos, que possam ser considerados, quiçá, reveladores de ações maiores, facilita ao pesquisador a sua inserção em enunciações muitas vezes não explicadas claramente; enunciações que envolvem a necessidade de buscar mais indícios para a compreensão de seu todo (SUASSUNA, 2008).

Na tentativa de compreender os sujeitos de nossa pesquisa – alunos e professores, do curso de eletroeletrônica, do IFSUL – Campus Santana do Livramento – refletimos sobre como seriam as enunciações desses sujeitos frente a um pesquisador que não faz parte de suas circularidades, ainda que pertencente à mesma faixa de fronteira que os sujeitos da pesquisa. Uma suposição que levantamos foi a de que as enunciações poderiam não expor, explicitamente, as reais significações de cada um dos participantes.

Assim, buscamos no método indiciário uma chance de “[...] operar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos [...] [captando] aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação” (SUASSUNA, 2008, p. 363).

Bem como Giovanni Morelli, historiador de arte, que buscava a veracidade dos quadros de sua época em pequenos indícios de cada artista e que serviu de base para as constituições do método indiciário de Ginzburg, resolvemos

analisar as enunciações de nossos sujeitos não focando em informações categóricas, mas sim em enunciações imprecisas, flexíveis, pautadas na subjetividade.

Contudo, inferir resultados sem justificativas contextualizadas, baseando-se apenas em conclusões pessoais, não demonstraria respostas significativas. Dessa maneira, buscamos nos estudos de nossos referenciais teóricos – Bakhtin, Ginzburg e Bhabha – fundamentos que contornassem a alçada da subjetividade no contexto de nossa pesquisa, transpondo o resultado das enunciações da intangibilidade para a tangibilidade.

Ademais, mesclamos informações obtidas das micro histórias (de alunos e professores), do questionário e de ambos, fusionando enunciações e inferências, para que pudéssemos desvendar, até então, indícios.

Os desdobramentos da busca desses indícios encontram-se na seção seguinte, em que mostramos os resultados obtidos.

7. Da análise e dos resultados

Após analisar os instrumentos²⁹ aplicados e as micro histórias dos alunos (APÊNDICE 3), foi possível caracterizar o nosso universo pesquisado. Os alunos pesquisados, em número de 16, são majoritariamente do gênero masculino (apenas três são do gênero feminino); estão na faixa etária entre 16 a 17 anos, são oriundos de escola pública brasileira e apenas um vive fora de Santana do Livramento (reside em Minas de Corrales – Uruguai). Ao responderem o instrumento de pesquisa, demonstraram o que compreendem por escola de fronteira: 50% acreditam que uma escola de fronteira corresponde a “uma instituição que promove a cultura de dois países vizinhos”, 25% “uma instituição que recebe alunos de dois países vizinhos” e os 25% restantes acreditam ser as duas coisas, recebem alunos de dois países vizinhos e promove a cultura entre eles. Apesar das respostas variadas, praticamente todos os alunos compreendem o local que estudam como uma escola binacional (a partir de suas definições de escola binacional).

Para a análise das micro histórias e dos dados coletados no instrumento, foram elencadas três categorias de análise para a observação dos resultados: diáspora, fronteira cultural / entre lugares e circularidade. São categorias emergentes que foram balizadas nas traves do método indiciário e na observação das marcas.

Vejam, a seguir, cada uma delas, estruturadas organicamente em três etapas: descrição da categoria, contextualização e indícios.

7.1. Categoria 1 – Fronteira cultural / entre lugar

A relação da fronteira cultural revela-se contígua ao choque estabelecido por diferentes culturas. Esse choque, não exigindo um resultado de cunho positivo ou negativo, promove um resultado novo, um contexto de ascensão do olhar dominado (pelo menos até então) sob um olhar dominante socialmente.

²⁹ As respostas dos questionários podem ser vistas, virtualmente, na íntegra, no link <<https://drive.google.com/open?id=0B85zbRnWxLUHTIJUbVpsM1ItSGs>>, acesso em 14 de setembro de 2016.

Na observância da presença da(o) fronteira cultural / entre lugar em nossos resultados, buscamos relacionar tais conceitos a dois contextos que emergiram de forma aparentemente perceptível: a) contexto alunos e professores; b) contexto da instituição.

Apresentemos cada um dos contextos citados e os resultados obtidos a partir de cada um deles.

7.1.1. Fronteira cultural / entre lugares no contexto de alunos e de professores

Ao analisarmos os instrumentos de pesquisa, eclodiu-nos a presença da fronteira cultural como elemento constante nas enunciações. Partindo dos questionários, observamos que, ao perguntar como era a relação entre professores e alunos, as enunciações produzidas pelos alunos giraram entre “muito boa” e “boa”, como podemos observar nas sequencia:

Gráfico 1 – Gráfico da relação alunos e professores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apenas analisar este fato já poderia ser considerado um elemento de grande valia para a conclusão de um novo espaço, um novo contexto dentro do espaço-tempo de sala de aula, onde há a presença de uma aproximação entre alunos e professores. Mas elementos menos expostos explicitam com maior precisão a desvinculação de uma educação arbitrária, em que “[...] os professores assumem o papel de sujeito, narrador, e os alunos, de objetos pacientes, ouvintes, [...] [onde] a consciência crítica é deixada de lado propositalmente” (ALMEIDA;

NOVO; ANDRADE, 2012, p. 2), para um espaço de educação crítica, que valoriza as relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, observamos que, ao serem questionados sobre “quais atividades propostas pelos professores eles haviam gostado mais?”, a maioria enunciou o agrado pelas aulas práticas.

Os contextos, disciplinas ou áreas não necessariamente carecem de ser enfocados, visto a promoção da atividade, que, no contexto da aula prática, ajudam “no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos ”(LUNETTA, 1991, p.85).

Na realização das aulas práticas, o aluno se desfaz da posição de mero receptor de conceitos, passando a agente da ação, ou seja, transpõe-se de um estereótipo socialmente construído ao longo de sua vida acadêmica, para uma ruptura do *continuum*, de modo insurgente, caracterizando-se dentro de uma fronteira cultural. A justificativa para tal fato pode ser apresentada a partir das palavras de Ribeiro (2012). O autor expõe que as “fronteiras revelam compreensões sobre a humanidade e sobre a vida, mais próximas do que elas realmente são. O poder e o saber permanecerão intocáveis como universais e globais se não forem consideradas as fronteiras” (RIBEIRO, 2015, p. 165).

Assim, ao propiciar aulas práticas, o professor favorece o contato dos alunos com o conceito de que “viver na ‘fronteira’ das distintas situações deve produzir um novo sentido para a realidade. Além disso, viver no ‘além’ da fronteira é desfrutar do futuro, mesmo vivendo no presente” (RIBEIRO, 2015, p. 164). A explicação do conceito apresentado se faz presente nas enunciações produzidas nos questionários. Dentre elas, elucidamos as seguintes enunciações³⁰ sobre os questionamentos “Das atividades proporcionadas pelos professores até hoje, qual(is) você mais gostou? Justifique” e “Para você, que ações o professor pode praticar para facilitar o ensino-aprendizagem de seus alunos?”:

ALUN@ A: *“Atividades práticas, pois permitem aprofundar-se na matéria, e ver o funcionamento prático do que foi ministrado em aula”.*

³⁰ Como os questionários não são identificáveis, utilizaremos letras aleatórias para nomear cada um dos enunciatários. Cabe ressaltar que duas enunciações podem ter sido ditas pelo mesmo enunciatário, contudo não vemos como interessante evidenciar tal ação, visto que os enunciatários não são identificados.

ALUN@ B: “Eletrônica analógica, pois têm aulas práticas que gosto de fazer”.

ALUN@ C: “Aulas práticas, sentir onde podemos aplicar nossos conhecimentos”.

ALUN@ D: “Acredito que as aulas práticas em geral”.

ALUN@ E: “[...] gosto de aulas dinami[c]as prática[s], mas entendo a importância de aulas teóricas”

ALUN@ F: “Visitas técnicas”.

ALUN@ G: “Visitas técnicas, pois são sempre uma oportunidade de conhecer novos lugares, pessoas e conhecimentos”.

ALUN@ H: “Práticas, e trabalhos que variem a metodologia, para não ocorrer uma aula monótona”.

ALUN@ I: “As vezes é melhor diminuir um pouco de aulas teóricas e mais práticas”.

ALUN@ J: “mais explicações práticas que envolva a turma”.

ALUN@ K: “Trabalhos práticos e saídas de campo, nos mostrar a realidade fora da escola é muito bom”.

ALUN@ L: “Mais projetos de pesquisa e aulas praticas”.

ALUN@ M: “Aulas práticas”.

O número significativo de enunciações voltadas à mesma temática fornece indícios de que as aulas práticas são muito significativas para os alunos, sendo responsáveis pelos maiores prazeres ligados à aprendizagem, bem como um facilitador do ensino-aprendizagem.

Ademais, dentro das enunciações, emerge uma atividade, produzida contiguamente pelas disciplinas de geografia, biologia, higiene e segurança do trabalho, filosofia, e introdução à informática e sistemas operacionais, denominada “(re)descobrimo o Pampa”. Segundo Amorim & Mello (2015), a atividade em questão propôs, em caráter transdisciplinar, discutir aspectos da economia, do ambiente e da sociedade, tendo como foco o bioma no qual a região do campus está presente. Os alunos recebiam uma temática, pertencente a um dos aspectos

citados, e, a partir disso, criavam uma apresentação focada em suas experiências, vivências e conhecimentos.

Essa atividade foi bem enunciada pelos alunos quando questionados “Das atividades proporcionadas pelos professores até hoje, qual(is) você mais gostou? Justifique”. Observemos:

ALUN@ A: *“Um projeto realizado pelos professores de Geografia e Biologia sobre o bioma Pampa”.*

ALUN@ B: *“Projeto redescobrimdo o pampa”.*

Ao afirmar que, dentre as principais atividades positivas que foram desenvolvidas pelos professores está o “(re)descobrimdo o Pampa”, os alunos justificaram a escolha da atividade pelas aproximações dela com suas vivências e por ser uma modalidade prática. Contudo, observa-se que o feito dos alunos de se colocarem na posição central, de executores, tradicionalmente do professor, foi também um motivo para a valorização da atividade.

Sair da posição de espectador para a posição de agente, em um contexto novo, quebrando com os referenciais do passado, relaciona-se com as noções de fronteira e de “entre lugar”, já discutidas, porém que as recondicionaremos com a enunciação de Ribeiro (2015), a partir da realização da atividade “(re)descobrimdo o Pampa”:

O conceito de “entre lugar” [...] está relacionado à visão e ao modo como grupos subalternos posicionam-se diante do poder e como realizam estratégias de empoderamento. Tais posicionamentos geram “entre lugares” onde aparecem, com maior nitidez, questões de âmbito comunitário, social e político. Para o autor, essa percepção é viabilizada na medida em que são ultrapassadas as “narrativas ordinárias” e se entra nos conflitos e nas aproximações surgidas a partir das diferenças culturais, com todas as subjetividades inerentes a esses conflitos. A posição de fronteira permite maior visibilidade das estruturas de poder e de saber, o que pode ajudar na apreensão da subjetividade de povos subalternos [...]. (RIBEIRO, 2015, p. 165)

O entre lugar concretizado pelos professores foi de fundamental importância para o empoderamento dos alunos e, principalmente, para que os alunos reagissem de forma crítica à proposta do trabalho prático. “[...] são “entre lugares” dessa natureza que possibilitam que a fronteira se torne o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...]” (BHABHA, 1998, p. 24), no caso,

quebrando com a fronteira cultural historicamente estabelecida que apartava qualquer tipo de aproximação entre alunos e professores.

Cabe ressaltar que a pista elucidativa para a relação de fronteira cultural entre alunos e professores se deu mesmo antes que pudéssemos conhecer os alunos.

Quando pedido aos professores que produzissem a sua micro história pessoal, um deles, ao responder o contato, se colocou mais preocupado com a metodologia do trabalho que estávamos propondo, do que, necessariamente, com a micro história.

O professor em questão, ao final de sua resposta, perguntava se conhecíamos uma publicação desenvolvida pelo IFSUL – Campus Santana do Livramento, denominada “Cursos binacionais: relatos de uma experiência inovadora”. Nessa produção está contido um artigo resultante da atividade transdisciplinar “(re)descobrimo o Pampa”. A indicação da publicação foi feita para que pudéssemos conhecer um pouco mais do campus e do que vem sendo desenvolvido no local.

Aclaramos que tal feito nos proporcionou pistas da vinculação entre alunos e professores e do estereótipo de ruptura da fronteira cultural, posto que o professor não indicou o material com a finalidade de que nos alicerçássemos em seu artigo, principalmente porque não conhecia os instrumentos de pesquisa que apresentaríamos aos alunos, e, menos ainda, as respostas dos mesmos. Além disso, em um novo contato feito pelo professor, por meio do qual nos foi enviada a micro história, encontramos marcas elucidativas de que as atividades práticas perfazem a vida do professor desde criança, transparecendo na sua condução de sala de aula atualmente. Observemos um trecho da enunciação do professor @ 2:

[...] sempre frequentei escolas públicas e adorava fazer experimentos em casa e saídas de campo onde eu percorria áreas de florestas... de campo, lagos e rios para observar a natureza e tentar descobrir animais e plantas novas [...] Viajo toda a semana e esta é a parte mais desgastante do trabalho pelo qual sou apaixonado desde criança [...] Espero terminar este estágio até o final do ano, sempre tentando ser a cada dia um pouco menos ignorante sobre a natureza, pela qual sou encantado e sob este olhar da natureza é que reconheço a o que outras pessoas possam chamar de "Deus", para mim, trabalhar seus "mistérios", descobrir fatos e trabalhar pela sua conservação é o mais perto que acho que posso chegar de uma "pregação" ou oração.

Ao mencionar o gosto por experimentos e saídas de campo na escola, quando criança, a relação do trabalho que faz atualmente, apesar de desgastante, que decorre dos desejos de infância, a desvinculação das crenças em prol da

ciência, desvinculando fé e prática. Não poucas foram as marcas enunciativas deixadas pelo professor para demonstrar o seu desejo pela realização de atividades práticas, assim como seus alunos também desejam. Assim, o papel de agente que anteriormente o professor buscava adotar quando, em sua infância, perseguia as atividades práticas, hoje são desenvolvidas no seu fazer professor. Presentemente, as aulas práticas contribuem “[...] para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de formação do pensamento científico [...]” (LIMA & GARCIA, 2011, p. 202), enquanto que, anteriormente, “[...] as aulas práticas eram realizadas apenas para ilustrar as aulas teóricas” (KRASILCHIK, 2008, p. 14).

Ao fim, podemos afirmar que a presença de entre lugares, constituindo a cessação da fronteira cultural entre professores e alunos, no contexto pesquisado, emergiu de forma clara, sendo enunciada por ambos os lados, o que demonstra, mais uma vez, a interação presente nesse espaço.

7.1.2. Fronteira cultural / entre lugares no contexto da instituição

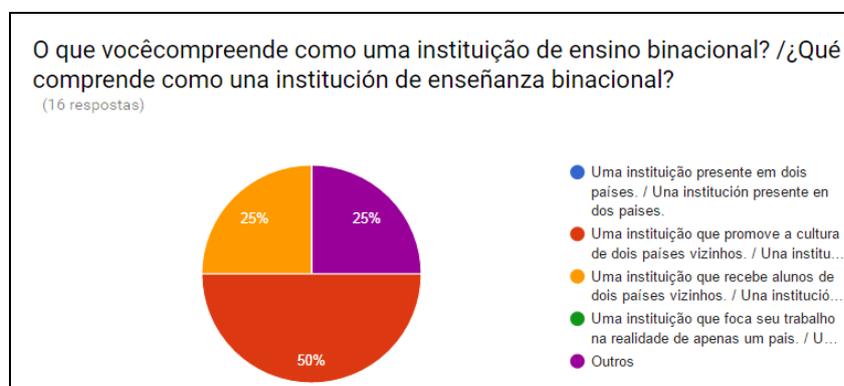
A binacionalidade configurada no campus Santana do Livramento carrega, em sua essência, as noções de fronteira cultural. Tal ação se justifica perante a lei. O artigo III do Acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Oriental do Uruguai para a criação de escolas e/ou institutos binacionais fronteiriços profissionais e/ou técnicos e para o credenciamento de cursos técnicos binacionais fronteiriços, documento no qual ficam estabelecidos os objetivos das escolas e/ou institutos, menciona que “as escolas e/ou institutos terão como objetivo promover a qualificação e a formação profissional, permitindo a inclusão social da população fronteiriça, tendo na educação um elemento de fortalecimento do processo de integração” (BRASIL, 2005, p.1).

Partindo do artigo citado, somente em criar um instituto de caráter binacional já poderíamos enquadrar a ação a um referencial de fronteira cultural, já que, tanto na linha de fronteira como na fronteira cultural, observamos uma situação de hibridismo cultural.

Contudo, para que possamos efetivamente estabelecer a fronteira cultural, seus agentes devem se ver como seres constituintes desse espaço e, por conseguinte, estreitadores das culturalidades envolvidas, rumo a um hibridismo. “Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação [...]” (SANTOS, 1993, p. 31).

Pensando em como os alunos observam um instituto binacional, perguntamos, através do questionário, “o que você compreende como uma instituição de ensino binacional?”. Como possibilidades de respostas, apresentamos quatro alternativas: a) Uma instituição presente em dois países; b) Uma instituição que promove a cultura de dois países vizinhos; c) Uma instituição que recebe alunos de dois países vizinhos; d) Uma instituição que foca seu trabalho na realidade de apenas um país; além da opção “outros”, em que o aluno poderia enunciar sua resposta da maneira que achasse melhor.

Gráfico 2 – Gráfico da conceituação de uma instituição de ensino binacional



Fonte: Elaborado pelo autor.

Podemos observar que a maioria dos alunos respondeu que uma instituição binacional é aquela que promove a cultura de dois países vizinhos. Do restante, metade respondeu que receber alunos de dois países vizinhos constitui uma escola binacional e a outra metade optou pela resposta “outros”, justificando da seguinte maneira:

ALUN@ A: *“Uma instituição que busca a junção de duas culturas, unindo não só dois países, mas sim vidas, fazendo o binacional, sem não só no nome, mas na alma dos alunos, dos professores, e de todos que trabalham no campus”.*

ALUN@ B: *“Uma instituição presente em dois países, que promove cultura de dois países vizinhos”.*

ALUN@ C: *“Considero as opções A,B e C”.*

ALUN@ D: *“Considero as 3 primeiras corretas”.*

Analisemos que a grande maioria dos alunos, 75%, se remete a respostas que tangenciem a necessidade do referencial cultural de ambos os países como correspondência para a execução de um instituto de fronteira. Buscar essa informação elucidada o comportamento dos alunos frente ao contexto que vivenciam, ou seja, estar em uma escola binacional implicará a transcendência de culturalidades, na não valorização de uma cultura como superior à outra. Assim, o acesso a esse tipo de instituição estabelece um entre lugar demarcado pela presença de pessoas de diferentes contextos, porém de um mesmo ambiente: a fronteira. Em outras palavras, para Santos (1993):

[o espaço fronteiriço] da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural de fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-e-vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada. (SANTOS, 1993, p. 50).

Na busca por uma adequação das enunciações dos alunos, além de perguntarmos o que eles consideravam ser uma escola fronteiriça, questionamos, também, a partir da concepção de escola de fronteira exposta por eles, se o local onde eles estudavam poderia ser considerado um instituto fronteiriço.

Com uma resposta majoritariamente positiva, fica evidente a ruptura cultural, estabelecida pela fronteira cultural, que o IFSUL – Campus Santana do Livramento - promove ao estabelecer um entre lugar na educação binacional Brasil-Uruguai. Se, pelo olhar dos alunos, o instituto cumpre o papel de escola de fronteira, para que ela exista, há necessidade de haver uma decodificação das culturas isoladas para um novo instante, “para uma cultura que, verdadeiramente, nunca coube num espaço único, [que possui] as identificações culturais que daí derivam [tendendo] a auto-canibalizar-se” (SANTOS, 1993, p. 49). Consideramos, então, que “são elas [as fronteiras culturais] que permitem um reordenamento de

sentidos, uma vez que reúnem as diferenças que se cruzam e se articulam nas relações humanas e sociais” (RIBEIRO, 2015, p. 165).

7.2. Categoria 2 – Diáspora

Como descrito anteriormente, a diáspora trata de revelar “a diferença cultural que emerge e rompe ininterruptamente com qualquer estado de coisas que se forjou como definitivo” (RIBEIRO, 2012, p. 53). Focando em tal definição e a partir dos cruzamentos das informações trazidas à tona pelos instrumentos de pesquisa, foi possível compor a presença da diáspora nas observações em três momentos.

No primeiro momento, constatou-se que a aluna A15 não se vê pertencente ao local onde está (instituição), nem ao local de onde vem (família). No trecho a seguir, A15 expressa a necessidade do rompimento do atual estado em sua instituição e em sua família, mostrando-se imersamente em diáspora.

ALUN@ A15: *“Discordo com o sistema educacional brasileiro, discordo com o sistema capitalista, discordo do jeito com que as pessoas levam a vida, discordo de quase tudo [...]Eu estou sob muita pressão, principalmente da sociedade, tenho que passar nas minhas matérias do colégio (por método decoreba, pois eu não aprendo é nada), tenho que estudar para passar na faculdade de minha escolha, que se for medicina terá que ser uma pontuação altíssima, tenho meu exame internacional para me preocupar, ano que vem tenho o estágio para cumprir, não posso ser eu mesma dentro da minha própria família pois tenho parentes muito homofóbicos, tenho que emagrecer. Tudo isso prejudica a minha saúde, mas por problemas de não querer aceitar ajuda de outros, não vou em médico algum, psicólogo ou que seja”.*

Tal trecho demonstra que, para a aluna, vivenciar a instituição não é algo prazeroso. Ao não se ver como parte da circularidade do ambiente escolar, observa-se, nas enunciações, um distanciamento cultural. Esse feito possui uma via de mão-dupla ao relacionarmos o espaço familiar com o ambiente escolar, posto que A15 não vê refúgio nem mesmo em casa.

Ao manifestar sua enunciação e mostrar-se fora da circularidade da família e da escola, A15 rompe com a filosofia do IFSul de “preparar para a vida, tendo o trabalho como princípio para construir aprendizagens significativas que aliem saber e fazer de forma crítica e contextualizada e estimulem [...] a participação e o diálogo, no respeito à pluralidade de visões [...]” (IFSUL, [201-], p.11).

Na enunciação de A15, fazemos uso do método indiciário para trazer à tona a relação de diáspora que ela apresenta em relação à sexualidade. O engessamento social “[...] ainda pesa contra a homossexualidade, de modo intenso e muitas vezes aberto. [A] pecha de condenação moral e inaceitabilidade social e política [...]” (RIOS, 2007, p. 36) faz com que A15 afirme: “[...] discordo do jeito com que as pessoas levam a vida, discordo de quase tudo [...]” e “[...] não posso ser eu mesma dentro da minha própria família pois tenho parentes muito homofóbicos [...]”.

Assim, observa-se, pelas enunciações, que a diáspora perpassa o não pertencer-se à esfera escolar e familiar, além de A15 não se ver compactuada com a própria cultura, já que não pode mostrar-se como realmente deseja. Torna-se, assim, impassível a novas contribuições sócio-culturais na tríade escola-família-sujeito, desestimulando a busca por novos ideais e relações interpessoais.

A seguir, observaremos como ocorre a diáspora junto ao aluno A10³¹.

A10 é o único aluno uruguaio, dos ingressantes neste grupo, que permaneceu até a última etapa do curso. Na micro história pessoal, A10 demonstra tranquilidade em pertencer ao espaço binacional. Porém, observa-se que o aluno ainda não se sente à vontade com a realização da produção, enunciando poucas informações, como podemos observar em sua micro história.

ALUN@ A10: “Hola, Mi nombre es A10 soy uruguayo tengo 19 años, vivo en el departamento de Rivera, en la ciudad de Minas de Corrales empezé a estudiar en el IFSUL en el año 2014 soy del curso integrado de Electroelectronica, me gusta el IFSUL y es importante para mi futuro, mi objetivo luego de formarme técnico es llegar a ser ingeniero en el ramo de la Electrónica y creo que basicamente eso es lo basico de mi vida para empezar”.
--

Porém, no questionário, o aluno demonstra estar mais à vontade, o que pode ser observado em função da maior complexidade nas respostas discursivas do que na produção da micro história pessoal.

Ao analisarmos as respostas discursivas do questionário, na grande maioria das vezes, A10 e os demais alunos mencionam que uruguaio e brasileiros são tratados igualmente e que os professores buscam ser acessíveis e compreensíveis com todos.

³¹ A10 é o único aluno que responde às questões em língua espanhola na íntegra. Assim, inferimos, através desse indício, que se tratava do único aluno uruguaio. Dessa maneira, conseguimos identificá-lo nas respostas, mesmo no questionário.

Contudo, em uma das questões de resposta discursiva, a qual questionava se os alunos se enxergavam pertencentes ao lugar onde viviam, a grande maioria mencionou que se vê como pertencentes ao lugar onde vivem. Porém, dentre os dados observados, chama a atenção que A10 tenha respondido que “às vezes” se sente pertencente ao lugar onde vive e, ainda, justifica que tal feito ocorre:

ALUN@ A10: “Solo por la distancia de los alumnos Uruguayos y Brasileños”.

Torna-se evidente que A10 não enunciou de forma clara que todos, entre colegas, eram tratados igualmente. A10 deixa marcas de que se há distância entre as culturalidades, mesmo todos sendo pertencentes a um ambiente fronteiriço, há sim a possibilidade de que ele esteja em diáspora, posto que o aluno vive cinco dos seus sete dias semanais em Santana do Livramento e apenas dois em Minas de Corrales³², sua cidade natal.

Ao buscar mais evidências para justificarmos a presença da diáspora nas enunciações de A10, elucidamos que, em outro trecho do questionário, em que são questionados sobre como é a relação entre os colegas, a grande maioria respondeu entre as opções “ótima” e “boa”. Contudo, quando questionados sobre quais foram as maiores dificuldades vivenciadas no Instituto em relação a algum(ns) colega(s), as respostas foram direcionadas à falta de respeito e de integração. Ressaltamos que, dentre os motivos que justificam a falta de respeito e de integração, estão a imaturidade e a própria falta de respeito com os demais colegas, posto que parte dos alunos observa que esses motivos se deram no início do curso e agora estão sanados.

Assim sendo, não só A10, involuntariamente, se mostra em situação de diáspora, mas também seus colegas trazem à tona como tal feito ocorre, desvinculando o, até então, ideal de coletividade/culturalidade. Cabe ressaltar que a não presença de coletividade é um elemento chave na constituição da diáspora.

Passemos ao momento em que observaremos a diáspora da língua espanhola.

³² Tal informação emergiu em meio uma conversa informal do pesquisador com A10, enquanto o aluno respondia ao questionário.

Ao vivenciarmos um espaço de fronteira binacional, buscamos compreender a existência de, pelo menos, três experiências linguísticas distintas: a língua de cada um dos países e mais uma língua, resultante do choque linguístico-cultural. Contudo, resistir à existência de qualquer uma dessas experiências transpõe os usuários da experiência excluída a um ambiente de supressão.

Evidenciando as enunciações das micro histórias, a presença das diferentes experiências linguísticas é mencionada por dois sujeitos:

ALUN@ A13: "(...) aqui como é fronteira falamos muito o "Portunhol" acho incrível também, no nosso dia a dia falamos um pouco em espanhol e daqui a pouco já mudamos para português, é automático".

ALUN@ A14: "(...) como a cidade faz fronteira diretamente com o Uruguai e o convívio com a língua espanhola se torna uma coisa natural".

Ao analisarmos os questionários, observamos que ocorre a criação de um ambiente de supressão, no que se refere aos falantes nativos da língua espanhola.

Apresentamos, no questionário, a seguinte questão: "Em que língua são ministradas as aulas?" Como resposta, majoritariamente, os alunos enunciaram que as aulas eram ministradas "Parte em português e parte em espanhol". A partir de tal enunciação, questionamos, aos que disseram que as aulas eram ministradas parte em português e parte em espanhol, qual era a frequência do aparecimento de ambas línguas. Ofertamos as seguintes alternativas: a) sempre; b) com frequência; c) em disciplinas isoladas; além da opção "outros", em que cada aluno poderia enunciar livremente seu pensamento. Daqueles que afirmam que as aulas são ministradas nas duas línguas, a maioria enunciou que a ocorrência é em disciplinas isoladas. Analisando de forma mais criteriosa, observou-se que é nas aulas de Língua Portuguesa, Espanhola e Literatura (LPEL) que o feito ocorre.

Assim sendo, infere-se, a partir das pistas enunciadas, que os professores das demais disciplinas, que não a LPEL, utilizam apenas sua língua nativa (português, já que todos os professores são brasileiros) e da maioria dos alunos, transitando pouco (ou quase nunca) entre a língua espanhola e entre o choque linguístico-cultural resultante da região de fronteira.

Observemos que inclusive os alunos (em sua maioria) sentem falta da presença do idioma espanhol e do choque linguístico-cultural fronteiriço no espaço-tempo de sala de aula. Ainda quando perguntados sobre a frequência das duas

línguas no decorrer das aulas, após escolher a opção “outros”, alguns alunos complementaram a resposta com tais enunciações:

ALUN@ A: *“Por pena, poucas vezes. Faltam professores Uruguaios”.*

ALUN@ B: *“Em fase de adaptação”.*

ALUN@ C: *“A veces en la disciplina de Portugues y Español solamente”.*

Como não há recorrência do uso de outra língua que não a portuguesa, percebe-se, na primeira enunciação, que o aluno acredita que não é erro da parte dos professores não se fazer a utilização da língua espanhola, posto que eles são de origem brasileira e falantes nativos do português. Também não é incitada pelo aluno, a possibilidade de que todos os professores devessem percorrer as diferentes línguas e linguagens daqueles alunos que formam o espaço pedagógico da instituição. Vê-se que, mesmo sem conhecimento, o aluno justifica a realidade da legislação brasileira, no artigo IX do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços: “[...] os cursos serão ministrados na língua materna dos professores” (BRASIL, 2005, p. 1).

Nas outras duas enunciações a visão dos alunos já é um pouco diferenciada. Já se observa um olhar rumo à exclusão e o não comprometimento por parte dos professores.

A prática excludente proporcionada pelos professores, de fazer-se valer do artigo acima, faz com que os possíveis alunos que se sentiriam mais confortáveis na ambiência hispânica ou mesmo resultante da linguagem fronteiriça, tenham que se expor às práticas e culturalidades de uma comunidade que, não necessariamente, seja dominada pelos mesmos. A não utilização da experiência linguístico-cultural hispânica, nem da experiência linguístico-cultural, resultante do choque fronteiriço, posiciona qualquer aluno não nativo da língua portuguesa em situação de diáspora, visto que evidencia “a retórica das culturas como totalidades radicalmente separadas” (RIBEIRO, 2012, p. 53).

Com a ocorrência dessa “diáspora linguística”, o professor não se coloca, na totalidade, na posição de “[...] sujeito enunciator de práticas linguísticas

fronteiriças [que] funciona como figura política que se move entre o eu e o outro [...] (STURZA, 2006, p. 60), mas sim entre o eu e seus pares.

Em uma enunciação do Professor@ 1, conseguimos observar a ocorrência da “diáspora linguística” apresentada anteriormente.

Professor@ 1: “Nestes 3 anos como professora nos cursos técnicos binacionais aprendi muito mais do que imaginava. Certamente não é apenas a dificuldade inicial com relação ao idioma, e tudo mais, mas sim aprender a lidar com duas ‘nações’, tão diferentes e tão semelhantes ao mesmo tempo, é o que me desafia a cada dia”.

Professor@ 1 aponta como um feito motivador o desejo de “aprender a lidar com as duas ‘nações’, tão diferentes e tão semelhantes”, contudo, afirma ter tido dificuldade, ao iniciar os trabalhos na instituição, com o idioma espanhol. Ademais, mesmo que compreender “a lidar com as duas ‘nações’” seja um motivador, fica explícita a falta da experiência linguístico-cultural, resultante do choque fronteiriço, na enunciação de Professor@ 1.

7.3. Categoria 3 – Circularidade/Mentalidade

Ao longo das categorias apresentadas anteriormente, observa-se que, independentemente das situações em que elas foram empregadas, devemos observar o contexto em que elas ocorrem.

Na constituição de um trabalho que versa sobre a esfera da comunicação, é importante observar a organização das enunciações presentes nos discursos. Essas enunciações não se fazem somente na forma direta, com o que é dito, mas também pelo não dito e por todas as marcas indiciárias que, muitas vezes, deixamos ao longo das enunciações, ainda que involuntariamente.

Ao organizar esta dissertação, que aborda as relações dos enunciados, focada em um ambiente educacional e de fronteira, o olhar ao não dito se torna ainda mais necessário, visto a constituição bancária que a educação arrastou ao longo dos anos.

Observar as “influências recíprocas relacionadas circularmente entre a cultura da classe dominante e a das classes subalternas” (GINZBURG, 2006. p.10), presentes no ambiente de educação, é o que fizemos ao descrever os ditos e os não ditos, quando analisamos a fronteira cultural e a diáspora, categorias descritas

anteriormente. Porém, analisamos não só as influências recíprocas aparentes. Focamos também “nos elementos inertes, obscuros, inconscientes de uma determinada visão de mundo” (GINZBURG, 2006, p.23), assim como faz Ginzburg ao descrever o que são as mentalidades.

Assim, unindo as influências recíprocas aos elementos inertes, justificaremos a presença da circularidade/mentalidade na observância das categorias anteriores, atuando esta como uma costura.

Ao analisarmos a fronteira cultural, discutimos sua presença a partir de dois vieses: da relação aluno professor e do ponto de vista institucional. Ao unirmos esses dois pontos, já estamos nos fazendo utilizar das mentalidades, posto que não estamos analisando apenas situações aparentes, mas, elementos inertes, que passam despercebidos a olhares não críticos.

A relação com as circularidades/mentalidades se faz ainda mais presente quando investigamos através das micro histórias e das respostas contidas nos questionários. Nestes instrumentos, buscamos, através de métodos aparentemente simples, compreender as contradições, as enunciações aparentemente não bem descritas e as informações que surgem das enunciações de forma inconsciente.

Contudo, para compreendermos todas essas informações, devemos nos colocar dentro da circularidade de quem as enuncia. Devemos compreender o espaço como um todo, sem emitirmos juízos de valor, devemos observar as enunciações do outro como legítimo outro e, somente a partir dos indícios, conceituar a realização das mentalidades.

Ao focarmos ainda mais na problemática e, conforme resultados já apresentados, compreendermos que os alunos gostam muito das atividades práticas e que elas rompem com a fronteira cultural socialmente criada entre teoria e prática, podemos observar que o conhecimento do entorno e das situações que podem envolver a formação do aluno representam a realização da mentalidade a partir da efetuação da circularidade da atividade profissional. Em suma, conhecer não só a teoria, mas desbravar a teoria em ações práticas, promove um conhecimento, na íntegra, do futuro ambiente de trabalho do aluno. Podemos afirmar, então, que o aluno começa, com as atividades práticas, a fazer parte da circularidade de sua profissão.

Parte dos alunos pesquisados pelo menos em algum momento de sua permanência no IFSUL – Campus Santana do Livramento – esteve em dúvida do curso em que está matriculado ou mesmo da profissão relacionada ao curso. As incertezas sobre o futuro, sobre seguir uma ou outra profissão, sobre a não identificação com a profissão e sobre o contentamento de “aprender a gostar da área” são expressas nos seguintes fragmentos das micro histórias:

ALUN@ A3: “Apesar de cursar eletroeletrônica, não decidi em que quero me especializar no futuro, mas a minha vontade é de trabalhar como educador, sendo como professor ou com alguma outra atividade docente”.

ALUN@ A4: “As vezes tenho vontade de seguir nessa área, mas na verdade n sei o q quero fazer no futuro, são muitas coisas que quero ser, e não consigo decidir, e isso me deixa louca pq é pressão dos pais, dos amigos, professores, uns querem q tu siga nessa área, outros em outra, enquanto eu fico ‘STOOOOP! EU AINDA N SEI EM QUAL CARREIRA SEGUIR!’ ”.

ALUN@ A6: “Não gosto do curso nem da area, mas por possuir pouca variedade optei por estudar eletroeletronica. [...] Gostaria que houvesse mais cursos no campus → e mais oportunidades de estagio”.

ALUN@ A12: “Atualmente eu estudo no IFSul, entrei no curso de eletroeletrônica, pq o curso era de manhã e eu ja estudava nesse turma então queria seguir com a rotina”.

ALUN@ A13: “Sinceramente já pensei várias vezes em desistir pois não sei se é meu jeito mas eu me cobro demais e isso as vezes me atrapalha , pois eu não me dou o direito de reclamar do curso”.

ALUN@ A15: “Eu entrei no IF pra fugir do politécnico das escolas estaduais, não me identifico com o curso, pois sou da área de humanas. Eu também estou no instituto por motivos de uma educação melhor, ter uma base boa para poder passar para a faculdade, que eu ainda não tenho certeza qual escolher, pode ser que seja psicologia ou talvez medicina”.

Além disso, ao descrevermos como a diáspora emerge das respostas dos alunos, colocamos em evidência a manifestação das circularidades/mentalidades. Nesse sentido, propomos que, se a diáspora é a ruptura e eclode no sustentar do choque cultural, a circularidade/mentalidade encontra-se nas bases que definem as diferenças conceituais das culturas colocadas frente a frente. Podemos justificar essa conceituação na medida em que é na composição das mentalidades que se encontram os (pré)conceitos que nos formam como indivíduos e, ao demonstrarmos esses (pré)conceitos, colidimos com os (pré)conceitos de outras pessoas que não, necessariamente, pensam como nós.

Ao nos colocarmos em busca dos elementos inertes, ligados à diáspora, nos materiais coletados, acabamos por evidenciar como dois sujeitos,

aparentemente contemplados dentro de seus respectivos grupos, não se vêem pertencentes aos espaços que hoje vivenciam.

Em um primeiro momento, discutimos a presença de informações implicitamente ditas na fala de A15, que demonstram o quanto essa pessoa não se observa como parte integrante do espaço institucional em que estuda, nem em seu espaço familiar. O feito de A15 não afirmar tal constatação, mas deixar elementos suficientes para que busquemos em sua enunciação essas marcas, corrobora para a fundamentação de que as mentalidades costuram esta dissertação.

Além da aparição da mentalidade no item descrito anteriormente, observamos que a mesma se une à enunciação de A10: aluno uruguaio envolto de uma porção de alunos e professores brasileiros. O aluno diz, em muitos momentos, que não observa diferença no tratamento a alunos brasileiros e uruguaios e ainda enuncia que todos convivem de forma bastante amigável. Contudo, por vezes, as enunciações de A10 o colocam como um *iceberg*.

Enunciar que todos fazem parte de um mesmo contexto é levemente apagado da enunciação de A10 ao responder que “às vezes” ele se sente pertencente ao lugar onde estuda. Mais apagado, ainda, ao analisarmos a sequência da resposta desse “às vezes”:

ALUN@ A10: “Solo por la distancia de los alumnos Uruguayos y Brasileños”.

Na situação proposta acima, A10 deixa aflorar o papel inerte que lhe é proporcionado “às vezes”, quando está em diáspora. Apesar de dizer que não há distinção entre brasileiros e uruguaios, ao aportarmos a esfera das circularidades/mentalidades e observarmos com maior rigor, inclusive o não dito enunciado por este aluno, comprovamos como elementos inconscientes podem proporcionar comunicação.

Outro momento em que compreendemos a enunciação dos alunos como elemento delicadamente demarcado pela mentalidade está relacionado à (não) ênfase nas duas línguas que constituem a realidade fronteiriça da instituição pesquisada.

A utilização da expressão “não”, entre parênteses, não é feita à toa e constitui-se lado a lado à mentalidade. Ao analisarmos as respostas quanto à utilização das línguas portuguesa e espanhola no contexto de sala de aula, a

maioria dos alunos respondeu que ambas as línguas eram utilizadas na realização das aulas. Ao afunilarmos a questão, fazendo com que fossem mencionadas as disciplinas em que as duas línguas eram utilizadas, as enunciações nos mostraram que é nas aulas de LPEL, disciplina destinada exatamente ao trabalho das duas línguas, que o choque linguístico-cultural ocorre. Observemos:

ALUN@ A: *Na disciplina de LPel e quando nosso colega sente dificuldade na compreensão de conteúdos.*

ALUN@ B: *Sociologia e Língua Portuguesa, Espanhol e Literatura.*

ALUN@ C: *Língua Portuguesa y Española y Literatura (LPEL)*

ALUN@ D: *LPEL e Sociologia, entretanto os professores dão apoio, e explicação focada caso haja dificuldade no entendimento por causa de não ocorrer em espanhol as explicações*

Na busca pelas obscuridades dos enunciados sobre a presença da língua espanhola, acabamos por corroborar com a ideia de que se fazer compreender pela construção cultural de uma maioria e não dos componentes de um mesmo contexto apenas reafirma “a retórica das culturas como totalidades radicalmente separadas” (RIBEIRO, 2012, p. 53).

Assim como o “não”, entre parênteses, utilizado anteriormente para justificar o desaparecimento velado da presença da língua espanhola no contexto da sala de aula pesquisada, a circularidade/mentalidade, nessa mesma situação, apresenta-se como característica fundamental para desvelar pictoricamente o logro que nos salta aos olhos, quando estamos envolvidos nas enunciações.

Como destacamos, a constituição das mentalidades percorreu contiguamente a proposição das categorias destacadas nesta dissertação, tornando os detalhes dos resultados ainda mais evidentes.

Realçar a presença dos detalhes pode revelar enunciações ditas intrinsecamente, oportunizando conhecer as reais intenções do enunciatário em suas ações involuntariamente pensadas, posto que, muitas vezes, o homem associa ações previamente pensadas para se adequar a uma realidade. Esse feito é normalmente revelado quando a circularidade/mentalidade é explorada em um enunciado, produzindo indícios de quem são os sujeitos daquele espaço.

Em uma das paredes do IFSul – Campus Santana do Livramento, como mostra a figura abaixo, há uma pintura que pode chamar a atenção, preferencialmente, de quem se identifica com a esfera binacional. Apenas mais um desenho em uma parede ou a exibição de marcas indiciárias influenciadas reciprocamente?

Figura 6 – Pintura em parede pertencente ao andar superior interno do IFSUL – Campus Santana do Livramento



Fonte: Acervo pessoal.

8. Considerações finais

A realização desta dissertação nos proporcionou observar uma ambiência bastante desconhecida para nós. O contexto linguístico-cultural proporcionado pela região de fronteira é uma realidade para grande parte dos moradores da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, pela aproximação das zonas “Duty Free Shop’s”³³, mas acaba por aí.

A aproximação da região fronteira para relacionar as culturas, buscar coligar as identidades e, principalmente, reconhecer-se como agentes de uma mesma culturalidade não é elemento fundamental para quem busca um “Duty Free Shop’s”, como os moradores da região de Pelotas.

Se nessa realidade, de aproximação territorial, já não ocorre uma valorização linguístico-cultural e, menos ainda, do choque cultural entre as línguas espanhola e portuguesa, mais difícil se torna que um profissional que necessite trabalhar com a compreensão e execução de enunciados valorize ambas as línguas e dissipe as culturalidades existentes no espaço fronteiro.

Torna-se de fundamental importância, então, que qualquer profissional que se envolva com a educação e com a linguagem fronteira, assim como o mestrando desta dissertação, volte-se à valorização dos elementos que compõem a fronteira.

Na conjuntura da educação binacional, posicionamos como elementos fronteiros a(s) língua(s), as diversas linguagens, as culturalidades e as relações entre alunos e entre alunos e professores, entre outras.

Assim, com a realização deste trabalho, considera-se de grande valia o olhar do profissional para com a importância da utilização de todas as linguagens possíveis dentro do mesmo ambiente educacional, evitando a exclusão de pessoas específicas, não pertencentes às maiorias.

Ressaltamos que os dados aqui apresentados, ainda que relacionados a um ambiente educacional, poderiam facilmente ser estendidos a qualquer área do conhecimento que pertença a uma região binacional. Buscar conhecer os detalhes e como executar as aproximações, valorizando o empírico dos agentes das ações

³³ Lojas com isenção de impostos de importação. Tradução nossa.

proporciona um espaço mais agradável para se vivenciar o dia a dia, além de propor a reflexão quanto ao pertencimento local.

Esse pertencimento junto à sociedade, que devemos fomentar na formação de alunos e da sociedade de maneira geral, incita que seus agentes tornem-se parte dessa sociedade, seja escolar, familiar ou laboral.

Como retorno à comunidade, acreditamos que esta dissertação, primeiramente, salientará a necessidade das aproximações entre culturalidades diferentes. Em um segundo momento, vemos como muito positiva a utilização do método indiciário na constituição de pequenos indícios para a compreensão do todo, de maneira mais profunda. Alicerçado a este, acreditamos que a análise da compreensão das circularidades pode ser um ponto interessante para compreender os influxos entre diferentes grupos.

Junto à academia, vemos como muito importante a discussão fomentada, visto que o tema da educação binacional é bastante novo. Há necessidade de novas discussões que tanjam a temática das relações interpessoais entre professores e alunos, bem como a temática da instituição binacional, posto que, diferente de uma faixa de fronteira, que é algo estático, a comunicação não se faz dessa maneira. A interlocução entre os agentes e os efeitos do pertencimento são expressos todos os dias, em todas as instâncias; e conhecer quem são, o que pensam e como se relacionam os membros de uma comunidade é de grande valia.

Observamos também que este trabalho poderá apresentar reflexões junto à equipe diretiva e professores do IFSUL – Campus Santana do Livramento, já que há lacunas na produção e na comunicação entre seus componentes. Sucitar a discussão sobre uma maior abordagem da língua espanhola e do choque cultural fronteiriço pode ser um ponto de partida para essa abordagem. Além disso, um olhar mais atento aos detalhes, não importando a área do conhecimento, utilizando-se da relação indiciária, pode também ser interessante para a busca de temas geradores de novas pesquisas que visem a fomentar, nos alunos, a percepção de suas futuras áreas de trabalho.

Vemos como de fundamental importância a retomada do ponto apresentado ao longo do texto de que uma instituição não é responsável apenas pelo ingresso dos alunos, mas também pela sua permanência. As evidências levantadas por esta dissertação nos fazem refletir sobre quem são os sujeitos que permanecem

no ambiente educacional estudado e, também, quem são os sujeitos que não mais permanecem na instituição. Observar que a imensa maioria dos alunos uruguaios não se fazem mais presentes no Instituto nos preocupa e gera questionamentos até mesmo para uma nova pesquisa.

Todavia, como pesquisadores, somos também questionadores: a (não) reciprocidade entre alunos, professores e instituição poderia ser um elemento de afastamento para os sujeitos que deixam o espaço de educação fronteiriço? Tornar-se pertencente entre os (não) pares poderia ser um ítem para a permanência dos sujeitos não mais pertencentes à instituição? Como sujeitos pesquisadores/questionadores para nem tudo possuímos respostas, mas deixamos a permanência da reflexão.

Os questionamentos anteriores poderiam gerar sim novas pesquisas, porém outros pontos nessa pesquisa ainda se encontram em aberto e poderiam servir de elementos constituintes para pesquisas.

Poderíamos, então, abordar a mesma temática, porém buscando turmas nas quais houvesse um maior número de uruguaios em sala de aula. Assim, poderia ser analisado como estes sentem a relação de pertencimento junto aos colegas, aos professores e ao grupo, e espelhar a ação para como os brasileiros se sentem em relação ao pertencimento em grupos onde haja mais uruguaios.

Outro ponto importante para uma nova pesquisa (ou continuidade desta), seria buscar turmas que sejam desenvolvidas no Uruguai, pela UTU, e transcriar o cenário brasileiro para a realidade uruguaia. Assim, os mesmos questionamentos feitos nesta dissertação poderiam apresentar diferentes resultados (ou não) quando colocados em um cenário oposto ao apresentado.

Assim, observamos que ainda há possibilidades de novas pesquisas no tema, desenvolvidas ou não na mesma circularidade, porém, para esta dissertação acabariam por se tornar muito superficiais, visto o tempo que possuímos para apresentá-la.

Devemos também apresentar as dificuldades reveladas ao longo da execução desta dissertação.

Acreditamos que a principal dificuldade culminou no tempo de permanência do pesquisador junto aos pesquisados. Cremos que se o pesquisador tivesse tempo para permanecer na circularidade dos alunos e professores pelo

tempo suficiente para que os sujeitos da pesquisa o vissem como parte daquele espaço, possivelmente mais informações poderiam ter sido obtidas. Porém, a impossibilidade de afastamento do trabalho impediu que tal ação ocorresse.

Ademais, alguns problemas burocráticos, ocorridos pós-qualificação, diminuiriam o tempo que o pesquisador teve para mergulhar nos dados colhidos.

Outro ponto de dificuldade, pós-qualificação, foi incorporar o método indiciário à pesquisa. Mas a dificuldade ocorreu mais na busca e compreensão da densa descrição do método do que, exatamente, na sua utilização. Em contrapartida, estudar e compreender o método, ao passo que as informações emergiam, proporcionou um grande prazer, principalmente ao compreender que o próprio método era parte constituinte do pesquisador desta dissertação.

Contudo, fica o pensamento de que devemos, como educadores, nos preocupar ainda mais com as influências recíprocas que a todo momento são apresentadas no espaço-tempo de sala de aula. Conhecer e nos preocupar com alunos e professores, a engrenagem que fomenta a educação, é uma obrigação de toda a comunidade e não apenas dos gestores escolares.

Ao fim e ao cabo, retornamos ao título dessa dissertação: “Pistas indiciárias: influências (não)recíprocas nas enunciações de alunos e professores em um ambiente educacional binacional”.

Desenvolver um trabalho minucioso, onde os detalhes são buscados nas reminiscências das enunciações é custoso e nem tudo poderia ser abordado nessa dissertação. Por isso, evidenciar as reciprocidades, ou mesmo a falta delas, entre os sujeitos constituintes de um mesmo espaço educacional, além de ser um recorte importante para a reflexão em espaços educacionais, eclode como um aliado à esfera educacional menos tecnicista, preocupada com as relações entre os sujeitos.

A reciprocidade na convivência entre alunos de mesma ou de diferentes nacionalidades, entre alunos e professores, bem como entre alunos, professores e instituição pode proporcionar uma maior acolhida ao ambiente de vivência desses sujeitos. E esse trabalho não se propõe a ser uma navalha cortante, que sangra a carne para mostrar seu interior, mas sim um espaço de reflexão que tenta promover um olhar indiciário e recíproco entre a tríade da educação (alunos, professores e instituição).

Essa dissertação cumpriu o papel de abrir espaço àqueles que muitas vezes apenas esperam uma oportunidade de serem ouvidos. Além disso, estes sujeitos se despedem de forma singela, daqueles que, por alguns instantes, se fizeram presentes nas suas circularidades:

ALUN@ A1: “Pretendo terminar o curso, me preparar para o vestibular e entrar em uma faculdade como Santa Maria, criar mais conexões e ampliar horizontes”.

ALUN@ A3: “[...] gostaria de voltar no futuro, desta vez, para ensinar outros alunos”.

ALUN@ A4: “Acho que é isso...minha vida n tem nada de especial pra contar”.

ALUN@ A8: “Sou muito grato de participar de uma instituição como está e afirmo que o campûs Santana do Livramento possui um diferencial dos demais”.

ALUN@ A10: “[...] creo que basicamente eso es lo basico de mi vida para empezar”.

ALUN@ A11: “[...] estou sem ideia do que dizer”.

ALUN@ A12: “Agradeço pela oportunidade e foi de muito proveito para mim falar um pouco da minha vida espero que seja para ti tbm. Abraço”.

ALUN@ A13: “Lhe agradeço muito por nós ter feito parar e refletir sobre nossa relação com o IF , queria muito que isso seguisse... Pois é um assunto muito importante, com tanta coisa fútil no mundo , com tanta "roubalheira" ainda existe coisas boas e que merecem total esforço para fazer o mundo e as pessoas evoluírem. Obrigado novamente”.

ALUN@ A15: “Quero também que as pessoas sejam mais abertas a diversidade, que espalhem o amor por onde passarem, e que parem de tentar, desculpe-me a expressão, cagar regra na vida dos outros. Quero um dia ser feliz, e gostar das pessoas que me cercam, o que está bem difícil de fazer”.

Professor@ 2: “Era isso”.

Referências

A TRIBUNA. **TCU avalia governança em ações de faixa de fronteira**. Setembro de 2015. Disponível em: <http://www.jornalatribuna.com.br/?p=32320>>. Acesso em: 17 set. 2016.

ALMEIDA, R. S; NOVO, L. F; ANDRADE, C. O. Expansão, mercantilização e educação bancária no ensino superior brasileiro. In: **Anais XII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria**. 2012. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97664/Expans%C3%A3o%20Mercantiliza%C3%A7%C3%A3o%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Banc%C3%A1ria%20No%20Ensino%20Superior%20Brasileiro.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 de set. 2016.

AMORIM, M. E. de. & MELLO, L. M. de. Projeto (Re)descobrimo o Pampa: uma nova experiência transdisciplinar aplicada aos cursos técnicos integrados binacionais. In: **Cursos binacionais: relatos de uma experiência inovadora**. DINIS, M. A. P. MELLO, L. M. de.(Org.). Santana do Livramento: Ed. Cia do eBook, 2015.

BACHELARD, G. **La valeur inductive de la relativité**. Paris, Vrin, 1929. Tradução: BARBOSA, Eliana. Espaço-tempo e poder-saber. Uma nova epistême? In: *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 7(1-2): 111-120, outubro de 1995.

BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução: Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. 1926. Disponível em: < <http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Muryatan Santana. Homi Bhabha leitor de Frantz Fanon: Acerca da Prerrogativa Pós-colonial. In: **Revista Crítica Histórica**. Ano III, Nº 5, Jul. 2012.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIOGRAPHY.COM Editors. **Sigmund Freud Biography**. Disponível em: < <http://www.biography.com/people/sigmund-freud-9302400> >. Acesso em: 05 set. 2016.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

BRAGA, Andrea da Costa. **A espacialização de trocas multiculturais em conurbações internacionais da fronteira Brasil-Uruguaí: uma investigação através de padrões espaciais**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRAIT, B; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: _____. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, B & MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, B org.) **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo:Contexto, 2013.

BRASIL. Lei Nº6.634, de 02 de maio de 1979. **Lex:** Dispões sobre a faixa de fronteira. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Gerenciamento Costeiro**. 2004. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5300.htm>. Acesso em: 04 nov. 2015.

BRASIL. **Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços**. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015/Decreto/D8455.htm>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Lei Nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Lex:** Dispões da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm >. Acesso em: 30 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Superior. **Escolas de fronteira começam a funcionar no segundo semestre**. 2010a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/15603-escolas-de-fronteira-comecam-a-funcionar-no-segundo-semester>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Institutos Federais. **Fronteira Brasil-Uruguai tem cursos técnicos binacionais**. 2010b Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=209:noticias&id=15968:fronteira-brasil-uruguai-tem-cursos-tecnicos-binacionais>> Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Portaria Nº125, de 21 de março de 2014. **Lex:** Estabelece o conceito de cidades-gêmeas. 2014. Disponível em:< http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_D_E_2014.aspx>. Acesso em: 05 de agosto de 2015.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: 1**. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COELHO, K. N. de B. **Travessias e passagens em espaços urbanos fronteiriços: Brasil, Uruguai e Argentina**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

D'AMBROSIO, Leone. "Per me sono state delle presenze molto importanti": conversazione con Carlo Ginzburg. In: **Rivista internazionale di lingua & letteratura**. Disponível em: < <http://www.patrialetteratura.com/per-state-delle-presenze-importanti-conversazione-carlo-ginzburg/>>. Acesso em: 05 set. 2015.

DI CAMARGO JR, I. Utilizando pensamentos de Bakhtin para repensar as ciências humanas no século XXI. In: **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**. v. 08, nº 1, 2015.

DIETRICH. **A biographical Sketch in nine panoramatic views**. 2016. Disponível em: < <http://www.seybold.ch/Dietrich/ABiographicalSketch>>. Acesso em: 17 set. de 2016.

DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCHER , M. **Obsessão por fronteiras**. São Paulo: Radical Livros, 2009.

FRESSATO, S. B. Cultura popular: reflexões sobre um conceito complexo. In: **O profano é sagrado na Bahia: Imagens e representações da cultura popular**. 2009. Disponível em: < <http://oolhodahistoria.org/culturapopular/artigos/culturapopular.pdf> >. Acesso em: 13 mar. 2015.

GALVÃO, Eduardo. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. RJ: Paz e Terra, 1979.

GINZBURG, C. Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella. In: **Manuscrits**. Nº12. Editora Gener: 1994.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad, de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras. 2014.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo: USP, 20-26 março de 2005, PP. 6774-92, Disponível em: <www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HILLIER, B. HANSON, J. **The Social Logic of Space**. Londres: Cambridge University Press, 1984.

IFSUL. Edital nº 067/2014. **Concurso público de provas e títulos**. 2014. Disponível em: <http://concursos.ifsul.edu.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3120&Itemid=7>. Acesso em: 17 set. 2016.

IFSUL. **Projeto pedagógico Institucional: Uma participação coletiva**. [201-]. Disponível em: < http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional/item/download/465_6d2de0a78f59b5dd2039bead2c01ea84>. Acesso em: 17 de set. 2016.

JOVEM SUL NEWS. **Encontro debate defesa agropecuária na faixa de fronteira**. 17 setembro 2015. Disponível em: <<http://www.jovemsulnews.com.br/categoria/agronegocio/encontro-debate-defesa-agropecuaria-na-faixa-de-fronteira>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

- LEMOS, B. de O. **A nova agenda para cooperação e desenvolvimento fronteiriço entre Brasil e Uruguai: repercussões territoriais nas cidades-gêmeas de Sant’ana do Livramento e Rivera. Dissertação (Mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- LIMA, D. B. de. GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. In: **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011.
- LUNETTA, V. N. **Actividades práticas no ensino da Ciência**. Revista Portuguesa de Educação, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.
- LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez. 2007.
- MENEGHETI, P. S. **De Holmes a Poirot: relações entre literatura e história na narrativa policial britânica**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara. 2014
- NEVES, C. R. das; ALMEIDA, A. C. de. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. In: **Em Tempo de Histórias - Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB)** Nº. 20, Brasília, jan. – jul. 2012.
- PESSOA, M. Estudos culturais: a culturalidade e a culturariedade. In: **Todas as Musas**. Ano 03, nº01. Jul-Dez 2011.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- RIBEIRO, A. M. M. Intelectuais, diáspora e cultura: por uma crítica antimoderna e pós-colonial. In: **Mouseion**, n. 12, mai-ago/2012.
- RIBEIRO, A. M. M. A Contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira para a análise da relação entre religião e democracia. In: **Rever**, n. 02, jul-dez/2015.
- RIGATTI, D. Conurbação na região Metropolitana de Porto Alegre. In: **Anais dos encontros Nacionais da ANPUR**. Volume 15. 2013.
- RIOS, R. R. O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: POCAHY, F. (Org). **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**.– Porto Alegre: Nuances, 2007.
- SANTOS, B. de S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. In: **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993.
- SCHMIDT, M. A. M. dos S. GARCIA, T. M. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, set./dez. 2005.
- SÉRIOT, P. **Vološinov e a filosofia da linguagem**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2015.
- SOUZA, L. M. T. M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. (Org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Política de Línguas. Uma História das Ideias Linguísticas.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

TAMDJIAN, J. O. **Geografia Geral e do Brasil: estudos para compreensão do espaço: ensino médio.** São Paulo: FTD, 2004.

VASCONCELOS, H. A. L. de. História e cultura: Conversa com Carlo Ginzburg. In: **Estudos Históricos**; Trad. Dora Rocha Flaksman. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990.

VIEIRA, M. F. et al. Discussões de uma crônica anunciada: “fora da educação não há salvação”. In: **Anais XII Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/p1/trabalhos.html?q=maicon+farias+vieira>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

YAPIN, Yorum . **Doyle.** Disponível em: <<https://iyifilm.wordpress.com/2012/07/05/kayip-dunya-the-lost-world-1925-sessiz-film/>>. Acesso em: 05 set. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Micro história do autor

MEUS MOMENTOS

Ao longo do relato de minha vida, gostaria de me apresentar a vocês, podendo assim, como nos velhos tempos, onde as pessoas conversavam por cartas que demoravam dias a fio para chegar, criar uma esfera de confiança, mesmo que nossos olhos não se vejam, que nossas vozes não se choquem e que nossos sorrisos não se entranhem.

Mostrar os feitos ocorridos ao longo das nossas vidas é, no mínimo, um exercício do pensar quem somos e como somos. Podemos escolher muitas maneiras para fazer isso: pensarmos sobre e depois nos colocarmos a escrever, simplesmente deixar fluir os pensamentos e colocarmos estes no papel, usar o tempo e os acontecimentos a nosso favor, recordar as ações que o tempo não nos favoreceu, descrever ações pontuais e, logo, diminuí-las em explicações até a última parte divisível, ou mesmo partir do microespaço ao macroespaço, como bem fez Clarice Lispector ao começar seu livro intitulado “A hora da estrela” ao dizer “Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida.” Eu preferi falar do hoje e, dele, desenrolar o ontem, o anteontem e aquele tempo que é tão longe que não criamos um advérbio de tempo para designá-lo. Venha ser um pouco Clarice e diga sim.

Sim ao hoje

E tudo começou com um sim. Eu resolvi dizer para o meu momento que sim e nasceu um professor de enologia, que faz mestrado em educação no IFSUL, afastado da rede municipal de educação de Pelotas, onde era professor de espanhol, que gosta muito de como as línguas – sejam elas quais forem – podem se relacionar.

Trabalho hoje no curso superior de Viticultura & Enologia, no campus CAVG, do IFSUL. Lá, contribuo nas disciplinas relacionadas à hospitalidade e ao lazer, como enogastronomia, enoturismo e serviço do vinho, além de algumas mais administrativas. Lá estou no lugar onde sempre desejei. Como sou oriundo desse mesmo curso, planejava, sim, que um dia estaria à frente dessas disciplinas. Posso uma boa relação com meus alunos, tento compreender as razões que os fizeram chegar até ali, suas aspirações para o futuro – seja este muito ou pouco distante – e tento fazer das minhas vivências, parte das vivências deles, assim como o contrário (digo que tento, pois nem todo mundo realmente se permite a isso). Estou frente a estas disciplinas desde março de 2015, mesmo período em que entrei para o mestrado, de verdade. Conto a razão deste “de verdade” em seguida.

No mestrado em educação do IFSUL, trabalho na área de linguagens, vista minha formação em Letras. Como gosto muito da relação do português e espanhol, resolvi estudar um pouco desse choque na fronteira de Livramento, no contexto binacional do IFSUL. Para chegar a este foco, minha orientadora e eu pensamos em muitas outras coisas antes, mas foi na constituição do IF binacional que o olho brilhou. Acredito que, este ano ainda, terminarei o mestrado.

Mas, porque mencionei que em 2015 entrei “de verdade” pro mestrado?

No ano de 2014 enfrentei todos os trâmites burocráticos para ser aprovado em uma seleção de mestrado. Contudo, mesmo após à aprovação, havia um tal “seminário introdutório”. Pois é... Fiquei nele. Qual a avaliação que havia nele? Qual o peso dentro de toda a seleção? Avaliação não havia. Peso? Intelectual não via nenhum, mas minha incrível capacidade de esquecer de algumas coisas me fez esquecer o horário do tal seminário e acabei chegando na instituição quando este já havia acabado e, pasmem, esse era um dos pré-requisitos para entrada no mestrado. Eu estava dentro do mestrado? Sim. Eu fui aluno do mestrado? Não. Nesse dia vi que o sim que para Clarice fez a vida, no meu caso, fez a escuridão.

Um 2012 de surpresas... um 2013 de mais surpresas ainda...

2012 foi um ano ímpar (ainda que seja par) na minha vida. Foi o momento onde, depois de me achar confortável, resolvi que entraria de qualquer maneira para uma pós graduação. Já que a meta estava proposta, para quê entrar para uma especialização né?!?! Inscrição feita em seis mestrados e uma especialização (porque era de graça... então até vou tentar). Resultado final: reprovação em todos os mestrados e aprovação na especialização.

O que era para ser um ano de coisas boas, me mostrou que as frustrações devem fazer com que levantemos a cabeça e que tomemos as inglorias como lições.

Começar 2013 com a “simples” especialização era interessante, porém não motivador. Contudo, as “cabeças mais abertas” do IFSUL me mostraram caminhos até então desconhecidos para mim. Eu, que nunca quis fazer parte do IFSUL, cai de pára-quedas em um lugar novo que sim, me trouxe felicidades. Felicidades como educando, que se refletiram como educador, como colega dos meus colegas ou mesmo de alguns professores. Existem sim pessoas que pensam como nós e nos fazem refletir ainda mais com tais relações. Como nem tudo são flores, tive embates.

Conheci um lado do IFSUL que me mostrou que a teoria, não necessariamente tem que se refletir na prática. Há quem trabalhe com a formação de professores, bem como da relação espaço-tempo, mas que se apega ao relógio como único limitador.

Mas passou. Consegui ir ao fim dos seminários e, ao 2014, sobrou a escrita do artigo. O artigo ficou nos planos, nas escritas preliminares, mas o desconforto entre orientadora e orientando foi maior do que a vontade de produzir. Ainda que eu tivesse aprendido muito naquele espaço, a titulação não veio. Não veio mestrado, novamente em função do relógio, não veio o fim da especialização... ainda bem que ainda havia a escola...

Foi no ano de 2012 que comecei, na rede municipal pública, a trabalhar com a disciplina de espanhol em escolas. Até então, meu foco era outro, mas as surpresas foram muito positivas. Passei em um concurso para o município de Tramandaí e lá me fui, para o litoral norte. Trabalhando em três escolas diferentes em função da carga horária, me vi muito satisfeito em conhecer realidades tão distintas, mas que, ao mesmo tempo, me enriqueciam por demais. Lá conheci o sentimento de uma cidade menor e mais interiorana que a minha. Lá, descobri que amizades podem se fazer em muito pouco tempo. Lá, vi que educandos são muito mais que simples cabeças que nos olham e buscam notas: são os principais pilares de nossa formação. Contudo, seis meses depois, fui chamado em um concurso que tinha feito em Pelotas, terra natal, onde as oportunidades de estudo são muito maiores. Pesos e medidas diferentes. Desejos de não ficar só em graduações me fizeram voltar a pelotas e foi ai que decidi que iria além.

Em Pelotas, comecei a trabalhar em escolas de regiões periféricas da cidade, até conseguir concentrar minhas horas em um só local. Me fiz presente por três anos e meio em uma escola muito boa. Com uma comunidade carente não só em condições plenas de vida, como saneamento e esgoto, mas de pessoas que dissessem que eles, nascidos e criados na periferia, podiam. Foi ai que vi que sim. Eu quis ser parte desse sim. Com esse sim nasceu não só um professor, mas um educador que aprendeu com o seu entorno a necessidade de pertencer-se.

A necessidade de tempo para o mestrado me fez sair dessa escola. Me fez trancar as horas trabalhadas no município. Me fez deixar de ver os olhos brilhantes de muitos daqueles que verei em breve pelos mais diversos setores, trabalhando, estudando e valorizando o(s) seu(s) entorno(s).

Sim, têm dono...

Em meio a conflitos sobre se estava ou não fazendo o correto perante minha primeira graduação, resolvi entrar na segunda! Em 2008, canalizei todos os meus pensamentos para um curso que, de certa maneira, sempre fez parte da minha vida: Viticultura & Enologia. Finalmente um curso onde a máxima seria “beber, beber e beber”, sem ter que me preocupar com as infinitas leituras. Burro!

Onde estava eu com a cabeça para não procurar a grade do curso antes. Passei em primeiro lugar (imagina os outros catorze). Ao fazer a matrícula aconteceu o primeiro choque: as aulas eram no longínquo Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG). O segundo choque foi logo após o primeiro: as disciplinas. De largada já haviam matemáticas, químicas (as mais diversas), físicas, solos e um monte de quinquilharias que não me faziam sentido, visto que entrei naquele curso para beber. Descobri então, que teria que passar por várias exatas para chegar às degustações (essa era a nomenclatura para beber de maneira chique). Se só há este caminho, vamos pisoteá-lo de uma vez. Assim, cheguei onde queria. Degustações, harmonizações, serviços do vinho e mais uma série de coisas que eu nunca imaginava que existiam começaram a ser parte de mim de uma maneira muito cômoda. Acho que eu estava no lugar certo.

Na reta final do curso, surge uma grande oportunidade: estagiar na Colômbia. Sim! Viajar, por em prática o espanhol, correr riscos (afinal de contas, Colômbia é a terra das FARC e das drogas né) e ser feliz bem longe de casa, ainda que por pouco tempo.

Como imaginar que um país que quase não temos informações possa trazer uma experiência positiva? Só sendo sagitariano (mais para frente tudo ficará claro sobre essa parte). E não é que foi? Conheci lá um povo muito hospitaleiro, que adora os brasileiros, capaz de tirar a roupa do corpo para ajudar um irmão de fora, muito bem policiado, com pouquíssima violência e que me deu a oportunidade de aprender muita coisa sobre a rotina de um restaurante, da cozinha à gestão.

Ainda que aluno do curso de Viticultura & Enologia, na Colômbia pude estar na LCI Bogotá, junto ao curso de Gastronomía y Gestión de Restaurantes. Aprender as rotinas administrativas com professores fantásticos já tinha sido bom, mas as técnicas de criação de pratos e ser responsável por dois dias do restaurante da universidade, servindo comida brasileira, foi melhor ainda. Amigos e amores continuam pela “nevera” – como é conhecida a capital Bogotá -, mas certamente nunca sairão da memória. Nestas terras, conheci também um cantor latino chamado Daddy Yankee. Em uma de suas músicas, mais precisamente a

denominada “La Despedida”, um trecho me faz lembrar muito dos momentos felizes passados por lá:

Que el amor a la distancia
Fortalece la confianza y termina
Siendo una odisea
Esa es la razón, pero mi corazón
Va ganando en esta pelea.
Y tu recuerdo me está matando
Hasta la muerte
Aquí estaré esperando
Nunca lo olvides
Te sigo amando
Hasta la muerte aquí estaré esperando (Daddy Yankee, La despedida)

Freire (1986) diz que o homem é um ser de relações. Posso dizer que fui este homem que o pensador muito bem revela nas seguintes palavras:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distinguindo de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo(...)
O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo. (FREIRE, 1986, p.30)

Voltei, me formei e hoje sou um enólogo, ou, simplesmente, alguém que sabe que seu caminho foi feito pelas próprias mãos.

Escolhendo profissões...

Os anos de 2002 e 2003 foram bastante importantes na minha vida. Após deixar o ensino médio, me dediquei a estudar para a entrada em alguma universidade. Ainda que não estivesse certo de que curso seguir, sabia que esta etapa era de grande valia.

Comecei minha saga de provas de vestibular com uma investida no curso de direito. O bom desta tentativa era a falta de necessidade de ser aprovado. Sim, pode parecer loucura, mas eu não queria passar. Escolhi este curso por saber que não passaria, posto que ainda não sabia para que curso deveria realmente fazer vestibular. Minha colocação nesta prova: primeiro suplente. Nunca fui ver se me chamaram - o que é bem possível.

No ano seguinte, então aluno do Bixo Pré-Vestibular, me inscrevi para o curso de Meteorologia. Desta vez fiquei como segundo suplente, contudo, apenas um foi chamado. No vestibular para ingresso em 2004, fui estudar no Desafio Pré-Vestibular e resolvi me inscrever para Letras na UFPel e na FURG. Aprovei na Letras da UFPel para a habilitação em Espanhol. Durante o curso pude me construir quanto educador. O feito de desde o começo do curso estar trabalhando também no Projeto Desafio, me fez repensar as práticas de sala de aula, a relação professor-aluno e o posicionamento teórico que eu poderia tomar, voltando-me

totalmente para a educação popular. Por muitas vezes me peguei pensando na relação das coisas repensadas com as palavras de Freire (2001):

A autenticidade que atribuímos à nossa experiência (...) repousa, sobretudo, no fato de ter sido uma experiência de educação social, em relação de organicidade com nossa atualidade. Experiência que oferecia ao homem proletário oportunidades para a sua participação. (FREIRE, 2001, p.18)

Ao reconhecer o campo dos pré-vestibulares como um espaço que por mim poderia ser, em parte, dominado, investi neste mundo e trabalhei também em preparatórios de Canguçu e São Lourenço do Sul.

Em função de percalços pessoais, acabei o curso de letras com alguns anos de atraso, já quando cursava Viticultura & Enologia.

Três anos sendo jovem

Ser o mais novo! Esse nunca tinha sido um papel que eu me adequasse, até que vivi de 1999 até 2001, no ensino médio. Durante este período estudei no colégio Félix da Cunha. Uma ótima escola, onde pude fazer grandes amigos e que me marcou pelo primeiro contato dos amigos com entorpecentes. Lembro-me de ver alguns colegas, em noites frias de inverno, com as mangas de seus blusões perto da boca. Os via risonhos, divertidos, mas com uma austeridade não peculiar a todos. Comecei a entender que o interesse pelas aulas de artes não era à toa. Fazer vitrais em papel, para mim, era muito legal, mas para meus colegas o legal era inalar o solvente que usávamos na lida.

Nunca contei em casa que isso acontecia, mas, desde então, sempre tive discernimento para ver, entender e não fazer tudo que minhas companhias fizeram...

Dois anos bem adolescentes

1997 e 1998. Anos de sair da asa da família. Mas não muito. Após longínquos anos estudando nos arredores de casa, chega o momento de estudar no centro. Pessoas novas, de bairros diferentes, com influências diversas. Sempre adorei o diferente... O novo...

Nestes dois anos, pude ter os primeiros amores, as primeiras viagens para fora da cidade (até então, do bairro Porto ao Areal já era considerada uma viagem), as descobertas, as vivências. Conheci o rock e me apaixonei.

Conheci também as primeiras disciplinas marcantes na minha vida escolar. Lembro-me das atividades de geografia e matemática que me fizeram, não somente, repetir sistematicamente as coisas, mas sim pensar. Ligado a esta situação, podemos citar Cury

(2003) “por trás de cada informação dada com tanta simplicidade em sala de aula existem as lágrimas, as aventuras e a coragem dos cientistas”.

Lembrando pouco...

Muitas pessoas lembram de toda a infância. Eu lembro muito pouco. De minha entrada na pré-escola à sexta série, minha memória é bem reduzida.

Lembro-me, na pré-escola, de não reclamar para ir à aula, de não fazer manha e nem mesmo chorar. Contudo, recordo de um colega que chorava feito doido, ainda que ele soubesse que a sua mãe estava do lado de fora da porta (todo o tempo). Rafael chorava para entrar, para sentar, para fazer a atividade, para comer e, pelo que lembro, só não chorava para ir embora.

Uma coisa tenho certeza deste tempo: os amigos. A grande maioria da turma da pré-escola no Marechal Rolim foi a mesma que depois estudou por seis anos na Dr. José Brusque Filho, uma pacata escola estadual, de periferia, que vai até a sexta série apenas, onde todos se conheciam, não deixando de lado as mães, professores e direção. Nesta escola descobri minha primeira dificuldade: a matemática. Demorou, visto que cheguei até a sexta série sem nunca estudar, mas nesta etapa tive que me dedicar à matemática para não me ver repetindo uma série.

E os amores que sempre acontecem nestas idades? No meu caso, não houveram ou esqueci destes pelo caminho...

Dos poucos meses aos poucos anos...

Uma infância boa. Não tenho do que reclamar. Sempre tive o apoio daqueles que de mim gostavam, não importando a origem. Contudo, sempre fui um pouco independente. No meu aniversário de um ano, resolvi que não queria mais fraldas. As tirei e entreguei a minha avó.

De minha infância creio que aproveitei mais do que meu cérebro pode recordar. Lembro (e sinto falta) dos banhos de chuva e de ter tempo de sobra pra jogar meus vídeo-games. Sei que fui Tartaruga ninja, que sempre copieei os que em minha casa liam – eu lia jornais e revistas quando não sabia ler; as vezes de cabeça para baixo, por exemplo), que era assinante da revista Nosso Amiguinho e de ver diversos programas educativos na TVE. Castelo Rá-tim-bum? Mundo de Beakman? O mundo da lua? Vi todos! Brinquei na rua, brinquei em casa, fiz, desfiz, mas sempre tive certo que nas revistas me achava. Seria isso uma influência para mais tarde fazer Letras? Não sei, mas que ajudou, ajudou.

E então, nasceu um sagitariano...

No dia catorze de dezembro de 1984 eu nascia. Como filho do carnaval do mesmo ano, poderia eu ter nascido um pouco antes ou mesmo um pouco depois, mas no meu destino estava ser um sagitariano. Ser sagitariano é ser livre, desapegado, enérgico, louco, adorar viajar, conhecer pessoas...

Além disso, cabe ressaltar que o centauro é o símbolo do signo de sagitário. O centauro mesmo centauro que é símbolo de nômade, de usar o raciocínio humano com a força e virilidade animal. Assim sou. Alguém que busca o novo, mas que não pensa por onde seguir. Alguém familiarizado de forma tão forte com a simbologia homem-animal que a trás marcada na pele.

Ser homem é necessário para entender porque dois adolescentes animais, transaram descuidadamente e produziram uma cria. Cria esta que foi trazida para a manada pelos pais da adolescente, com o intuito de cuidá-la, posto que as condições eram mais favoráveis financeiramente. Assim, a cria tornou-se filho de seus avós e irmão de sua mãe.

O ser animal não pensaria em tudo isso, mas ainda bem que ele está ali. Afinal de contas, se o homem só pensasse, sem o animal para desbravar as coxilhas, o desenvolvimento total não viria. Pensar sem mudar não evolui, mas sim estaguina.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1986, p.27)

Referências Bibliográficas

CURY, Augusto. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003, p.136.

FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira. 3ªed. São Paulo: Cortez Editora. 2001, p.18.

_____. Educação e Mudança. 12ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986, p. 27; 30.

APÊNDICE B - Micro histórias dos professores

Professor@ 1

Por onde começar a falar de mim... complicado...

Bom... meu nome é P1, atualmente tenho 27 anos, um filho e marido, resido em Santana do Livramento, mas sou natural de Pelotas. Sou formada em Bacharelado em Ciência da Computação pela UFPel, e especialista em Tecnologias da EaD pela Univid.

Minha entrada no munda da informática começou no ano de 2002, quando, ao estar terminando o ensino fundamental, tive que fazer uma escolha (proposta pelo meu pai Rony) ou fazer o vestibular para o Cefet, para posteriormente fazer um curso técnico, ou então fazer o curso técnico em informática, juntamente com o ensino médio, na escola que estudava desde os 6 anos, Alfredo Simon. Como não queria me separar de meus amigos, acabei optando por fazer o curso técnico em Informática.

Neste curso conheci professores maravilhosos, e me apaixonei por uma disciplina chama Lógica de Programação, e ai descobri do que realmente eu gostava.

Por questões financeiras acabei não concluindo o curso técnico, mas estudei o suficiente para saber que era aquilo que queria fazer.

Em 2005, ano em que concluiria o ensino médio, um novo desafio apareceu na minha vida, estava grávida aos 16 anos. Sempre tive uma família que me apoiou muito, e mesmo com o susto, todos me apoiaram neste momento. Conclui o ensino médio e fiz o vestibular para Ciência da Computação na UFPel no mesmo ano. Este curso não era exatamente o meu desejo, sempre quis, desde pequena, ser engenheira, e minha primeira escolha era o curso de Engenharia da Computação, porém a universidade mais próxima que ofertava este curso era a FURG, e por ter um bebê pequeno que dependia muito de mim, acabei optando por nem fazer o vestibular.

Passei na UFPel, e em maio de 2006 comecei a faculdade. Foram 5 árduos anos, de muito estudo e máxima dedicação, me dividindo entre aulas, trabalhos, estágios, filho e casa.

Em 2009 conheci uma pessoa muito especial, hoje meu marido, e é "por causa" dele que vim parar em Santana do Livramento.

Em 2010, Everton, meu marido, terminou o TSI no IFSul e fez concurso para Professor, por conta da concorrência, acabou escolhendo Santana do Livramento, onde a concorrência era um pouco menor, e tinha um primo que morava por aqui. Ele passou no concurso e veio morar na fronteira. Eu aguardei o término do TCC, e antes mesmo da minha formatura já me mudei para cá com ele.

Ao chegar na cidade precisava procurar um emprego, já que apenas o salário dele era pouco para pagar aluguel, móveis, comida e tudo mais.

Como a cidade não tem muitas opções, e nós também não conhecíamos muita coisa, acabei deixando currículo no comércio mesmo, onde comecei a trabalhar como caixa em uma loja de tintas. Não aguentei, achei um desperdício de tempo e capacidade, estudar 5 anos em uma universidade para ficar tirando notas e dando troco para clientes, além de ficar ouvindo desaforo de chefe mal educado heheh... Logo saí, e fui buscar algo na minha área.

Passei por algumas empresas de informática, tanto na área de desenvolvimento como de manutenção, e a resposta que eu ouvia era sempre a mesma, que meu currículo era muito bom, alias, bom demais, e que não poderiam pagar um salário condizente com a minha formação.

Acabei dando aula em 3 empresas de cursos de informática, Quality, Prepara e Senac. Já havia dado aulas antes, em uma escolar particular em Pelotas, para as turmas de 6ª série à 3º ano, então não foi muito complicado.

Fiquei trabalhando nestes locais, até que no final de 2011 saiu um novo edital de concurso para o campus de Santana do Livramento do IFSul. Parei de trabalhar em dezembro, e comecei a estudar para a prova objetiva que aconteceria em janeiro do ano seguinte. Passei em 2º lugar na prova objetiva e fui para as demais etapas. Passei por todas, até que no final, acabei ficando em 4º lugar, por conta da pouca pontuação na prova de títulos. Como eram apenas 2 vagas, precisava me ocupar até que, quem sabe, uma dia eu fosse chamada.

Antes do concurso pro IFSul, eu havia feito uma prova para seleção de contratos da secretaria municipal da educação, para secretária escolar, e acabei sendo chamada para trabalhar no dia seguinte à homologação final do concurso.

Trabalhei como secretária em uma escola de educação infantil, onde tive meus primeiros contatos com formações pedagógicas.

Aproveitei o salário para fazer uma especialização pela Unicid, em Tecnologias da Educação à Distância. Nesta especialização aprendi um pouco mais das "pedagogias" necessárias para um melhor desempenho em sala de aula.

No final de abril de 2013 fui chamada, pelo então diretor do campus, Paulo Henrique Asconavieta, para ser informada de que o campus estaria recebendo uma nova vaga para docente, e eu então seria finalmente chamada.

No dia 06 de maio de 2013 entrei em exercício.

Nestes 3 anos como professora nos cursos técnicos binacionais aprendi muito mais do que imaginava. Certamente não é apenas a dificuldade inicial com relação ao idioma, e tudo mais, mas sim aprender a lidar com duas "nações", tão diferentes e

tão semelhantes ao mesmo tempo, é o que me desafia a cada dia. Hoje dou aula nos cursos subsequentes, e nos cursos integrados também. Trabalhar com jovens e adultos, que buscam uma formação diferenciada, que veem no IF uma oportunidade de mudar de vida... esse é o nosso objetivo aqui.

Tenho certeza de que hoje faço aquilo que tenho realmente vocação.

Professor@ 2

Olá

sou filho de um militar (hoje na reserva) e de uma professora.

Fui criado na cidade de Bagé de onde sou natural.

Sempre tive muita ligação com a ciência e adorava quando criança ler livros de ciência ou enciclopédias ilustradas que tínhamos em casa.

Sempre frequentei escolas públicas e adorava fazer experimentos em casa e saídas de campo onde eu percorria áreas de florestas... de campo, lagos e rios para observar a natureza e tentar descobrir animais e plantas novas.

Aos 18 anos entrei para o Exército e permaneci lá por 20 anos!

Entretanto, aos 22 anos comecei a fazer faculdade, inicialmente de informática e depois trocando para Biologia. Concluí o curso de graduação e fiz logo uma especialização na área de ecologia.

Fui convidado para dar aula em uma universidade particular de minha cidade e lecionei lá no curso de Biologia por 7 anos. Logo após ir para a URCAMP passei em um concurso para professor da UERGS e lá trabalhei por 2 anos, neste período estive afastado para tratar de interesse particular pelo EB.

Retornei em Exército em 2006 e em 2010 iniciei o mestrado em Pelotas (UFPeI) na área de Agronomia trabalhando com sementes de espécies florestais.

Terminei o Mestrado um ano e dois meses depois de ter começado... imediatamente fui para o Doutorado e concluí em 2,5 anos, em 2014.

No início de 2014 assumi a vaga no IFSul abandonando de vez a profissão de militar do EB onde eu era 1º Sargento.

Desde então trabalho em Livramento mas minha família permanece em Santa Maria (para onde nos mudamos em 2011).

Viajo toda a semana e esta é a parte mais desgastante do trabalho pelo qual sou apaixonado desde criança.

Atualmente faço estágio de PósDoutorado na Unipampa em São Gabriel trabalhando com Biotecnologia Florestal e Ecologia Molecular por que entre todas as áreas da minha ciência a que mais tenho afinidade talvez seja a pesquisa e posteriormente o ensino.

Espero terminar este estágio até o final do ano, sempre tentando ser a cada dia um pouco menos ignorante sobre a natureza, pela qual sou encantado e sob este olhar da natureza é que reconheço a o que outras pessoas possam chamar de "Deus", para mim, trabalhar seus "mistérios", descobrir fatos e trabalhar pela sua conservação é o mais perto que acho que posso chegar de uma "pregação" ou oração.

Sou encantado pelo mundo natural e espero estar contribuindo para que cada vez mais possamos todos viver bem neste planeta, em paz, com justiça e qualidade de vida para todos.

Era isso,

APÊNDICE C - Micro histórias dos alunos

ALUN@ A1

Meu nome é A1, estudo Eletroeletrônica no IFSul Campus Santana do Livramento, cursei o ensino fundamental na E.E.E.F Rivadávia Corrêa sempre fui estudioso tentando mandar as melhores notas e tinha essa curiosidade de saber como as coisas funcionam e porque são assim, a notícia da oportunidade para entrar em um Instituto Técnico chegou a minha turma de oitava série pela professora Zezinha da Silva que lecionava Português, achei que seria a melhor escolha para o meu ensino médio, eu e outros colegas, tanto Brasileiros como Uruguaios, organizamos um pequeno grupo para se preparar para o vestibular, 5 alunos da mesma turma conseguiram vaga para o curso.

Não sabia como seria estudar em um Instituto Federal, por fazer parte da primeira turma de Integrado no campus, início das aulas todas minhas expectativas foram confirmadas fui apresentado a professores com alta capacitação e laboratórios que faziam brotar ideias, a convivência com alunos Uruguaios não foi um choque por ter passado a vida inteira convivendo com colegas Uruguaios nossa convivência normal como se todos fizéssemos parte da mesma cidade, o papel do Instituto na cidade foi de suma importância por apresentar oportunidade para famílias tanto para o lado Brasileiro como Uruguaio.

Pretendo terminar o curso, me preparar para o vestibular e entrar em uma faculdade como Santa Maria, criar mais conexões e ampliar horizontes.

ALUN@ A2

Meu nome é A2, estudo Eletroeletrônica, no IFSul campus de Santana do Livramento, atualmente gosto do curso escolhido, entretanto, quando entrei na instituição, não fazia a menor ideia do que seria tal curso, anteriormente antes de me tornar aluno do

IF, estudei na escola, Liberato, no tempo livre gosto de jogar jogos, tanto de videogame como de computador, gosto de esportes, tenho como objetivo atual formar-me no curso, e em sequência, buscar um emprego na área, do curso, ou então, dependendo do que ocorrer no nosso campus, buscar fazer o vestibular, para fazer mecatrônica.

No campus junto de alguns professores, busco fazer projetos para adquirir o conhecimento prático, e ir aprendendo mais sobre os conteúdos ministrados em aula.

ALUN@ A3

A3, 16 anos, ingressei no curso eletroeletrônica em 2014. Estudei em escola pública desde o ensino fundamental. Na minha família, tenho parentes Uruguaios. Apesar de cursar eletroeletrônica, não decidi em que quero me especializar no futuro, mas a minha vontade é de trabalhar como educador, sendo como professor ou com alguma outra atividade docente. O ambiente do IFSUL Santana do Livramento me agrada muito, gostaria de voltar no futuro, desta vez, para ensinar outros alunos.

ALUN@ A4

Olá, meu nome é A4, tenho tecnicamente 17 anos(tecnicamente pq a forma como eu marco o tempo é diferente,pois conto com os 9 meses de vida no útero de minha mãe), faço o ensino médio técnico no IFSul, faço integrado em eletroeletrônica, entrei nesse curso mais pela parte da elétrica,pois meu pai trabalha nessa área e sempre me ensinou tudo, porém o que mais dão aqui é eletrônica, e particularmente não me chama a atenção. Minha convivência aqui no IF é boa, me comunico com muitas pessoas, tanto alunos ,como professores, é meu 3° ano , deu pra conhecer muitas coisas e pessoas aqui dentro. As vezes tenho vontade de seguir nessa área, mas na verdade n sei o q quero fazer no futuro, são muitas coisas que quero ser, e não consigo decidir, e isso me deixa louca pq é pressão dos pais, dos amigos, professores, uns querem q tu siga nessa área, outros em outra, enquanto eu fico "STOOOOP! EU AINDA N SEI EM QUAL CARREIRA SEGUIR!".
Acho que é isso...minha vida n tem nada de especial pra contar.

ALUN@ A5

Oi, meu nome é A5. Eu sempre tive uma vida bohemia, uma vida da rua.
E agora deleitarei você, meu caro leitor, com a minha história. Eu nasci no dia 9 de outubro de 1999, em uma tarde chuvosa.
Estudo no Ifsul a mais ou menos dois anos e meio, acredito que seja uma das melhores instituições de ensino.
Atualmente larguei minha vida bohemia, para aumentar minhas notas e poder progredir na vida.

ALUN@ A6

-Olá sou o A6, tudo bem?
Sou estudante do curso Eletroeletronica, estudo no Campus Santana do livramento, tenho 16 anos, estou cursando o 3°.

Não gosto do curso nem da area, mas por possuir pouca variedade optei por estudar eletroeletronica.

Sou natural de Porto Alegre, faz 9 anos que moro em Santana do Livramento, venho de escola publica.

Gostaria que houvesse mais cursos no campus → e mais oportuindades de estagio, mas também gostaria de citar o otimo trabalho da professora Roberta(e atul diretora), pois da muita atenção e voz aos alunos. Temos cada vez menos espaço livre, mais isso não é problema pois o importante é o estudo, a fraternidade que o Ifsul passa para os alunos, a diversidade é algo comum no Campus já que temos alunos uruguaiois, brasiliros, mexicanos e estado unidenses. Também tivemos contato com franceses, mas somente com professores da frança.

Mais falando de "MIM";

Estou satisfeito, pois poderei complementar minha bagagem com conhecimento apredido no decorrer do curso, com um curso tecnico no curriculo. Mesmo estudando algo que não me atrai, e que nem penso em seguir na area.

Como citei ali em cima, gostaria que houvesse mais cursos tecnicos na Fronteira, a relação entre a Binacionalidade, acredito que é algo magico, pois comentando com varias pessoas eles acreditam ser muito legal e interessante. Claro que é legal, pois nos ajuda a aprender outro idioma, conhecer outra cultura, outra religião.

ALUN@ A7

Olá, meu nome é A7, estudo no instituto federal sul-rio-grandense campus Santana do Livramento, tenho 17 anos e estou cursando o terceiro ano do integrado em Eletreletrônica. Cursando o ensino fundamental em escolas públicas, sendo a última E.E.E.F Rivadávia Corrêa. Estudo em uma escola binacional, ou seja, praticamente o mesmo número de alunos uruguaios e brasileiros. A interação sempre foi boa, nunca ninguém sofrendo de xenofobia ou qualquer outra coisa do tipo.

No ensino fundamental teve uma palestra onde o palestrante mostrava os cursos do ifsul, eu e um grupo de colegas nos interessamos e começamos a estudar para o vestibular. Praticamente todos que fizeram na minha ex escola passaram. Nos primeiros anos no instituto foi bem mais puxados que as outras escolas, tive que me adequar e estudar mais, hoje me adaptei aos tipos de aulas diferentes. Fomos a primeira turma de integrado do campus, então não sabíamos praticamente o que era o curso, depois de um tempo fui entendendo e gostando de eletrônica, hoje faço projetos no horário da tarde onde tenho ideias e tento desenvolvê-la .

ALUN@ A8

Olá! Eu tenho 16 anos, sou natural de Santana do livramento, estudo no IF Sul Campûs Santana do Livramento e curso eletroeletrônica (3º ano).

Tive uma infancia muito boa, cursei meu ensino fundamental metade em escola pública e a outra metade em particular. Quando entrei no "IF" na fronteira, logo de cara senti um ambiente muito acolhedor, aberto para inovações, estudos e aprendizagem. Logo no primeiro ano fui escolhido como bolsista para um projeto de extensão, fato que foi de suma importância para meu desenvolvimento tanto acadêmico como pessoal.

O campus Santana do livramento é binacional, e posso afirmar com toda a certeza que o binacional existe e acontece aqui. Tenho colegas Uruguaios, convivo com pessoas de outro país diariamente, troco experiências, conhecimento, risadas e também possuo laços de amizade muito fortes aqui.

Acredito no potencial de cada integrante que compõe esta instituição, a entrega do corpo docente em relação aos alunos é um dos principais fatores positivos do nosso campûs, eles se interessam na aprendizagem de cada aulo, sendo flexíveis, abertos a novas metodologias, a novas dinâmicas. Os alunos disponibilizam de muitos recursos, desde auxílios, bolsas de pesquisas e extensão (aberto a criação de projetos do mesmo), laboratórios abertos e uma ótima infraestrutura que sem

dúvidas supera a da região tanto como pública ou particular. Sou muito grato de participar de uma instituição como está e afirmo que o campûs Santana do Livramento possui um diferencial dos demais.

ALUN@ A9

Tenho 16 anos moro com mina mãe e meu irmão estudava em uma escola estadual totalmente diferente de onde estudo agora.

Estou no ifsul a três anos faço o curso de eletroeletrônica junto a meus colegas.

Aqui no campos fiz vários amigos tanto uruguaios como brasileiros, convivendo com eles descobri varias coisas. começo a pensar de maneira diferente conhecendo a cultura de outro pais.

Já tinha contato com uruguaios ates da instituição mas quando chegamos aqui vemos as pessoas de outra forma, mundo de outra forma vendo que tem algo mair que todos la fora.

Gosto de jogar voleibol com meus colegas, tênis de mesa quase todos os dias, chegar em casa e jogar videogame, mexer no computador claro também tenho que estudar então meu dia é meio puxado.

ALUN@ A10

Hola, Mi nombre es A10 soy uruguayo tengo 19 años, vivo en el departamento de Rivera, en la ciudad de Minas de Corrales empezé a estudiar en el IFSUL en el año 2014 soy del curso integrado de Electroelectronica, me gusta el IFSUL y es importante para mi futuro, mi objetivo luego de formarme técnico es llegar a ser ingeniero en el ramo de la Electrónica y creo que basicamente eso es lo basico de mi vida para empezar.

ALUN@ A11

Tenho 16 anos de idade, moro em Livramento e estudo no Instituto Federal. Gosto muito de jogos online, música pop e de conviver com meus amigos. Minha autoestima, atualmente é bem baixa, tive vários problemas ano passado por causa disso e ainda guardo muitas coisas pra mim, porém hoje estou de boa. Fatos aleatórios: Não gosto de esperar e nem deixar os outros esperando, me sinto culpado por tudo que dá errado em minha volta, não almoço direito há 5 meses, tenho poucos amigos em que posso confiar, não confio 100% nas coisas que faço pois tenho medo de algo dar errado; Meu jogo favorito é League of Legends, meu cantor favorito é EDEN, meu melhor amigo é Joãozinho :3

Creio que não há mais o que falar sobre minha pessoa (estou sem ideia do que dizer).

ALUN@ A12

Olá meu nome é A12, nasci em santana do livramento, tenho 16 anos,tenho 2

irmãos, moro com minha mãe e meu padrasto.

Meus pais são separados faz um tempinho, meu pai mora em são paulo, ele trabalha na mesma empresa que meu tio. Ele, como a minha mãe, tinha farmácia mas com o tempo foi se atrapalhando nos negócios e sofreu um golpe de seus "companheiros" de trabalho, tendo que ir embora para trabalhar em outro lugar, para ter renda novamente.

Meus irmãos não nasceram em livramento, aliás sou o único da minha família a nascer aqui, atualmente o meu irmão mora em santa maria, ele estuda e trabalha lá ja fazem uns 6 ou 7 anos, namora e ja esta quase casado. Minha irmã tbm mora fora, ela vive em pelotas, é casada tem uma filha, ja é formada e trabalha no seu ramo, tem um casamento meio conturbado mas eles se amam e isso que importa. ;)

Atualmente eu estudo no IFSul, entrei no curso de eletroeletrônica, pq o curso era de manhã e eu ja estudava nesse turma então queria seguir com a rotina, antes estudei todo o ensino fundamental em uma escola particular, afim de ter um bom currículo escolar. Sempre frequentei a igreja católica com minha mãe, pelo costume e por gostar frequentava sozinho e ia no grupo de jovens da igreja, atualmente não frequento pois tenho reunião da ordem DeMolay que faço parte atualmente, e é no mesmo horário que o grupo católico.

Hoje em dia meus estudos estão um pouco complicados, pois faço parte do time do colégio e viajo com o mesmo para diversas competições, assim perco aula infelizmente e alguns professores não entendem isso. sempre fui um cara que jogava bagunçava e conversava em sala de aula, mas nunca deixei isso me atrapalhar nos estudos, sempre tive consciência que os estudos eram prioridades, assim vi vários amigos meus não passarem de ano pela falta dessa consciência. Me arrependo de várias decisões tomadas em minha jovem vida , mas sempre agradeço por tudo que tenho e que minha família conquistou, sempre pedindo para que Deus sempre nos mantenha no caminho Dele, para que não nos deixemos afetar pelas coisas que considero mal para a vida de minha família e para o mundo.

Agradeço pela oportunidade e foi de muito proveito para mim falar um pouco da minha vida espero que seja para ti tbm. Abraço

ALUN@ A13

Meu nome é A13, sou estudante do curso Técnico em Eletroeletrônica. Estou no 3ºano , e me vejo como uma aluna prestativa(Não querendo me gabar.. kkk). Mas a aluna que quer sempre se envolver em tudo do campus, semanas acadêmica , projetos e várias outras coisas. Vejo isso com uma aprendizado para mim e para os outros, por que assim eu aprendo comigo mesma aprendo a conviver com as pessoas á minha volta e as pessoas aprendem comigo. Tento deixar minha sementinha nas pessoas sempre com coisas boas e nada de ruim, pois a experiência que tu adquiri na tua fase de estudante, tu levas para tua vida , levas para dentro da tua casa. O IFSul em si , mexe muito com a vida das pessoas, faz tu

parar para refletir o que tu queres da vida e o que tu precisas fazer . Eu particularmente entrei nesse curso não sabendo o que me esperava , e bom estou no 3° ano já. Sinceramente já pensei várias vezes em desistir pois não sei se é meu jeito mas eu me cobro demais e isso as vezes me atrapalha , pois eu não me dou o direito de reclamar do curso , reclamar da vida. Pois eu tenho que agradecer que tem uma oportunidade de ensino na minha cidade, e ainda binacional o que eu acho fantástico. Algo que noto e acho muito interessante , que nós daqui do IF não separamos os uruguaios dos brasileiros , todos nós temos um uruguaio dentro de nós , já que é uma fronteira. Dando meu exemplo , " yo soy uruguay pero tambien brasileira" kkkk. Brincadeiras a parte, o campus como eu costume dizer é tudo " junto e misturado", nós uruguaios ficamos extremamentes tranquilos e nós sentimos muito bem com esse clima de junção das nacionalidades. Outro quesito que queria falar é de como o IF "me abriu os olhos" para eu amadurecer e adquirir responsabilidades, até por que me assustava (E ainda me assusta muito) a pergunta " O que tu vai fazer depois que terminar o curso?". Eu paro e penso... Fico pensando... Meu Deus , eu não sei kkkkkk. Sempre digo, antes de entrar no IF eu tinha meu lado 100% humanas e depois que entrei para o IF descobri meu lado exatas. Mas me sinto um pouco mal eu não saber o que vou fazer quando sair do IF , estou entre Psicologia Juridica, Direito e Enfermagem . Não tem nada a ver com o curso, mas como eu já disse e acho que dá para notar, eu sou uma pessoa totalmente flequisiva, eu me adapto a diferentes situações e áreas. Sempre digo que depois que entrei no IF parece que abriu meus olhos para o mundo, antes meu pensamento era limitado e agora não meu espirito de aventura está ativado, quero descobrir o mundo dos estudantes que lutam , sofrem para conseguir o objetivo e no final puderam dizer " Foi difícil , mas consegui!!" , até por que ano que vem eu me formo (Se Deus quiser e eu também né kkkk) . Então várias emoções me veem na cabeça, inclusive de " Vou sentir saudades do IF e das pessoas do IF .." . Eu agora estou fazendo 12 horas no IF, minha aula começa 7:45 e então tenho minhas depêcias , dois projetos, faço parte da Comissão da Formatura, também faço parte da Organização da Semabi (Semana Acadêmica Binacional). Entrando no assunto dos meus projetos, um dos meus projectos es trabajar con los niños español e tambien aprender mas el español. Pois aqui como é fronteira falamos muito o " Portunhol" acho incrível também, no nosso dia a dia falamos um pouco em espanhol e daqui a pouco já mudamos para português , é automático kkkkkkk . Acho que falei demais ... Gosto demais de falar sobre as relações entre as pessoas ou entre coisas, é um assunto que adoro abortar leio muito sobre coisas desse tipo. Agora estou lendo Psicopartas do Cotidiano! O livro é bom demais (Recomendo kkkkk). Quero muito entender as pessoas, estudar elas, estudar as atitudes delas para assim ajuda - las . Aqui no IF sou muito de escutar tudo dos alunos, a situação deles , muitos aqui (E eu inclusive) tem ou já teve uma vez " crise de pânico" e não desejo isso a ninguém , eu entendo tudo os que os veteranos ou calouros vão passar ou passam, sou a amigona do IF que deixa do meu medo, da minhas aflições para ajudar os outros, minha meta de vida é essa. É melhorar nem que seja as

peças da minha volta e agora graças a Deus temos uma psicóloga que nós auxilia, para a gente " gerenciar os pensamentos". Minha filosofia de vida é que tento mostrar a todos do IF ,que temos que gerenciar os pensamentos . Por que os pensamentos tem força e as palavras também . Não querendo dizer que depois que tu entra no IF tu tende a enlouquecer, mas é tudo novo e estamos na fase de adaptação a vida adulta, é muitos trabalhos, muitas provas, muitas cobranças, família , amigos. Precisamos de uma proteção para termos uma vida saudável acadêmica. Acho que falei demais, se tivermos uma oportunidade um dia , queria muito falar sobre a relação " Aluno X IFSul" , fazer um projeto, mostrar documentários, mostrar para todos que é tem várias coisas além de só ser um aluno do IF , é muito mais que isso. O IFSul mexe com pessoas, com famílias. E são poucas instituições que mexem intensamente com o aluno, não é só uma instituição é a " A instituição " que nós prepara para a nossa vida adulta e como devemos encarar a vida. Lhe agradeço muito por nós ter feito parar e refletir sobre nossa relação com o IF , queria muito que isso seguisse... Pois é um assunto muito importante, com tanta coisa fútil no mundo , com tanta "roubalheira" ainda existe coisas boas e que merecem total esforço para fazer o mundo e as pessoas evoluírem. Obrigado novamente.

ALUN@ A14

Meu nome é A14, tenho 16 anos, moro em Santana do Livramento, que faz fronteira com o Uruguai e estudo eletroeletrônica no campus binacional do IFSul.

Referente a binacionalidade do curso, não estranhei em nenhum momento o fato de conviver com uruguaios ou estudar matérias em espanhol(apesar de nem todos professores saberem espanhol), já que como a cidade faz fronteira diretamente com o Uruguai e o convívio com a língua espanhola se torna uma coisa natural.

Referente a mim, nasci e vivo aqui em Livramento, sempre fui considerado "nerd" e não muito sociável pela minha família e pessoas em geral, nunca fiz muitos amigos mas nunca me importei com isso, gosto de jogar LOL apesar de não ter um computador, gosto muito de ler, especialmente sobre ficção científica, não tinha muitas expectativas sobre meu futuro até conhecer o campús, que sinceramente mudou a minha vida.

ALUN@ A15

Meu nome é A15 (a do cabelo rosa), tenho 17 anos, estou no terceiro ano do Ensino Médio Integrado e curso Eletroeletrônica. Eu entrei no IF pra fugir do politécnico das escolas estaduais, não me identifico com o curso, pois sou da área de humanas. Eu também estou no instituto por motivos de uma educação melhor, ter uma base boa para poder passar para a faculdade, que eu ainda não tenho certeza qual escolher, pode ser que seja psicologia ou talvez medicina. Recentemente tenho me interessado bastante em fazer minha faculdade no Uruguai, pois não tem vestibular, mas como eu sou brasileira tem outros requisitos, tenho de me informar mais sobre

o assunto.

Eu me envolvo em movimentos sociais, sendo parte do movimento feminista e LGBT e apoiando movimentos negros, trans e muitos outros, eu nunca fiz protesto na rua, mas quando eu vejo algo ou ouço algo preconceituoso, já tento desconstruir (Meus colegas sabem bem disso). Não sou tão envolvida em política, mas estou procurando na internet sobre o assunto na internet para poder debater com as pessoas sobre o nosso atual governo, não quero passar vergonha na frente dos outros, quero saber exatamente o que estou defendendo. As pessoas podem me julgar do contra porque discordo com quase tudo. Discordo com o sistema educacional brasileiro, discordo com o sistema capitalista, discordo do jeito com que as pessoas levam a vida, discordo de quase tudo, culpo meu signo.

Me interessa por astrologia, mitologia, anatomia, línguas, fazer listas e algumas mais que eu não ou lembrar agora. Eu amo tudo que possa me tirar da realidade, livros, séries e filmes. Minha saga preferida é Harry Potter os livros, filmes e tudo o resto. Faço inglês a 8 anos, sendo esse meu último (CPE).

Eu estou sob muita pressão, principalmente da sociedade, tenho que passar nas minhas matérias do colégio (por método decoreba, pois eu não aprendo é nada), tenho que estudar para passar na faculade de minha escolha, que se for medicina terá que ser uma pontuação altíssima, tenho meu exame internacional para me preocupar, ano que vem tenho o estágio para cumprir, não posso ser eu mesma dentro da minha própria família pois tenho parentes muito homofóbicos, tenho que emagrecer. Tudo isso prejudica a minha saúde, mas por problemas de não querer aceitar ajuda de outros, não vou em médico algum, psicólogo ou que seja.

A única coisa que eu quero, é conseguir passar no IF sem repetir de ano, concluir meu estágio, todo certinho, e que até lá eu esteja pelo menos com um pouco da saúde mental que me resta (sou bem dramática). Quero também que as pessoas sejam mais abertas a diversidade, que espalhem o amor por onde passarem, e que parem de tentar, desculpe-me a expressão, cagar regra na vida dos outros. Quero um dia ser feliz, e gostar das pessoas que me cercam, o que está bem difícil de fazer.

ANEXO

ANEXO A - Acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios

ACORDO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA ORIENTAL DO URUGUAI PARA PERMISSÃO DE RESIDÊNCIA, ESTUDO E TRABALHO A NACIONAIS FRONTEIROS BRASILEIROS E URUGUAIOS

O Governo da República Federativa do Brasil

e

O Governo da República Oriental do Uruguai

(doravante denominados "Partes"),

Considerando os históricos laços de fraterna amizade existentes entre as duas Nações;

Reconhecendo que as fronteiras que unem os dois países constituem elementos de integração de suas populações;

Reafirmando o desejo de acordar soluções comuns com vistas ao fortalecimento do processo de integração entre as Partes;

Destacando a importância de contemplar tais soluções em instrumentos jurídicos de cooperação em áreas de interesse comum, como a circulação de pessoas e o controle migratório;

Resolvem celebrar um Acordo para permissão de ingresso, residência, estudo, trabalho, previdência social e concessão de documento especial de fronteira a estrangeiros residentes em localidades fronteiriças, nos termos que se seguem:

ARTIGO I

Permissão de Residência, Estudo e Trabalho

1. Aos nacionais de uma das Partes, residentes nas localidades fronteiriças listadas no Anexo de Localidades Vinculadas, poderá ser concedida permissão para:

a) residência na localidade vizinha, situada no território da outra Parte, à qual fica vinculada na forma deste Acordo;

b) exercício de trabalho, ofício ou profissão, com as consequentes obrigações e direitos previdenciários deles decorrentes;

c) frequência a estabelecimentos de ensino públicos ou privados.

2. Os direitos estabelecidos neste artigo estendem-se aos aposentados e pensionistas.

3. A qualidade de fronteira poderá ser inicialmente outorgada por 5 (cinco) anos, prorrogável por igual período, findo o qual poderá ser concedida por prazo indeterminado, e valerá, em qualquer caso, exclusivamente, nos limites da localidade para a qual foi concedida.

ARTIGO II

Documento Especial de Fronteira

1. Aos indivíduos referidos no artigo anterior poderá ser fornecido documento especial de fronteiroço, caracterizando essa qualidade.
2. A posse do documento especial de fronteiroço não dispensa o uso dos documentos de identidade já estabelecidos em outros acordos vigentes entre as Partes.

ARTIGO III

Concessão

1. Compete ao Departamento de Polícia Federal do Brasil e à Direção Nacional de Migrações do Uruguai conceder o documento especial de fronteiroço, respectivamente.
2. Do documento especial de fronteiroço constará a qualidade de fronteiroço e a localidade onde estará autorizado a exercer os direitos previstos neste Acordo e outros requisitos estabelecidos por ajuste administrativo entre o Ministério da Justiça do Brasil e o Ministério do Interior do Uruguai.
3. O documento especial de fronteiroço permite residência exclusivamente dentro dos limites territoriais da localidade fronteiroça a que se referir.
4. Para a concessão do documento especial de fronteiroço serão exigidos:
 - a) passaporte ou outro documento de identidade válido admitido pelas Partes em outros acordos vigentes;
 - b) comprovante de residência em alguma das localidades constantes do Anexo deste Acordo;
 - c) documento relativo a processos penais e antecedentes criminais nos locais de residência nos últimos 5 (cinco) anos;
 - d) duas fotografias tamanho 3x4, coloridas e recentes;
 - e) comprovante de pagamento da taxa respectiva.
5. Não poderá beneficiar-se deste Acordo quem tiver sofrido condenação criminal ou esteja respondendo a processo penal nas Partes ou no exterior.
6. Mediante ajuste administrativo entre o Ministério da Justiça do Brasil e o Ministério do Interior do Uruguai poderá ser detalhada ou modificada a relação de documentos estabelecidos no parágrafo 4.
7. No caso de menores, o pedido será formalizado por meio de representação ou assistência.
8. Para a concessão do documento especial de fronteiroço serão aceitos, igualmente, por ambas as Partes, documentos redigidos em português ou espanhol.

ARTIGO IV

Cancelamento

1. A qualidade de fronteiroço será cancelada, a qualquer tempo, ocorrida uma das seguintes hipóteses:
 - a) perda da condição de nacional de uma das Partes;

- b) condenação penal em qualquer das Partes ou no exterior;
 - c) fraude ou utilização de documentos falsos para sua concessão;
 - d) obtenção de outro status imigratório; ou
 - e) tentativa de exercer os direitos previstos neste Acordo fora dos limites territoriais estabelecidos no Anexo.
2. O cancelamento acarretará o recolhimento do documento especial de fronteira pela autoridade expedidora.
 3. As Partes poderão estabelecer outras hipóteses de cancelamento da qualidade de fronteira.

ARTIGO V

Outros Acordos

1. Este Acordo não modifica direitos e obrigações estabelecidos por outros acordos e tratados vigentes.
2. O presente Acordo não obsta a aplicação nas localidades nele abrangidas de outros tratados ou acordos vigentes.
3. Este Acordo não se aplica a qualquer localidade que não conste expressamente do seu Anexo de Localidades Vinculadas.

ARTIGO VI

Anexo de Localidades Vinculadas

1. A lista de localidades fronteiriças e das respectivas vinculações para aplicação do presente Acordo é a que consta do Anexo, podendo ser ampliada ou reduzida por troca de notas entre as Partes, com antecedência de 90 (noventa) dias.
2. A ampliação da lista estabelecida no Anexo somente poderá contemplar aquelas localidades situadas em uma faixa de até 20 (vinte) quilômetros da fronteira e dependerá da concordância de ambas as Partes. A ampliação poderá contemplar a totalidade ou parte dos direitos previstos no Artigo I.
3. Cada Parte poderá, a seu critério, suspender ou cancelar unilateralmente a aplicação do presente Acordo em quaisquer das localidades constantes do Anexo, por meio de nota diplomática com antecedência de 30 (trinta) dias. O cancelamento ou suspensão poderá referir-se também a quaisquer dos incisos do Artigo I do presente Acordo.
4. A suspensão ou cancelamento da aplicação deste Acordo, previstos no inciso 3, não prejudica a validade dos documentos especiais de fronteira já expedidos, assim como o exercício dos direitos deles decorrentes.

ARTIGO VII

Extinção de Penalidades

Ficam extintas as penalidades administrativas aplicadas ou aplicáveis na data da entrada em vigor deste Acordo em razão da permanência irregular das pessoas que tenham ingressado até 15 de março de 2002 nas localidades mencionadas no Anexo.

ARTIGO VIII

Estímulo à Integração

Cada uma das Partes poderá ser tolerante quanto ao uso do idioma da outra Parte pelos beneficiários deste Acordo quando se dirigirem a órgãos ou repartições públicas para reclamar ou reivindicar os benefícios dele decorrentes.

ARTIGO IX

Vigência

Este Acordo entrará em vigor na data da troca dos instrumentos de ratificação pelas Partes.

ARTIGO X

Denúncia

O presente Acordo poderá ser denunciado por qualquer das Partes, com comunicação escrita, transmitida por via diplomática, com antecedência mínima de 90 (noventa) dias.

ARTIGO XI

Solução de Controvérsias

Qualquer dúvida relacionada à aplicação deste Acordo será solucionada por meios diplomáticos, com respectiva troca de notas.

Feito em Montevidéu, em 21 de agosto de 2002, em dois exemplares originais, nos idiomas português e espanhol, sendo ambos os textos igualmente autênticos.

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA
FEDERATIVA DO BRASIL
Celso Lafer
Ministro das Relações Exteriores

PELO GOVERNO DA REPÚBLICA
ORIENTAL DO URUGUAI
Didier Operti Badán
Ministro das Relações Exteriores
do Uruguai

ANEXO DE LOCALIDADES VINCULADAS

Relação de Vinculação das Localidades Fronteiriças

1. Chuí, Santa Vitória do Palmar/Balneário do Hermenegildo e Barra do Chuí (Brasil) a Chuy, 18 de Julho, Barra de Chuy e La Coronilla (Uruguai);
2. Jaguarão (Brasil) a Rio Branco (Uruguai);
3. Aceguá (Brasil) a Aceguá (Uruguai);
4. Santana do Livramento (Brasil) a Rivera (Uruguai);
5. Quaraí (Brasil) a Artigas (Uruguai);

6. Barra do Quarai (Brasil) a Bella Unión (Uruguai).

ANEXO B - Promulgação do acordo entre o governo da República Federativa do Brasil e o governo da República Oriental do Uruguai para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais fronteiriços brasileiros e uruguaios.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.105, DE 14 DE JUNHO DE 2004.

Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, de 21 de agosto de 2002.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e

Considerando que o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai celebraram, em Montevideú, em 21 de agosto de 2002, um Acordo para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios;

Considerando que o Congresso Nacional aprovou esse Acordo por meio do Decreto Legislativo nº 907, de 21 de novembro de 2003;

Considerando que o Acordo entrou em vigor em 14 de abril de 2004, nos termos de seu Artigo IX;

DECRETA:

Art. 1º O Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios, concluído em Montevideú, em 21 de agosto de 2002, apenso por cópia ao presente Decreto, será executado e cumprido tão inteiramente como nele se contém.

Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão do referido Acordo ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 14 de junho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Celso Luiz Nunes Amorim

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.6.2004

ANEXO C - Municípios brasileiros considerados cidades-gêmeas pelo Ministério da Integração Nacional

Municípios	Estado	População 2010	Código IBGE
Assis Brasil	AC	6.072	1200054
Brasiléia	AC	21.398	1200104
Epitaciolândia	AC	15.100	1200252
Santa Rosa do Purus	AC	4.691	1200435
Tabatinga	AM	52.272	1304062
Oiapoque	AP	20.509	1600501
Bela Vista	MS	23.181	5002100
Corumbá	MS	103.703	5003207
Mundo Novo	MS	17.043	5005681
Paranhos	MS	12.350	5006358
Ponta Porã	MS	77.872	5006606
Ponto Murtinho	MS	15.372	5006903
Barracão	PR	9.735	4102604
Foz do Iguaçu	PR	256.088	4108304
Guaira	PR	30.704	4108809
Guajará - Mirim	RO	41.656	1100106
Bonfim	RR	10.943	1400159
Pacaraíma	RR	10.433	1400456

Aceguá	RS	4.394	4300034
Barra do Quaraí	RS	4.012	4301875
Chuí	RS	5.917	4305439
Itaqui	RS	38.159	4310603
Jaguarão	RS	27.931	4311007
Porto Xavier	RS	10.558	4315107
Quaraí	RS	23.021	4315313
Santana do Livramento	RS	82.464	4317103
São Borja	RS	61.671	4318002
Uruguaiana	RS	125.435	4322400
Dionísio Cerqueira	SC	14.811	4205001

Fonte: Ministério de Integração Nacional. Portaria nº125 de 21 de março de 2014. In: Diário Oficial da União. nº 56, Seção 1, 2014, p. 45.